UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

ANGELA MARIA OLIVEIRA SANTA CLARA

Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão

A constituição dialógico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito

Recife
2005

ANGELA MARIA OLIVEIRA SANTA CLARA

A constituição dialógico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito

Tese apresentada à Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Comunicação oral e escrita

Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão

Recife
2005

Santa-Clara, Angela Maria Oliveira
A constituição diálogico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito / Angela Maria Oliveira Santa-Clara. – Recife: O Autor, 2005.
244 folhas: il., fig., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2005.

Inclui bibliografia e anexo.

1. Psicologia cognitiva – Linguagem. 2. Processo de produção escrita – Construção do conhecimento – Atividade em desenvolvimento. 3. A escrita e o "outro" – Dimensão argumentativa – Processo de revisão. I. Título.

159.95	CDU (2.ed.)	UFPE
153	CDD (22.ed.)	BC2005-390

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ângela Maria Oliveira Santa Clara

A Constituição Dialógico-Argumentativa de Conhecimentos no Processo de Produção do Texto Escrito.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 28 de junho de 2005

Banca Examinadora

Profa. Dra. Selma Leitão Santos
Instituição: U.F.PE Assinatura: _____

Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart
Instituição: UFF-RJ Assinatura: _____

Profa. Dr. Luiz Antonio Marcuschi
Instituição: U.F.PE Assinatura: _____

Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira
Instituição: U.F.PE Assinatura: _____

Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Instituição: U.F.PE Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu filho **Alexandre** e ao meu esposo **Alexandre**, por serem sempre tão presentes em minha vida e pelo carinhoso apoio a todos os meus projetos pessoais e profissionais.

Ao meu filho **Leonardo** (em memória) e aos meus pais **Gilvan** e **Geraldina** (em memória), por um dia havermos nos encontrado e por serem minha eterna fonte de inspiração e luz.

AGRADECIMENTOS[1]

"Jesus está presente em minha vida porque eu tenho o amor da minha família e dos meus amigos". (Leonardo Santa Clara, 1993).

Se for verdade (como eu quero crer) que quem escreve não o faz sozinho, mas em diálogo com um sem número de ***vozes***, neste momento em que me debruço sobre este texto para expressar meus agradecimentos a todos com quem ***dialoguei/argumentei*** ao longo deste percurso, é provável que outras duzentas e tantas páginas viessem a ser necessárias para que ninguém fosse preterido.

Caso eu me dispusesse a fazê-lo agora, citando-os um a um, aqui, seria impossível não falar do **Amigo e Pai Maior** que iluminou o meu caminho, conduzindo todos os meus passos, ao longo dessa jornada.

Não poderia deixar de mencionar, também, nenhum dos **meus queridos familiares**, que além de terem suportado de boa vontade minhas ausências e me auxiliado em meus momentos de 'insanidade', foram interlocutores (reféns?) pacientes dos meus infindáveis diálogos (monólogos?) sobre *processos, marcadores, argumentos*... E outros tantos conceitos relacionados a este trabalho.

[1] Agradecemos à CAPES, pelo apoio financeiro imprescindível ao desenvolvimento deste estudo.

Seria imperdoável deixar de citar qualquer dos **meus colegas e colaboradores**, que com suas preciosas e argutas intervenções possibilitaram-me abençoados *insights*, instauraram-me benfazejas dúvidas e presentearam-me com preciosas ***oposições***, fornecendo-me o combustível necessário para seguir escrevendo.

Seria inadmissível não mencionar **cada um dos alunos**, de ontem, de hoje, participantes, ou não, desta pesquisa, que por fomentarem em mim os mais diversos questionamentos, me fizeram cair de amores pela escrita, impulsionando-me o desejo de investigar a questão.

Por fim, seria uma total falta de gratidão, deixar de referir-me a todos e a cada um dos **meus queridos mestres** (em especial, **minha orientadora**), que tantas vezes me deixaram boquiaberta diante dos seus ensinamentos/conhecimentos, instilando-me incessantemente o desejo de saber mais... Dizer mais... Explicitar mais...

... E porque não desejo, por algum lapso de memória, excluir nenhuma dessas ***vozes*** que ora reverberam em meu trabalho, não cito qualquer desses nomes, mas expresso meus mais profundos e sinceros agradecimentos a todos esses meus **AMIGOS**, que, aliás, se encontram definitivamente ***inscritos*** em meu coração.

Angela Santa-Clara

SANTA-CLARA, A. M. O. **A constituição dialógico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito.** 2005. 244 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

Resumo

O reconhecimento da escrita como um dos elementos fundamentais para o progresso escolar dos indivíduos, tem levado muitos pesquisadores tanto no campo da psicologia quanto da educação a um crescente interesse por investigações nesta área. Contudo, grande parte dos trabalhos encontrados na literatura científica parece calcar suas investigações no pressuposto implícito de que o ato de escrever é um recurso que permite ao indivíduo a *explicitação* de idéias estocadas em sua memória, enquanto tais. Pouco tem sido dito a respeito do caráter que a escrita teria como constituinte dessas próprias idéias. Tentativas recentes nessa direção manifestam uma tendência de trabalhar na busca do suposto mecanismo responsável pela geração de novas idéias, tendo como foco central os processos intrapsicológicos tidos como subjacentes à produção da escrita. As abordagens de tradição cognitivista estão entre as que vêem a constituição de conhecimento na escrita como um processo de estabelecimento, no plano intrapsíquico, de novas relações entre conhecimentos anteriores. Os aspectos interpsicológicos e contextuais envolvidos na produção escrita, quando considerados, tendem a ser vistos apenas como agentes de estimulação e de geração de informações necessárias à escrita. Contrapondo-se a essa tendência, o presente trabalho parte do pressuposto de que a produção da escrita possui um importante potencial de constituição do conhecimento humano, tendo como objetivo demonstrar que, ao escrever, o indivíduo é capaz não só de explicitar, mas também de constituir/atualizar conhecimento. A produção de textos escritos é entendida como um esforço para a construção de sentido, construção essa que irá depender do desenrolar das negociações entre o autor e as muitas 'vozes' (no sentido bakhtiniano) com que o mesmo dialoga ao gerar um texto escrito. A existência de uma argumentatividade inerente a esse processo de negociação é o que consideramos como o aspecto chave do caráter construtor/transformador da linguagem, e é precisamente nessa argumentatividade que identificamos o potencial constitutivo de conhecimentos na produção escrita. Entendemos que tal processo, embora não esteja excluído de outras modalidades da linguagem, parece encontrar na forma escrita o meio ideal para se desenvolver, dado o seu caráter de registro permanente e disponível que a transforma em objeto privilegiado de reflexão. Nossos dados sugerem que a produção do texto escrito, em certas condições de produção e em determinados gêneros do discurso, tais como os gêneros escolares, é um processo que se desenvolve no tempo, alternando momentos de estabilidade e de variabilidade. Nos processos de produção analisados os momentos de variabilidade deram lugar à instauração do subprocesso de Revisão Local que se caracterizaram por operações dialógico-argumentativas, dando lugar a novos momentos de estabilidade. Estas operações promoveram a constituição dos conhecimentos, participando da construção do próprio texto. Os conhecimentos identificados durante este processo, foram de diversas ordens, tais como *conhecimentos de conteúdo*, *conhecimentos pragmáticos*, *conhecimentos lingüísticos* e *conhecimentos procedurais*.

Palavras-chave: argumentação; constituição de conhecimentos; dialogicidade; escrita.

SANTA-CLARA, A. M. O. **Dialogical-argumentative knowledge constituting in the process of written text production.** 2005. 244 f. Doctoral Thesis – Postgraduate program in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife, 2005.

Abstract

The recognition of writing as a fundamental element in the scholastic progress of individuals has sparked increasing interest in investigations on the subject among a large number of researchers in the fields of both psychology and education. Nonetheless, a considerable part of the investigations found in the scientific literature seem rest on the implicit presupposition that the act of writing is a resource that allows the individual the explicitation of ideas stored in his/her memory. Little has been said regarding the character writing has as a constituent of these very ideas. Recent attempts in this direction manifest a tendency to search for a supposed mechanism that is responsible for the generation of new ideas, where the central focus is on intrapsychological processes taken as subjacent to writing production. The approaches of cognitivist tradition are among those that see knowledge building in writing as an establishment process on the intrapsychic plane of new relations between prior pieces of knowledge. When considered, the interpychological and contextual aspects involved in writing production tend to be seen merely as agents of stimulation and generation of information necessary to writing. Countering this tendency, the present work rests on the presupposition that writing production has an important potential of human knowledge building. The aim of the work is to demonstrate that an individual is capable not only of explicitation when writing, but also building/updating knowledge. The production of written text is understood as an effort toward the construction of sense that will depend on the unfolding of the negotiations between the author and the many "voices" (in the Bakhtinian sense) with which the individual dialogs while generating a written text. The existence of an inherent argumentativity in this negotiation process is what we consider the key aspect of the building/transforming nature of language. It is precisely in this argumentativity that we identify the constitutive potential of knowledge in writing production. Although it is not excluded from other modalities of language, we understand that such a process seems to find the ideal means to develop in the written form, given its character of available and permanent record that transforms it into a privileged object of reflection. Our data suggest that under certain production conditions and in particular discourse genres such as school genres, written text production is a process that develops with time, alternating between moments of stability and variability. In the production processes analyzed, the moments of variability give way to the instauration of the Local Revision process, which is characterized by dialogical-argumentative operations, leading to new moments of stability. These operations promote knowledge building, participating in the construction of the text itself. The types of knowledge identified in this process are diverse, such as *content knowledge, pragmatic knowledge, linguistic knowledge* and *procedural knowledge*.

Key Words: argumentation; knowledge constituting; dialogicity; writing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:

Diagrama do processo de constituição dos conhecimentos na produção textual escrita..... **94**

FIGURA 2:

Percentual de eventos de revisão sobre o total das ações de cada participante. **104**

FIGURA 3:

Percentual dos tipos de respostas apresentadas pelos participantes..... **105**

FIGURA 4:

Percentual dos tipos de conhecimentos apresentados pelos participantes..... **115**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Entrevista de seleção de participantes..... **73**

QUADRO 2 - Os mundos discursivos e seus arquétipos psicológicos correspondentes **80**

QUADRO 3 - Temas e gêneros textuais trabalhados **84**

QUADRO 4 - Descrição do corpus..... **102**

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA
AGRADECIMENTOS
RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE FIGURAS
LISTA DE TABELAS
SUMÁRIO

PRIMEIRO CAPÍTULO
1. INTRODUÇÃO 14

SEGUNDO CAPÍTULO
2. REVISÃO DA LITERATURA 21
2.1. **Teorias psicológicas da escrita: alcances e limites** 22
2.1.1. **A produção escrita como atividade socialmente imersa** 36
2.2. **Uma abordagem dialógica da produção escrita** 47
2.2.1. **A constituição dialógico-argumentativa de conhecimentos no processo de produção do texto escrito** 52
2.2.2. **Escrita e dialogicidade** 54
2.2.3. **O caráter epistêmico da argumentação** 58
2.2.4. **A produção do texto escrito: um processo em desenvolvimento** 65
2.3. **Proposta do estudo** 60

TERCEIRO CAPÍTULO
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 73
3.1. **Definição dos parâmetros da situação** 73
3.1.1. **Contexto comunicativo da produção** 76
3.1.2. **Contexto físico da produção** 79
3.2. **Procedimentos de investigação** 80
3.2.1. **Sobre o desenrolar das produções textuais escritas** 84

QUARTO CAPÍTULO
4. ANÁLISE DAS SITUAÇÕES OBSERVADAS 88
4.1. **Sobre a unidade de análise** 90
4.2. **Procedimentos de análise** 97
4.3. **Etapas da análise** 101
4.3.1. **Análise geral das produções textuais** 103
4.3.2. **Microanálise: a história de uma produção escrita** 129

QUINTO CAPÍTULO

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 214

REFERÊNCIAS 226

ANEXOS 232
ANEXO I 233
ANEXO II 234
ANEXO III 236
ANEXO IV 238
ANEXO V 239
ANEXO VI 241
ANEXO VII 242
ANEXO VIII 244

Primeiro capítulo

1. INTRODUÇÃO

> *"Writing is easy. All you do is stare at a blank sheet of paper until drops of blood form on your forehead."* (Gene Fowler, citado em Kellog, 1994)

O nosso interesse pelo estudo dos processos psicológicos envolvidos na escrita foi mobilizado pela observação de que algumas pessoas enfrentam grandes dificuldades para elaborar suas idéias, quando em atividades de produção textual escrita. Estes indivíduos, por diversas razões, encontram obstáculos que, não sendo superados no decorrer de suas experiências como escritores, os perseguem ao longo de suas vidas, acabando por comprometer, de alguma forma, o seu percurso de aprendizagem.

Esta constatação nos levou a atribuir à escrita um papel ainda maior do que simplesmente o de permitir que o indivíduo 'coloque no papel' ou expresse os conhecimentos tal como estão armazenados em sua memória.

Diante disso, sugerimos que atividades de escrita produzidas dentro de certas condições de produção (e em determinados gêneros do discurso), desencadeiam processos psicológicos capazes de levar à constituição de conhecimentos. Sob tais condições, propomos que a produção escrita é um processo que se caracteriza pelo desenrolar de operações dialógico-argumentativas, que se desenvolvem na alternância entre momentos de estabilidade e momentos de variabilidade do processo de produção textual. Com isso, queremos dizer que os segmentos que vão sendo,

pouco a pouco, produzidos pelo escritor (momentos de estabilidade), são produtos parciais de reflexões (momentos de variabilidade), que entremeiam todo o processo.

A hipótese central do presente trabalho é, pois, que as operações engendradas nos momentos de variabilidade da produção textual são de natureza dialógico-argumentativa; com isso queremos dizer que o diálogo que o escritor desenvolve com as vozes (no sentido bakhtiniano) que povoam o seu conhecimento de mundo, é constituído por embates que são travados, num processo de negociação constante acerca do que vai, ou não, fazer parte do texto em produção. A este conjunto de ações reflexivas chamamos de Revisão Local, que é reconhecido na literatura como um dos principais processos gerais da escrita. Fitzgerald (1987), caracteriza-o da seguinte forma:

> *"Revisar significa fazer qualquer mudança em qualquer ponto do processo de escrita. Envolve a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o produzido, decidindo o que pode ou deve ser modificado no texto e como realizar as desejadas mudanças e operações, ou seja, fazendo as desejadas mudanças. As mudanças podem ou não afetar o significado do texto e podem ser prioritárias ou secundárias".* (p. 448, tradução nossa).

Consideramos que o processo de Revisão Local é constituído, fundamentalmente por operações dialógico-argumentativas que, no nosso entender são responsáveis pela emergência da novidade no decurso da produção textual escrita, ou seja, pela emergência de algo que não existia, a priori, pelo menos enquanto tal, passando a constituir-se mediante este processo.

Alguns podem argumentar que o fenômeno da revisão também se manifesta em produções orais, não sendo, portanto, característica exclusiva da escrita. Entretanto, trabalhamos com a hipótese de que tal fenômeno não se processa de igual modo nas duas modalidades de linguagem, porquanto a escrita, em determinados gêneros textuais, dado o seu caráter de *registro permanente*

e disponível, favorece acentuadamente a instauração deste processo de Revisão Local. Com o conceito de *registro permanente e disponível*, estamos ressaltando uma característica da escrita que se refere às marcas visíveis (as palavras grafadas) deixadas pelo escritor ao longo da produção. Estas marcas permitem que o escritor proceda ao escrutínio do texto, sempre que desejar e em qualquer momento da produção escrita, de um modo que a produção oral, tipicamente não permitiria, mesmo em se tratando da fala gravada. Isto porque esta última, não permite a constante releitura de trechos que vão sendo produzidos (produtos parciais), tal como é possibilitado pelos registros escritos, que com isso podem ser constantemente transformados em objeto de avaliações pelo leitor, ainda no curso da produção.

Refletindo sobre a característica de permanência da escrita, Olson comenta:

> *"(...) porque é fixa e relativamente permanente, a escrita fornece oportunidades para a acumulação e reorganização de informação que vai além dos limites da fala e da memória humana o que dá à escrita um papel significativo no desenvolvimento social e histórico"*. (Olson, 2004, p. 541).

De um certo modo, a palavra escrita possui uma materialidade mais palpável do que a palavra oral, pois enquanto esta última é de natureza exclusivamente sonora, a primeira possui existência gráfica (visual), o que representa uma vantagem, já que permite sua constante releitura. Pode ainda conservar o seu atributo sonoro através da leitura em voz alta, cabível na atividade de produção textual escrita.

Nesse ponto, queremos ressaltar que embora esta característica de *registro permanente e disponível* seja própria dos gêneros de escrita, em geral, a instauração, em maior ou menor grau, do processo de Revisão Local, será sempre afetada pelas características do gênero produzido e pelas condições de sua produção. Dessa forma, preencher um formulário ou escrever um aviso na

lousa são gêneros da escrita que dão pouca margem à realização de revisões; por outro lado, situações em que o escritor está submetido à avaliação de um professor, como um trabalho acadêmico, por exemplo, são propícias à instauração desse processo.

Como ressalta Wold (1992), não só as diferentes condições de produção como também as diferentes possibilidades relativas ao processamento da informação estão conectadas às diferenças nas modalidades da linguagem. Para cada uma delas, a produção da linguagem é distinta: vocal para a linguagem oral, e motora para as formas escritas. O tempo de que um falante dispõe para produzir as idéias numa situação de comunicação oral é, freqüentemente mais restrito do que para o escritor que, em princípio, tem tanto tempo quanto for preciso para tornar o seu produto aceitável.

Estas características fazem da escrita o meio lingüístico ideal para que seja instaurado o processo de Revisão Local, mas é preciso salientar que as distinções que fazemos entre a produção oral e a produção escrita se referem estritamente à dimensão processual. Isso significa que rejeitamos o tratamento dicotômico da relação fala/escrita, fundado em idéias preconcebidas sobre a supremacia da segunda sobre a primeira.

Este tipo de concepção geralmente falha por considerar *"(...) a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua"* (Marcuschi, 2001). Isso tem levado alguns estudiosos a submeterem a um mesmo rótulo - *a linguagem escrita* - as mais diversas práticas desenvolvidas pelas sociedades humanas, nas distintas comunidades e instituições, no uso dessa modalidade da linguagem, deixando de considerar a diversidade dos gêneros textuais escritos.

Ora, sabemos que estes gêneros textuais são fenômenos históricos, estreitamente vinculados à cultura e à vida social (Marcuschi, 2002), com toda a pluralidade de formas e nuances de

expressão. De acordo com Marcuschi (2001) *"(...)* As *diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos"*. Isso remete à questão de que as diferentes práticas que envolvem a escrita (assim como as práticas da oralidade), exibem diferentes características em função do contexto em que ocorrem, do suporte em que se encontram e dos motivos que as originam.

Os gêneros textuais (tanto da escrita, quanto da oralidade) são criações culturais que carregam as marcas das distintas esferas da comunicação humana em que se constituem. Desse modo, consideramos um equívoco abrigar a todos os gêneros textuais escritos, enquanto práticas sociais, sob um mesmo guarda-chuva terminológico: *a linguagem escrita*.

Doravante, sempre que utilizarmos o termo 'escrita', este deve ser entendido dentro de uma perspectiva não dicotômica de fala/escrita, distintas enquanto práticas sociais e culturais, mas dentro de uma dimensão processual, marcada pelas condições de sua produção.

Estamos de acordo com Wold (1992), quando ela diz que:

> *"(...) as características da linguagem oral ou escrita propostas pelo estudo de situações prototípicas devem ser entendidas com relação à específica situação de comunicação na qual a linguagem está imersa. Assim, eu argumento em favor de uma mudança no foco da linguagem para a situação de comunicação. Em outras palavras, eu argumento por uma mudança no foco do que linguagem oral e linguagem escrita 'são', para 'como' estas modalidades da linguagem são 'usadas'. O ponto de partida deve ser este último."*. (Wold, 1992, p. 191, tradução nossa).

Nosso propósito é, pois, partir para a investigação de alguns gêneros específicos da escrita enquanto prática social e cultural, sem, contudo, perdermos de vista as especificidades da dimensão processual desse tipo de produção textual, em especial, as particularidades do processo

de Revisão Local, onde acreditamos poder encontrar o foco de sua vocação como constitutiva do conhecimento.

Segundo capítulo

2. REVISÃO DA LITERATURA

Se tentássemos descrever em poucas palavras e em linhas gerais o que é produzir um texto escrito, diríamos que se trata de elaborar um conteúdo, escrevê-lo e modificá-lo. À primeira vista parece simples, mas escrever um texto é uma tarefa bastante complexa que requer a implementação coordenada de um dado conjunto de processos psicológicos. O escritor precisa estabelecer a natureza, o objetivo e a função comunicativa do texto. Precisa ter em mente as características e expectativas dos possíveis leitores, para poder antecipar o que *deve* e o que *pode* ser escrito. Além disso, o escritor precisa conhecer o tópico do texto a fim de gerar e/ou especificar as idéias mais relevantes, selecionando aquelas que constituirão progressivamente o conteúdo do texto. Para executar estas operações, o escritor deve ser capaz de selecionar conteúdos apropriados, usar regras sintáticas e ortográficas, usar regras de pontuação e marcas de conexão, de modo a poder traduzir as relações semânticas que conectam estas idéias, em termos de relações lingüísticas (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Para tentar compreender e explicitar os processos que estão por trás das ações demandadas pela escrita, alguns modelos foram formulados, dentro da tradição cognitivista, nos anos: 1980, 1987, 1994, 1996 e 1999, que se tornaram marcos para o estudo da atividade de produção textual.

2.1. TEORIAS PSICOLÓGICAS DA ESCRITA: ALCANCES E LIMITES

Em 1980, Hayes & Flower, publicaram o primeiro grande modelo de escrita de texto. Em 1987 Bereiter & Scardamalia elaboraram modelos de desenvolvimento da escrita. Em 1994, Kellog construiu um modelo da escrita textual como um processo de construção de significados que relaciona os processos de escrita e a memória de trabalho. Em 1996 (citado em Alamargot & Chanquoy, 2001), Hayes elaborou uma modificação na proposta inicial de Hayes & Flower (1980). Finalmente, em 1999, Galbraith construiu um modelo que visa explicar os mecanismos que favorecem a elaboração de novas idéias na escrita.

De modo geral, todos os modelos citados se preocuparam em construir uma arquitetura da escrita, definindo os processos e subprocessos envolvidos, e suas relações com a memória; o modelo de escrita proposto por Hayes & Flower (1980) é, ainda hoje, uma base de referência entre os existentes, por ter identificado/circunscrito, pela primeira vez, os processos de escrita: O processo de *Planejamento* serve à elaboração de um plano de escrita baseado no conhecimento do domínio, recuperado da Memória de Longo Prazo. Este plano orienta a escrita do texto e engloba três subprocessos: Geração de idéias, Organização e Estabelecimento de metas. O processo de *Tradução* (ou textualização) é controlado pelo plano de escrita, traduz em unidades lingüísticas o conhecimento do domínio. O processo de *Revisão* verifica a adequação entre o texto escrito e os aspectos lingüísticos, semânticos e pragmáticos do objetivo da escrita. Dois subprocessos estão envolvidos na Revisão: a Leitura analítica do texto já escrito e suas possíveis correções, Edição. O processo de *Monitoramento* é responsável pelo controle e gerenciamento dos outros processos, regulando a recorrência da sua aplicação.

De acordo com Hayes & Flower (1980), estes processos, com subprocessos e/ou operações associadas, são responsáveis pela transformação do conhecimento do domínio (o tópico) em produto lingüístico, e pelo controle do processamento geral.

Neste modelo inicial de escrita, os autores descrevem a Revisão como um processo autônomo, onde operam dois subprocessos: *Leitura* e *Edição*, responsáveis pela checagem e correção do texto já escrito (ou mentalmente planejado). A *Edição* é uma atividade recursiva, que surge a qualquer momento da produção interrompendo, desse modo, o andamento das outras atividades. Pode ainda ocorrer após o texto ter sido concluído. Refere-se à produção de regras de sintaxe que permitem correções, tanto automáticas quanto controladas. O subprocesso de *Leitura* é acionado voluntariamente, para a avaliação do texto que está sendo produzido.

Os autores postulam que no momento em que uma discrepância entre o texto pretendido e o texto produzido é descoberta, o subprocesso de *Edição* passa a funcionar automaticamente. Segundo eles, uma vez que um problema tenha sido detectado, os meios (regras de produção) para resolvê-lo, serão imediatamente acionados pelo escritor. O problema com este postulado é que nesse caso podemos nos perguntar: por que um erro seria, então, cometido?

Um ano após postularem o modelo de escrita de 1980, Flower & Hayes (1981, citado em Alamargot & Chanquoy, 2001) elaboraram uma modificação, relacionada ao conceito de Revisão. Nesta se podem distinguir dois subprocessos: Avaliação (subprocesso de Leitura no modelo de 1980), que compreende a leitura e comparação do texto já produzido com o texto pretendido; Correção (similar ao subprocesso de Edição), que envolve a correção de possíveis erros. O avanço deste modelo em relação ao de 1980, é que neste a Revisão é considerada como deliberada, ao contrário da proposta anterior, onde ela era tida como controlada. Portanto, aqui, a Revisão não mais é vista apenas como uma atividade de correção automática funcionando de

acordo com regras de produção, o que consideramos um grande progresso para a compreensão deste processo.

As propostas que se seguiram, preocuparam-se em criar arquiteturas mais sofisticadas, buscando identificar outros subprocessos e operações, e explicitar cada vez mais o funcionamento dos seus modelos de processamento. Entretanto, aqueles processos mais gerais (Planejamento, Tradução, Revisão e Monitoramento) identificados por Hayes & Flower (1890), continuam marcando presença nas novas propostas, ainda que muitas vezes surjam com diferentes nomenclaturas e/ou dentro de conceitualizações diferenciadas (ampliados ou restringidos).

Muitos autores se interessaram pelo estudo do processo de Revisão, entretanto, nenhum deles parece ter se preocupado em investigar, sistematicamente, o seu potencial como promotor da criatividade na escrita. Os modelos criados têm sido apenas descritivos, e não explicitam o modo pelo qual os escritores gerenciam o processo de Revisão durante o progresso da atividade de escrita.

Não é nosso objetivo realizar uma revisão exaustiva das teorias da escrita. Entretanto, interessa-nos refletir: (1) sobre os modelos que exploram a constituição de conhecimentos na escrita (e em que medida o fazem), e (2) sobre o tratamento que dão ao processo de Revisão. Destacamos as propostas de Bereiter & Scardamália (1987), Kellogg (1994) e Galbraith (1999), como as que, de algum modo, circundaram a questão da constituição do conhecimento.

Adotando uma abordagem de desenvolvimento cognitivo da produção escrita, Bereiter & Scardamália (1987), desenvolveram os seguintes modelos: *knowledge-telling* que, em linhas gerais, é o modelo tipicamente utilizado por crianças e escritores iniciantes, envolvendo um tipo de produção onde ainda não se evidencia o desenrolar de um processo de resolução de problema;

e o *knowledge-transforming*, que é o modelo tipicamente usado pelos adultos e (ou) escritores experientes, os quais se engajam no desenvolvimento de uma representação explícita de problemas retóricos, na forma de metas e submetas hierárquicas, que requerem uma transformação ativa do conteúdo para a satisfação de tais objetivos.

A principal distinção entre os dois modelos de escrita, citados é que o mais complexo - *knowledge-transforming* - envolve um controle estratégico deliberado sobre as partes do processo, o que na modalidade mais natural - *knowledge-telling* – normalmente, não ocorre. Este controle deliberado do processo levaria a um esforço mental que favorece o desenvolvimento das habilidades naturais pelos indivíduos. Para estes autores, no que se refere à escrita, isso significa mais do que simplesmente pôr o pensamento no papel.

O modelo *knowledge-telling*, de acordo com Bereiter & Scardamália (1987), preserva a orientação prioritariamente direta e linear própria da produção oral, requerendo pouco investimento em planejamento ou estabelecimento de metas, tal como ocorre na conversação comum.

Já o modelo *Knowledge-Transforming* seria próprio de estudantes de níveis avançados em qualquer área (considerados como ativos re-elaboradores dos próprios pensamentos). Esse tipo de escritor costuma questionar-se se o texto que escreve diz o que ele quer dizer, ao mesmo tempo em que se pergunta se ele próprio acredita/concorda com o que está dito no texto.Para os autores, aqui o escritor se engaja em um processo de resolução de problema dentro de dois tipos de espaço: *espaço-conteúdo*, onde são elaborados problemas de crenças e conhecimentos, e *espaço retórico*, onde são trabalhadas as metas que se quer atingir com o texto. As conexões que ocorrem entre os dois tipos de espaços-problema indicam que resultados de um deles servem como estímulos paro o outro. Bereiter & Scardamália (1987) propõem que a interação entre estes espaços-problema constitui a base para o pensamento reflexivo na escrita. Assim, o modelo

desenvolvimentista da escrita desenvolvido pelos autores, destaca o processo de resolução de problemas como a 'chave' para uma escrita efetiva.

Ao desenvolverem os modelos *Knowledge-telling* e *knowledge-transforming*, os autores estavam interessados em descrever os processos psicológicos que fazem parte da composição. Para tanto, utilizaram: o tempo de início, as notas de planejamento, os protocolos verbais (*thinking-aloud*) e as revisões, como indicadores do tipo de processo que se encontra em andamento, no momento em que um texto está sendo produzido.

O estudo das notas de planejamento revelou maiores evidências dos distintos processos pelos quais os indivíduos passam, nos diferentes modelos de escrita. No caso dos escritores iniciantes, Bereiter & Scardamália (1987) perceberam que passar das notas para o texto final é apenas uma questão de edição; no que se refere aos escritores mais experientes, isto envolve um processo não linear e bem mais elaborado de transformação da estrutura textual.

Os protocolos verbais permitiram aos autores concluir que grande parte do planejamento de um texto escrito ocorre no decurso do processo e não apenas anteriormente a ele (como no caso das notas de planejamento). Uma questão importante a respeito dos processos envolvidos na composição escrita, revelada por este tipo de protocolo, é que no processo de composição textual dos escritores experientes foi observado um grande nível de processamento mental (não diretamente representado no texto), ao contrário do que ocorreu com os menos experientes, que sequer chegam a considerar esse tipo de reflexões.

No que se refere ao tratamento dado por estes autores ao processo de Revisão, observamos que para eles esta é uma prática, de certa forma, corriqueira entre os escritores profissionais, ao contrário do que supostamente ocorre no caso dos estudantes, que carregam a fama de evitá-la, ou pelo menos de reservarem a ela uma função simplesmente cosmética do texto. Desse modo, apontam distinções quanto a este tipo de indicador, entre os modelos *knowledge-telling* e

knowledge-transforming; em relação ao primeiro, observam que as revisões servem para encontrar formas alternativas de dizer a mesma coisa ou, quando muito, para adicionar informações. Quanto ao segundo modelo, admitem que o processo de Revisão está a serviço de transformações nas informações.

Podemos dizer que Bereiter & Scardamália (1987), na construção de seus modelos, exploram a possibilidade transformações nos conhecimentos, durante a escrita, concebendo-as como indício de um desenvolvimento cognitivo por parte do escritor. Nesse processo, a Revisão aparece mais sofisticada à medida que o escritor passa do modelo de escrita *knowledge-telling* para o *knowledge-transforming*, entretanto é vista muito mais como uma conseqüência do que propriamente como promotora do desenvolvimento, e/ou dos conhecimentos na escrita.

Outros autores da área têm demonstrado interesse em compreender de que maneira novas idéias são criadas no decorrer de uma produção textual escrita; o modelo elaborado por Galbraith (1999), denominado *Knowledge Constituting*, é um exemplo disso, tendo possivelmente surgido como resposta a uma crítica de Kintsch (1987) dirigida aos modelos de escrita, em geral, sobre a ausência da consideração do aspecto da criatividade do escritor. Para Kintsch (1987), a criatividade faz com que o escritor realize mais do que simplesmente recuperar informações da Memória de Longo Prazo. Ele considera necessário a conceitualização de um novo componente, além do subprocesso de organização (ou planejamento), que permita a transformação do conhecimento do domínio, e a elaboração de novas idéias a partir destas informações recuperadas.

Partindo das observações de Kintsch (1987), Galbraith (1999) formula o modelo *"Knowledge-Constituting"*, baseado no pressuposto de que o nível mais básico de representação envolvido na

produção de sentenças consiste de uma memória semântica distribuída, na qual as unidades correspondem a proposições subconceituais; diferentes idéias emergem como diferentes padrões globais de ativação sobre o mesmo conjunto dessas unidades. A mensagem particular que será formada vai depender de dois conjuntos de restrições: as restrições do *input* (informações do ambiente) e as restrições mútuas entre cada unidade (sub conceitual) individual e todas as outras unidades.

Dentro das redes lingüísticas, estas unidades correspondem a representações lexicais e sintáticas, distribuídas, e com muitas conexões entre estas e as outras unidades dentro da rede de conhecimento. Galbraith (1999) considera que escrever significa descobrir o que dizer, durante o desenrolar da escrita, portanto, é mais do que uma questão de colocar, no texto, idéias previamente concebidas.

As idéias não são vistas como estocadas explicitamente na memória, mas antes emergem no contexto como estados mais ou menos estáveis e transitórios da rede semântica como um todo. Novas idéias emergem, automaticamente, sempre que a rede responde a um novo conjunto de informações de restrição.

Galbraith (1999), acredita que no início de uma tarefa de escrita, grande parte dos escritores tem desejo/necessidade de escrever, mas ainda não formularam completamente o que vão escrever. Tudo o que há é um conjunto de idéias/conceitos inespecíficos. A especificação ou identificação destas idéias é o que o autor considera como o processo de Tradução, que irá ocorrer durante o ato de escrever, não antes, no momento do planejamento. Para ele, os indivíduos criam significados no curso da própria escrita.

Uma vez que o autor considera que é durante a escrita que se sabe ‘o que dizer’, certamente podemos considerar que o modelo *Knowledge-Constituting* (como o próprio nome indica) não

trata apenas da tradução, no texto, de idéias previamente existentes, enquanto tais, mas de geração de novas idéias. Assim, num certo nível, pode-se falar em constituição de conhecimento. Contudo, este processo é tido por Galbraith (1999), como não consciente e não deliberado, o que o torna quase 'automático', alheio à vontade do indivíduo.

Portanto, embora possamos aceitar que parte do que é textualizado durante a produção escrita, derive de um processo semelhante ao modelizado por Galbraith (1999), acreditamos que este não dá conta do aspecto, propriamente criativo da escrita. Este, em nossa perspectiva, deve ser tributável ao esforço consciente do indivíduo; só assim acreditamos poder falar do escritor como um construtor ativo de significados, e não apenas uma mente processadora de informações.

Por essa razão, discordamos de Galbraith (1999), quando considera o processo de Tradução responsável pela constituição dos conhecimentos. A nossa busca pela compreensão de como a novidade emerge na produção do texto escrito, incide sobre o processo de Revisão Local, que, ao nosso ver, possui os atributos necessários para dar conta dessa função criativa e consciente da produção do texto escrito.

Assim como Bereiter & Scardamália (1987) e Galbraith (1999), Kellogg (1994), também pode ser identificado como um autor que se preocupou em compreender transformações a partir da escrita, uma vez que a considera como um processo de construção de significados. Para ele, quando um indivíduo escreve sobre um determinado tema pode, ao mesmo tempo, aprender/descobrir o que sabe sobre ele, e esta propriedade da escrita de transformar o conhecimento é um dos principais componentes dessa habilidade, podendo-se melhorar as idéias sobre um assunto específico escrevendo sobre o mesmo. O autor oferece como exemplo, o pensamento legal e o pensamento científico, cujos complexos argumentos lógicos que

demandam, geralmente requerem o uso da escrita, pois, uma vez que precisam ser examinados e elaborados para serem bem sucedidos, se apóiam no registro escrito para realizar estas operações, de um modo que a linguagem falada não permitiria, por não fornecer, em situações usuais, um registro permanente que permita este exame.

Para Kellogg (1994), a escrita é um processo de construção de significado, que o autor descreve a partir de três aspectos.

O primeiro se refere à interação entre processos cognitivos complexos e processos componentes simples, organizados hierarquicamente. A escrita, assim como outros processos de construção de significado, depende de processos componentes, tais como coletar conhecimento, planejar idéias no domínio dos símbolos pessoais, traduzir idéias em textos ou outros símbolos consensuais, e revisão do texto.

O segundo aspecto, que o autor considera central, é que a cognição é situada no meio ambiente (englobando os aspectos sociais e culturais). O escritor recolhe amostras de informação do seu ambiente social em particular, a partir do *schemata*[2] que modela as atitudes, crenças e conhecimento sobre o tópico e sobre linguagem que ele antecipa dos leitores. Isto perfaz o chamado conhecimento retórico do escritor, que irá dirigir a exploração do ambiente social o qual, por sua vez, será modificado pelas informações previamente coletadas.

O terceiro e último aspecto se refere às propriedades construtivas e narrativas do pensamento humano consciente. Kellogg (1994) acredita que os símbolos pessoais da consciência são organizados por um sistema narrativo, sendo este *narrador construtivo* que direciona a mente humana em um processo contínuo de busca de significado na experiência cotidiana.

---

[2] De acordo com Kellog (1994), engloba várias representações específicas de conhecimento, diferindo do *esquema* que é uma representação mental de um certo tipo de objeto ou evento que contém descrições apenas das características gerais definidoras do tipo.

A partir da escrita, Kellogg (1994) ilustra o ciclo da cognição, segundo o qual o escritor se defronta com uma exigência do meio ambiente que se apresenta na forma de uma tarefa de escrita, uma audiência e um prazo para concluí-la. No momento em que começa a pensar sobre a tarefa, torna-se clara para o escritor a necessidade de coletar mais informações. Esta necessidade leva ao comportamento de procurar as informações necessárias em diversas fontes: nos arquivos de um computador, num livro ou artigo em uma biblioteca, etc. A busca de informações, bem como outras possíveis formas de coleta dão origem às operações de planejamento, possivelmente resultando numa tentativa de traduzir as idéias iniciais em texto.

De acordo com o autor, o texto, então, produzido, criado através destas operações, torna-se parte das demandas da tarefa, transformando a tarefa inicialmente percebida pelo escritor. A natureza do problema da escrita muda à medida que o texto se desenvolve, mudando também o pensamento e o comportamento do escritor, o ambiente físico e as demandas do mesmo. O conhecimento do autor sobre o tema é, assim, transformado, como conseqüência de ter convertido pensamentos privados em sistemas simbólicos públicos. Para o autor, estas transformações ocorrem ainda que o texto não seja lido por outros que venham a fornecer um retorno externo para o autor, embora a disponibilidade de retorno dos discursos provindos da comunidade, também carregue a importante função de abastecer o processo de transformação. Assim, a informação coletada como parte da escrita junto com o texto produzido agem para mudar o conhecimento e o ponto de vista do autor.

Kellogg (1994) acredita que fazer sentido da própria experiência é um atributo dos seres humanos, os quais num esforço contínuo de interpretação das suas próprias vivências cotidianas, constroem modelos das mesmas, buscando conferir-lhes significado. Estes modelos são constituídos por símbolos que possuem existência tanto no mundo privado (mental), quanto no mundo público (físico): nos textos escritos, nos trabalhos artísticos, e em todos os tipos de

artefatos. As culturas humanas seriam, assim, resultantes dessa tentativa constante dos indivíduos de fazer sentido do mundo através da criação de símbolos, desenvolvendo-se continuamente enquanto novas idéias vão sendo concebidas, novos símbolos vão sendo criados e novos significados vão ganhando vida. Tais símbolos tornam possível que as pessoas comuniquem às outras suas próprias experiências, interpretadas como significativas.

No que se refere à Revisão, Kellogg (1994) considera que, assim como pensar implica esforço mental e engajamento, o ato de escrever implica monitoramento e avaliação do quão bem o pensamento e a escrita estão se desenvolvendo. Ele observa que este tipo de pensamento auto-reflexivo, tem sido denominado pelos psicólogos cognitivos de "metacognição" (pensamento sobre o pensamento).

Observamos que o autor não aponta explicitamente um processo específico da escrita como responsável pelas transformações que ocorrem durante o processo de produção. Entretanto, tudo leva a crer que atribui ao monitoramento (equiparado ao processo de Revisão Local), um certo peso neste processo, uma vez que, de acordo com ele, envolve a leitura e o desenvolvimento do texto, avaliação ou planos para o texto (tanto escrita quanto mental), e edição de erros. Kellog (1994) observa que este processo possibilita uma checagem da eficácia da coleta (de informações) que se fez, assim como da adequação do que foi planejado e traduzido. Para o autor, é um trabalho que ocorre tanto em nível dos símbolos pessoais (esta idéia é adequada?), quanto ao nível dos símbolos consensuais (esta sentença está gramaticalmente correta?), incluindo as relações entre os mesmos (esta sentença transmite a minha intenção?).

Percebemos que Kellog (1994), a despeito de toda elaboração que faz acerca da construção de significado na escrita, considerando a audiência e as demandas do ambiente, tudo aquilo que compõe os aspectos externos ao indivíduo, parece afetar os processos psicológicos de maneira indireta; ele considera que todo o processo ocorre no plano intrapsíquico. As transformações que

por acaso venham a ocorrer no curso da escrita são atribuídas ao maior ou menor nível de coletas de informações do ambiente feitas pelo escritor, durante o chamado ciclo da cognição.

No tocante ao tratamento dado à Revisão, pelos autores destacados, podemos dizer que, de modo geral, eles estabelecem que este processo demanda três operações principais: *identificar um problema*, *decidir sobre alguma mudança*, e *operá-la*. Envolve dois objetos: o texto pretendido e o texto produzido. Faz uso de dois tipos de regras: *convenções* (o que *deveria* ser modificado) e *regras retóricas* (o que *poderia* ser modificado). Envolve ainda o uso de estratégias sobre como implementar as mudanças desejadas (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Assim, observa-se que o processo de Revisão, foco do presente trabalho, é contemplado nos principais modelos de escrita, o que atesta a sua importância nos estudos da área. E, ainda que, enquanto processo, receba diferentes tratamentos, ou diferentes graus de explicitação e ênfase no interior de cada proposta, todos os teóricos concordam que o escritor precisa, ao longo de toda a sua atividade de produção textual, clarificar a mensagem, reorganizar, modificar e articular idéias, ao mesmo tempo em que controla a coerência total do texto. Parece ser consenso que *"(...) um texto satisfatório é sempre o resultado de um importante número de esboços, correções, rascunhos, adições, e assim por diante"* (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Contudo, embora os modelos estudados, de certo modo considerem o papel transformador da Revisão, não se observa uma elaboração sistemática da mesma como um processo que favoreça a constituição de conhecimentos.

Não há dúvida que modelos de escrita como os de Hayes e Flower (1980); Bereiter e Scardamália (1987); Kellog (1994); e Galbraith (1999) têm contribuído para a compreensão da arquitetura e

funcionamento da produção escrita. Contudo, no nosso entender, todas essas propostas trabalham sob uma ótica de linguagem como ‘janela da mente’, ou de um recurso que se presta apenas à explicitação de estados mentais internos, o que dificulta o entendimento acerca de como os conhecimentos se constituem na atividade de escrita.

Em geral, nas descrições de escrita feitas por esses teóricos, o conhecimento é visto, de certa forma, como estável, passível de ser transportado (em nossas cabeças) de uma ocasião para outra (Pittard, 1999). Isso não significa que tais abordagens considerem o conhecimento como algo totalmente estático; reconhecem, obviamente, que ele se modifica posto que aprendemos, quando adquirimos informações do mundo exterior. Contudo, o concebem como um conjunto de entidades estocadas na memória de longo prazo, tais como, conceitos, relações representações sensoriais, os quais são recuperados pelo indivíduo a cada nova situação que surge.

Percebemos que, embora esses estudiosos reconheçam a existência de uma relação entre o conhecimento e aspectos do contexto, estes últimos são considerados como representações da tarefa que o indivíduo possui (objetivo retórico, conhecimento sobre tipos de discurso), e que são trazidas para a situação de escrita e “aplicada” à situação problema de escrita. Ou seja, o contexto não apenas é dado previamente, como é caracterizado de uma forma estereotipada e fixa. O momento da escrita (as demandas particulares da situação) e o conhecimento do escritor são vistos como elementos separados. O conteúdo do conhecimento trazido para a situação de produção está conectado apenas às idéias prévias do próprio escritor.

O modelo *knowledge-transforming* de Bereiter & Scardamalia (1987) parece romper um pouco com esta posição, uma vez que considera que as demandas de uma situação particular desempenham um papel na geração e ajustamento do conteúdo do conhecimento do escritor, de modo que este passa a existir através do processo de composição da escrita. Entretanto, apesar do

reconhecimento desta relação entre conteúdo do conhecimento e contexto, este fato não é devidamente explorado ou elaborado, no modelo, dificultando a realização da promessa teórica implícita no modelo de escrita do *expert*, ou seja, a própria idéia de transformação do conhecimento (Pittard, 1999).

Os cognitivistas, em geral, têm definido o conhecimento como um conjunto de recursos relativamente estáveis aos quais é possível recorrer durante a produção textual. Acreditamos que uma visão como esta não concede espaço para a emergência do 'novo'; os conhecimentos envolvidos no processo de escrita deveriam ser vistos, não como um recurso que, em última análise, é algo separado da atividade, mas sim como um elemento constituído via a própria atividade de escrita (Pittard, 1999).

Podemos até concordar com os teóricos dos modelos cognitivos tradicionais da escrita, quando afirmam que corrigir/modificar um texto exige que o escritor seja capaz avaliar a qualidade e a pertinência de sua produção. Precisa ainda, ler o que escreveu durante o processo, para poder continuar a escrever, e eventualmente modificar o texto já produzido (Alamargot & Chanquoy, 2001). Entretanto, acreditamos que a partir de abordagens como estas, não é possível avançar na compreensão de como os conhecimentos emergem na escrita, pois, enquanto perspectivas monológicas, elas não possibilitam a captura da dinâmica envolvida na atividade de escrever um texto, pela qual o escritor e 'o outro' se constituem mutuamente, no decurso da produção.

Nosso propósito, como foi apontado na apresentação deste trabalho, é discutir o papel do processo de Revisão Local, na constituição dos conhecimentos, na produção do texto escrito, evidenciando que esse papel se deve a um mecanismo específico, que estamos denominando de *operações dialógico-argumentativas*. Acreditamos que a novidade na escrita está precisamente

ligada a esse diálogo entre o escritor, e o ‘o outro’, e ao papel que a linguagem exerce na constituição do pensamento.

Para que possamos contribuir para a ampliação do entendimento acerca de como os conhecimentos emergem na escrita, acreditamos ser necessário adotar uma abordagem que possa ir além das fronteiras de um processo que ocorra no interior de um sujeito solitário, concebendo-o dentro de uma perspectiva de produção escrita como atividade socialmente imersa.

2.1.1. A PRODUÇÃO ESCRITA COMO ATIVIDADE SOCIALMENTE IMERSA

> *“A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas”*. (Bronckart, 1999, p. 19).

Como foi discutido na sessão anterior, os modelos cognitivistas da escrita, embora admitam a influencia dos aspectos sociais sobre esta atividade, limitam-se a tratá-los como variáveis a serem consideradas no processo geral de composição de um texto. Em contraste, trabalhos de base vygotskyana, como os de Rogoff & Lave (1984); Lave (1988) e Scribner (1984), defendem a idéia de *cognição situada*, trabalhando com o pressuposto de que a atividade mental e o

conhecimento daqueles que resolvem problemas estão profundamente ligados ao contexto particular.

Uma das principais diferenças entre as abordagens cognitivas e abordagens situadas (ou baseadas no contexto social) da escrita, de acordo com Pittard (1999), está no *locus* do fenômeno que nas primeiras é interno, enquanto que nas últimas é externo. Para que se possa construir uma ponte entre abordagens cognitivas e sociais, a autora entende que é preciso teorizar o contexto social em termos do seu papel funcional na construção do texto; ela considera importante explorar a sua natureza social, numa tentativa de superar a dicotomia entre o cognitivo e o social que tem dominado a literatura da área. Pittard (1999) observa que o 'fazer sentido' é antes de tudo uma atividade pública, uma vez que as idéias só fazem sentido na base de um mundo externo social projetado.

Ao definir o contexto social, ou situação da escrita, Pittard (1999) considera que não se trata simplesmente do ambiente externo imediato. Alguns elementos desse contexto social são imediatos e possuem realidade física, outros estão mais distantes e são abstratos, e se referem ao contexto comunicativo mais amplo, como por exemplo: o impacto das expectativas do professor, das interações em sala de aula e da avaliação sobre o texto escrito que é produzido pelo aluno. Para a autora, é provável que diferentes elementos do contexto social assumam importância em diferentes momentos da escrita, assim como é provável que os escritores interpretem e construam elementos desse contexto de diferentes modos enquanto escrevem. Isso implica tomar a visão alternativa de que o contexto da escrita não é dado a priori, mas construído através da escrita. Assim, para que se possa trabalhar numa perspectiva situada com a escrita, Pittard (1999) postula que se deve levar em conta os modos pelos quais o contexto é usado pelos escritores, momento a momento, para a consecução de metas, e para atingir certas compreensões.

Assim, Pittard (1999) advoga que o texto de um escritor se torna parte do contexto de produção enquanto se desenvolve, portanto a escrita é: *"(...) um processo de definição, desenvolvimento e negociação de relações sociais. O conhecimento e as idéias durante a escrita estão imbricados neste processo"* (p. 161). Tanto as idéias quanto as decisões a respeito do que deve ser incluído na composição, resultam do trabalho realizado pelo escritor dentro de um contexto, que por sua vez é construído por ele como parte da própria atividade. Isso quer dizer que o indivíduo 'pinça' os aspectos do mundo externo que passam a fazer parte da sua escrita, constituindo o seu contexto. A existência do contexto depende da sua definição e uso pelos escritores na prática da escrita – os escritores 'fazem' o contexto.

Observamos que ao considerar a escrita como um espaço de negociação de relações sociais, idéia com a qual concordamos, Pittard (1999) não faz uma teorização mais sistemática sobre essa concepção social da escrita, nem define quem seriam os parceiros dessas negociações.

Ainda assim, as formulações da autora representam um avanço na tentativa de superar a dicotomia entre o cognitivo e o social, na escrita, demonstrando que ambos são 'faces' do processo de escrever e se constituem paralelamente durante este processo. O contexto é visto como tão imbricado com a escrita, que é construído à medida que a própria escrita se constrói. Considerações desse tipo desafiam a idéia de estabilidade do conhecimento, adotada pelas concepções cognitivistas, estando este imbricado nas atividades e nos contextos particulares em que emergem.

Olson (1997, 1998, 2002) é um dos autores que também têm abordado a escrita dentro de uma perspectiva social, e, diferentemente dos teóricos do processamento de informação, pensa a consciência como mais coletiva que individual, envolvendo a formação, atualização e revisão de

crenças; ele acredita que a nossa visão do mundo, bem como a reflexão sobre ele, é feita a partir das nossas crenças, que, ao mesmo tempo nos tornam conscientes do mundo. Para o autor, a invenção dos artefatos culturais, pelo homem, marcou de modo irreversível a história da cultura. Aprender a lidar com estes artefatos foi o que determinou a condição humana, por serem produtos histórico-culturais da mente que se desenvolveram e evoluíram, coletivamente, fora do circuito biológico-evolucionário.

No que se refere à escrita, Olson (2002) acredita que os produtos resultantes desta atividade formaram e moldaram um conjunto de conceitos que, entre outros, constituem a mente. Para o autor, grande parte da concepção atual que temos do mundo e de nós mesmos são subprodutos da invenção de um mundo que está no papel.

Olson (1998) acredita que a partir da invenção e manipulação dos símbolos e artefatos culturais, foram criados novos conceitos que trouxeram importantes implicações para os seres humanos, do ponto de vista cognitivo. Seguindo os passos de Vygotsky (2000; 2001), o autor considera a escrita como um dos artefatos criados pelo homem para fazer sentido do mundo, permitindo a realização de coisas novas, e, sobretudo, transformando a fala e a linguagem em objetos de análise e reflexão. Preocupado em explicar de que modo a cultura dá forma à mente, Olson (1998) afirma que os processos e estruturas cognitivas dos indivíduos, ao longo da filogênese, foram distintamente transformados a partir da aquisição de uma língua natural, e, de modo ainda mais significativo pela aquisição da escrita.

Segundo Olson (1997), alcançar o domínio da escrita é uma condição, simultaneamente social e cognitiva, envolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de participar em uma comunidade de leitores que compartilhem certos princípios de leitura, um conjunto de textos tidos como significativos, e uma hipótese acerca das interpretações apropriadas ou válidas desses textos.

Não podemos deixar de reconhecer que a teorização de Olson (1997, 1998, 2002), acerca da escrita, desempenha o importante papel de colocar a questão sob a égide de uma psicologia histórico-cultural, desvelando-a como um artefato social e culturalmente desenvolvido, o que distancia o fenômeno da escrita de ideais mecanicistas. Entretanto, observamos que o autor se dirige à escrita enquanto sistema, e, as possibilidades de transformação a ela atribuídas são consideradas no plano filogenético. Desse modo essa perspectiva se torna pouco produtiva para a compreensão da constituição de conhecimentos na escrita enquanto processo, que é o foco do presente trabalho.

Além disso, observamos que apesar do esforço de Olson (1997, 1998, 2002), no sentido de elaborar uma concepção da escrita (enquanto sistema) como uma condição social, consideramos que sua teorização ainda conserva resíduos de uma visão dicotômica da relação fala/escrita, porque tudo que por ele é atribuído à escrita, em termos de desenvolvimento histórico cultural da condição humana, parece se dirigir à escrita enquanto tal, independente do gênero ou das condições de produção. O autor, assim, se mostra distanciado da idéia de gêneros textuais, e, conseqüentemente, da idéia de produção escrita como atividade humana social, da qual faz parte o texto empírico enquanto ação de um dado indivíduo.

Estas considerações a respeito dos limites que observamos nos trabalhos de Pittard (1999) e Olson (1997, 1998, 2002), como autores que estudam a escrita dentro de uma perspectiva social, nos levaram a buscar apoio na abordagem teórica de Bronckart (1999), *o interacionismo sócio-discursivo*, cuja principal característica (e que a torna tão relevante para o desenvolvimento deste estudo), está no modo pelo qual ela contempla a dimensão social da linguagem.

Ao considerar esta dimensão, o autor se apóia em contribuições oriundas da sociologia, tentando estabelecer conexões entre as ações humanas em geral e as ações de linguagem em um dado momento histórico. Com isso busca compreender de que forma *o agir comunicativo* (atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos) dá forma ao social, ao mesmo tempo em que delimita as ações de indivíduos particulares, constituindo a pessoa enquanto agente psicológico.

No afã de atingir esta compreensão, o interacionismo sócio-discursivo procura superar aquilo que considera como restrições metodológicas positivistas, passando a considerar as dimensões sociais e discursivas que constituem as ações humanas. Assim, *"(...) a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem"*. (Bronckart, 1999, p. 42).

Para o autor, a emergência desse *agir comunicativo* desempenha um importante papel, tanto na constituição do psiquismo humano, quanto na constituição da dimensão social, visto ser responsável pela criação do que o autor denomina de *mundos virtuais* ou *mundos representados*. Este construto (emprestado da sociologia) remete a uma dimensão transindividual resultante de representações coletivas do ambiente, veiculadas no constante processo de negociação que tem lugar nas atividades humanas São representações sincronicamente estáveis de três ordens: o mundo objetivo; o mundo social e o mundo subjetivo.

Mas, o que seriam esses chamados *mundos representados*?

Para agir eficientemente no mundo e em qualquer atividade específica, o indivíduo precisa, segundo Bronckart (1999), dispor de parâmetros acerca desse mundo, os quais se originam dos conhecimentos coletivos acumulados a respeito do mundo físico; das formas convencionais de cooperação entre participantes dos diferentes contextos sociais, e, também, a respeito das características próprias de cada indivíduo em questão. Estes mundos virtuais formariam assim, o

contexto de qualquer dada atividade, refletindo os diversos níveis de efeito que a dimensão social exerce sobre o humano.

O permanente desenrolar das negociações que caracterizam a atividade humana dá lugar à construção dos mundos virtuais, através do confronto entre os conhecimentos representados nos textos atuais e naqueles veiculados na intertextualidade[3].

Prosseguindo na análise a respeito do 'agir comunicativo', temos que as comunidades verbais, ou conjunto de usuários de uma língua natural, apresentam um alto grau de heterogeneidade, visto que são compostas por diversas formações sociais, as quais, orientadas por seus objetivos e interesses próprios, desenvolvem modalidades de funcionamento da língua, dando lugar ao que Bronckart (1999) denomina como *formações sócio-discursivas*[4]. Estas formações geram modalidades típicas de organização dos signos lingüísticos, gerando os diferentes tipos de discurso, ou os diferentes gêneros textuais:

> *(...) a semiotização dá lugar ao nascimento de uma* ***atividade*** *que é propriamente de* ***linguagem*** *e que se organiza em* ***discursos*** *ou em* ***textos****. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [non langagières] com as quais esses textos estão em constante interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros. (Bronckart, 1999, p. 35).*

Os gêneros textuais têm, portanto, um caráter fundamentalmente histórico.

A teorização realizada por Bronckart (1999) sobre as dimensões histórica e social das condutas humanas aponta para o papel que a atividade social, mediada pelo agir comunicativo, exerce na

---

[3] A intertextualidade se refere ao conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, que são usados como modelo pelas formações sociais contemporâneos quando da produção de novos textos, os quais são eventualmente transformados e reorientados (Bronckart, 1999).

[4] Conceito derivado do que Foucault (1969, citado em Bronckart, 1999) identifica como *formações discursivas*

construção destes mundos virtuais, que, segundo o autor, constituem o contexto da ação humana. Estes mundos são, portanto, sistemas de coordenadas formais coletivamente disponíveis e historicamente construídos que canalizam as ações humanas, por atuarem como quadros de avaliação, tanto da própria atividade quanto dos modos de participação dos agentes humanos nas mesmas.

Os mundos representados poderiam ser definidos como:

> *"(...) As leis ou teorias codificadoras sobre o meio físico (mundo objetivo), sobre normas e valores que regulam as interações entre grupos e indivíduos (mundo social) e as expectativas sobre as qualidades requeridas do agente humano (mundo subjetivo)"*. (p. 42).

Bronckart (1999), assim como Wertsch (1998), e outros autores contemporâneos, entende a *ação* humana como a verdadeira unidade de análise da psicologia, visto ser o elemento que integra tanto as dimensões físicas (comportamentais), quanto as psíquicas (mentais) do fenômeno psicológico, conforme o ideal de Vygotsky, distanciando-se da ruptura cartesiana entre mente e corpo. Diante disso, para que um conjunto de fenômenos interconectados envolvendo humanos seja interpretado como 'ação', é preciso que estejam sendo consideradas as propriedades psíquicas (motivo, intenção e responsabilidade pelo agir) como estando relacionadas às propriedades comportamentais. As ações não são vistas, portanto, como simples acontecimentos cuja explicação versará sobre a relação causal entre os eventos, no sentido aristotélico do termo. A explicação da ação irá se apoiar na compreensão das possíveis relações entre o comportamental e o mental.

A análise dessa dimensão psicológica das condutas humanas que, de acordo com a proposta do interacionismo sócio-discursivo, é secundária às dimensões histórica e social (ou seja, o psiquismo seria uma conseqüência da história do homem e de suas relações sociais), leva o autor a definir 'ação':

> *"(...) de um lado, como essa "parte" da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, isto é, em um agente (ponto de vista interno)".* (Bronckart, 1999, p. 39).

Assumir que as ações dos seres humanos se efetuam no contexto dos mundos representados, significa admitir que elas exibem pretensões à validade relativas aos três mundos: pretensões à verdade dos conhecimentos, para que a intervenção tenha uma eficácia no mundo; pretensão à adequação em relação às regras sociais; e, pretensões à autenticidade da porção subjetiva mostrada pelo agente. Estas pretensões à validade são, portanto, propriedades objetivas e práticas de toda e qualquer atividade humana. Sendo sempre mediadas pelo *agir comunicativo*, tais pretensões são semiotizadas e estão codificadas verbalmente na atividade de linguagem, na qual a participação dos indivíduos é constantemente avaliada social e verbalmente, num processo contínuo de negociações.

É desse modo que cada ser humano contribui para a atividade de linguagem, como participante dessas avaliações sociais, julgando a pertinência do agir do outro, a partir dos parâmetros fornecidos pelos mundos representados. Nesse processo, cada indivíduo participa da delimitação

das ações dos seus pares, atribuindo-lhes em adição certas propriedades particulares que os transformam em ‘agentes’.

> *“(...) É, com efeito, na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramatúrgicas do agir dos outros que estes são construídos como agentes, dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo social e, enfim, de propriedades mais pessoais, inferíveis do seu estilo próprio de participação na atividade”*. (Bronckart, 1999, p. 43).

O processo de avaliação da ação comunicativa do outro em relação aos mundos representados leva cada indivíduo particular a erigir o outro enquanto agente, ao mesmo tempo em que o torna consciente de sua própria avaliação pelo outro. Assim como o agir humano não é mais que uma proposição, ou uma pretensão à validade em relação aos parâmetros do mundo virtual, a construção de si mesmo enquanto agente não é mais que uma proposição, ou uma pretensão de autodelimitação de um espaço privado, assim como uma auto-atribuição de intenções, motivações e capacidades de ação. Tais pretensões, por estarem permanentemente expostas às avaliações dos congêneres, serão sempre objeto das negociações que se desenvolvem no âmbito do agir comunicativo da espécie, no âmbito da semântica geral de uma língua natural, e no âmbito das semânticas particulares que são geradas nos gêneros de texto em uso em cada formação discursiva específica.

Do ponto de vista externo, a ação humana, pode ser vista como um recorte da atividade social produzido pelas intervenções avaliativas coletivas; do ponto de vista interno, seria o resultado da apropriação dos critérios dessa avaliação, pelo organismo transformado em agente.

> *"(...) o homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela língua, mas toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio, elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes"*. (Bronckart, 1999, p. 38).

Bronckart (1999) assume que o indivíduo não tem acesso ao mundo de forma direta, mas apenas de forma semiotizada, sobretudo pela linguagem, portanto, a constituição do agente verbal, na verdade, é indissociável da construção mais geral da pessoa, o que o leva a propor a ação comunicativa como a unidade propriamente psicológica. Esta por sua vez, sendo constituinte da ação de linguagem só existe como produto semiótico, portanto, materializa-se no *texto empírico singular*, que integra as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas.

Acreditamos que as elaborações de Bronckart (1999) sobre a linguagem, assim como sua noção de gêneros do discurso, nos ajudam a construir uma compreensão mais aprofundada da escrita como atividade socialmente imersa, ao mesmo tempo em que nos permitem superar concepções dicotômicas da relação fala/escrita.

A partir de sua teorização fica claro para nós que qualquer análise da produção escrita não pode ser aplicada à escrita enquanto tal, mas a gêneros específicos de escrita em específicas condições de produção, pois estas irão resultar em grandes diferenças relativas à prática em questão, que, por sua vez irão afetar/definir os processos psicológicos que serão (ou deixarão de ser) instaurados em dada produção textual escrita. Nesse ponto voltamos a ressaltar que consideramos que a instauração, em maior ou menor grau, do processo de Revisão Local, ao qual atribuímos

um papel crucial na constituição dos conhecimentos na escrita, irá depender das características do gênero produzido e das suas condições de produção.

Este reconhecimento é de vital importância para o presente estudo, e para a elaboração de uma teoria sobre como os conhecimentos se constituem na atividade da escrita, a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, e da linguagem escrita, mais especificamente.

2.2. UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DA PRODUÇÃO ESCRITA

> *"O princípio dialógico é considerado como o princípio básico para a concepção de linguagem; é o princípio constitutivo de todo o discurso. O dialogismo é, desse modo, a condição do sentido do discurso, a ligação entre a linguagem e a vida. O dialogismo pode se realizar na interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, e, no interior do discurso, o dialogismo da interdiscursividade. No dialogismo da interdiscursividade, discursos dialogam produzindo novos discursos. No discurso, então, habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam, respondem umas às outras"*. (Goulart, 2004, p. 2).

A elaboração de uma abordagem dialógica do processo de produção do texto escrito implica a superação das concepções monológicas correntes na literatura. Isto significa ir além dos postulados das teorias cognitivas, que vislumbram os processos mentais envolvidos na escrita, desenrolando-se apenas no plano intrapsíquico, influenciados por *inputs* (ou demandas) do ambiente. Essas abordagens parecem ignorar a possibilidade de uma relação de constituição

mútua (indivíduo/outro), que consideramos indispensável para a compreensão de como os conhecimentos se constituem no processo de produção do texto escrito.

O primeiro passo para a superação de concepções monológicas da escrita é a adesão a uma concepção de linguagem enquanto constitutiva do pensamento, que implica, antes de tudo, entendê-la como mais do que um simples recurso de explicitação das idéias estocadas na mente do indivíduo. Nessa direção, o interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), (discutido na sessão anterior), concebe a linguagem como *ação*, buscando entendê-la como processo cultural e social.

Esta concepção de linguagem como *ação*, tem suas raízes na noção de linguagem como constitutiva do pensamento, oriunda das abordagens sócio-histórico-culturais que encontram sua maior referência na obra de Vygotsky (1996; 2000; 2001), um dos precursores da idéia de que o pensamento se desenvolve nas interações sociais, mediadas primordialmente pela linguagem.

De acordo com (Vygotsky, 1996), as respostas que as crianças dão ao mundo, inicialmente, são determinadas pelos processos biológicos (estruturas elementares de reação do organismo). Mas, na constante interação com adultos ou pessoas mais experientes, os processos psicológicos mais complexos, típicos do homem, começam a tomar forma. Assim, é na e pela interação social que as funções cognitivas do indivíduo são elaboradas.

Portanto, a natureza humana é, desde o início, essencialmente social e é na relação com o outro, em atividades práticas comuns, que os homens, mediados pelos signos, se constituem e se desenvolvem enquanto tal.

De acordo com Wertsch (1991), as elaborações de Vygotsky a respeito da natureza social do funcionamento mental humano, têm nos conceitos bakhtinianos como *dialogismo, linguagem social* e *gêneros do discurso* a matéria prima concreta, para a sua ampliação.

O dialogismo é uma abordagem epistemológica que se interessa pelo estudo da mente e da linguagem, considerando-os como fenômenos históricos e culturais (Markovà, 1990). Trabalhar nessa perspectiva implica assumir os pressupostos básicos do dialogismo (Linnel, 1998), dos quais destacamos os seguintes:

(1) Não só a comunicação, mas a cognição, em si, é perspectivizada. Os pensamentos e os enunciados lidam com os diferentes aspectos do mundo a partir de um "lugar" particular, informando-nos (enquanto interlocutores), não sobre o que se fala, mas também sobre o conhecimento daquele que fala.

(2) O significado de um ato comunicativo não possui existência a priori. Ao contrário, quando o foco do autor incide sobre alguma coisa sobre a qual deseja 'falar', elabora esta fala num processo onde o que antes era vago, passa a ser verbalmente construído, sendo gradativamente desenvolvido, tornando-se mais preciso.

(3) Um enunciado é sempre produzido em resposta ao que ocorreu imediatamente antes, e ao mesmo tempo em antecipação a uma resposta subseqüente. Assim, qualquer ato comunicativo está em interdependência com outros atos realizados (quase sempre por outros atores, mas não necessariamente). E apesar desses atos serem específicos das situações em que ocorrem, evidenciam aspectos dos rituais e dos modos de ver o mundo, culturalmente constituídos. Desse modo, identidades culturais falam através do ator individual.

(4) Tanto a comunicação quanto a cognição são mediadas pela linguagem enquanto ‘artefato’ semiótico e sociocultural.

As bases desse pensamento se encontram em Bakhtin (1995), para quem o dialogismo é, tanto o princípio constitutivo da linguagem quanto a própria condição para o sentido de um discurso. De acordo com Wertsch & Smolka (1995), a idéia de *dialogismo* para Bakhtin, possui um alcance muito maior do que aquele associado ao termo ‘diálogo’ (tal como é utilizado, usualmente), pois se refere às formas como as diversas vozes entram em contato, nos discursos.

Traduzindo as elaborações de Bakhtin a respeito da natureza dialógica da linguagem, Faraco (2003) coloca que:

> *“Como a realidade lingüístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglótico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social.”*. (2003, p. 81).

Isso significa (Faraco, 2003), que o sujeito ao nascer desembarca no interior do complexo caldo da heteroglossia (complexo heterogêneo de vozes sociais), num meio saturado de vozes em constantes e múltiplas relações dialógicas (concordância e discordância, aceitação e recusa, convergência e divergência, harmonia e conflitos, *etc*.). Imerso numa tal atmosfera heterogênea de relações e dimensões múltiplas da interação socioideológica, e assimilando vozes sociais (com suas inter-relações dialógicas), o indivíduo, vai se constituindo discursivamente.

A linguagem é um fenômeno complexo e dialógico, ideologicamente constituído. O texto, nessa perspectiva, é considerado como um 'tecido de muitas vozes', ou de muitos textos ou discursos, que se completam, se respondem e se polemizam em seu próprio interior, com o qual se entrecruzam**.** A natureza dialógica da linguagem é para Bakhtin, o que a transforma em um fenômeno vivo. Nesse sentido, o autor postula que:

> *"Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo) por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição"*. (Bakhtin, 1992, p. 317).

Assim, as elaborações de Bakhtin (1981; 1992; 1995), nos permitem olhar para a escrita, como um fenômeno que se constitui em contato com diversas vozes ou perspectivas, ou seja, como um fenômeno de natureza dialógica, portanto, como um fenômeno vivo.

2.2.1. A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICO-ARGUMENTATIVA DE CONHECIMENTOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO

> *"A palavra na linguagem pertence parcialmente a outra pessoa. Ela se torna "palavra própria" quando o falante a povoa com sua própria intenção, seu próprio sotaque, quando se apropria da palavra, adaptando-a a sua própria intenção semântica e expressiva. Antes desse momento de apropriação, a palavra não existe em uma linguagem impessoal e neutra (afinal, não é de um dicionário que o falante tira suas palavras!), mas existe na boca de outras pessoas, nos contextos concretos de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas: é daí que se pode apreender uma palavra e fazer dela sua própria palavra"* (Bakthin, 1981).

De acordo com a perspectiva dialógica, a cognição humana é de natureza dual, uma vez que seus produtos tanto informam sobre o que é observado quanto sobre o próprio observador (e outros observadores). Os diversos aspectos do nosso 'mundo externo', tais como objetos, eventos, ações e outros estados de coisas não descritos verbalmente, ganham existência quando, uma vez trazidos para a linguagem, ganham sentido a partir de diferentes posições (Rommetveit, 1992).

De acordo com o autor, os aspectos do mundo externo que são firmemente partilhados tendem a ser objetivados, transformando-se em realidades sociais partilhadas. Tais realidades sociais partilhadas (e as condições que lhes antecedem) circunscrevem as possibilidades de perspectivas humanas sobre os estados de coisas, na comunicação cotidiana. Assim, a cognição humana e a comunicação, em função dessa circunscrição, são perspectivizadas. As diferentes perspectivas

sobre estados de coisas passam a fazer parte do discurso humano, refletindo a gama possível dos interesses humanos, dos comprometimentos e das preocupações ligadas àqueles estados de coisas.

O próprio desenvolvimento mental da criança, segundo o autor, já é diadicamente imerso e opera de modo dialógico, de modo que a mente humana se constitui dialogicamente. Isso promove uma característica distintiva do discurso humano que é a capacidade de apreciação (ou reconhecimento) da apreciação do outro.

Rommetveit (1992), afirma que a partir da linguagem adquirimos "esboços de contratos" que servem para categorizar os estados de coisas em um mundo que é multifacetado, estruturado e modificado por projetos e preocupações humanas recorrentes e flutuantes. Tais esboços de contratos são culturalmente transmitidos e espelham a dualidade do observado e do observador, da própria cognição humana ligada ao contexto, constituindo os significados potenciais das expressões lingüísticas. Em situações cotidianas de discurso, tais expressões permitem a especificação e a atribuição de significados socialmente negociados, a estados de coisas, de acordo com estes projetos e preocupações recorrentes e flutuantes.

Sob tais condições, de acordo com Rommetveit (1992), a compreensão mútua por parte dos parceiros de uma conversação vai depender de uma tomada de perspectiva e do reconhecimento da perspectiva do outro. O ajuste recíproco dessas perspectivas se dá pela 'apreciação (ou reconhecimento) da apreciação do outro'; através desse ajuste, os estados de coisas tornam-se foco de atenção conjunta, adquirem sentido, e são negociados a partir de uma posição temporariamente adotada pelos participantes, na comunicação.

Para ele, aquilo que virá a ser conhecido e aceito como verdade sobre nosso mundo "externo" por um enunciado afirmativo em um dado momento de um diálogo irá depender daquilo que é compartilhado e dialogicamente estabelecido, naquele momento.

As idéias principais do dialogismo que acabamos de ressaltar poderiam ser sintetizadas através da seguinte observação de Wertsch & Smolka (1995) *"(...) qualquer enunciação produzida por seres humanos só pode ser compreendida se entendermos sua relação com outras enunciações"*. (p. 127).

Estas reflexões teóricas sobre o papel crucial do 'outro' na constituição do pensamento, e sobre a escrita como uma atividade dialógica, nos levam a pensar esta atividade como capaz de levar à emergência do 'novo'. O princípio dialógico será a base para a nossa investigação do processo pelo qual os conhecimentos se constituem durante a produção do texto escrito, que é, em última análise, o processo de constituição mútua entre o escritor (o autor empírico) e o 'outro' (as *vozes* que dialogam/polemizam durante esta atividade).

2.2.2. ESCRITA E DIALOGICIDADE

> *"A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor"* (Bakthin, 1981).

Refletindo sobre as idéias de Bakhtin acerca do dialogismo constitutivo da linguagem, Brandão (1997) declara que um texto escrito, desde o momento inicial de sua concepção/produção, evidencia a sua preocupação com o destinatário (o outro é condição essencial). A voz do outro na figura do destinatário/interlocutor se institui no momento de produção do texto, posto que o autor orienta sua fala/escrita, em função do público-alvo selecionado, instituindo-se assim o leitor, no texto, no nível pragmático. Além da voz do outro materializado na figura do destinatário, encontram-se ainda as outras vozes, configuradas no interdiscurso, ou seja, no diálogo que todo texto trava com outros textos. O papel do leitor seria então o de mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido e resgatar essa interdiscursividade, entendida como a fonte enunciativa desses múltiplos discursos que atravessam o texto.

A leitura é, então, um ato de co-enunciação, em função do diálogo que o escritor trava com o possível leitor, cujos movimentos são antecipados no processo de produção do texto, por um lado, e também pela ação de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor (no ato da leitura), por outro.

Nessa perspectiva é a dimensão social e dialógica que transforma a linguagem em um fenômeno vivo, que, de outro modo, não seria mais que uma espécie de relíquia do nosso passado. O escritor, ao tentar alcançar seus leitores potenciais, cria hipóteses sobre como eles devem responder ao seu trabalho; os leitores, por sua vez, tentam ativamente alcançar os significados pretendidos pelo escritor.

Em relação a isso, Rommetveit (1974) acredita que o significado de um texto é sempre negociado pelos participantes. Primeiramente pelo escritor que procura antecipar as expectativas dos leitores para harmonizá-las às suas próprias intenções. Esse processo de negociação se repete quando o leitor encontra o texto e busca interpretá-lo à luz dos seus próprios pressupostos sobre o autor.

Assim, escrita e leitura, enquanto atividades interpretativas, constituem-se mutuamente, e baseiam-se no que o autor denomina ‘complementaridade de premissas’ entre os participantes.

Esse diálogo travado entre escritor e leitor é bem ilustrado nas idéias de Nystrand (1992), quando ele observa que ao iniciar um discurso o escritor busca estabelecer/negociar com a audiência o entendimento mútuo do tópico, uma estrutura de referência mútua (conteúdo implícito), e próprio gênero de comunicação, realizando uma espécie de *calibração* entre os participantes.

Ao conceber o discurso como negociado pelos participantes, Rommetveit (1974) se refere a esta calibração inicial que denomina *Realidade Social Temporariamente Partilhada*, e ao próprio desenrolar do discurso, que é visto por ele como uma modificação e/ou expansão progressiva dessa realidade social. Cada modificação e/ou expansão, realizada através da introdução e contextualização de novas informações, dá lugar a uma nova calibração.

Este é um modelo dialógico de comunicação escrita dentro do qual Rommetveit (1974) observa que o senso de reciprocidade dos escritores proficientes com os seus leitores está sempre dirigindo/limitando os seus passos na produção de um texto escrito. Do mesmo modo, os leitores estão sempre orientados pelo seu senso a respeito dos propósitos do escritor. Escrever e interpretar são papéis relacionados e recíprocos. Escritor e leitor buscam decompor as intenções um do outro, e organizam sua escrita/leitura a partir de suas expectativas mútuas. Desse modo, os escritores experientes conseguem detectar os pontos através dos quais é mais provável que o seu texto venha a excluir os propósitos dos seus leitores ou exceder seu conhecimento de base.

Estes escritores iniciam o texto com o estabelecimento do tópico e de uma estrutura mútua de referência, testando a reciprocidade, a cada introdução de uma nova informação. Assim, sempre que é introduzida uma informação que possa ferir essa reciprocidade, um exemplo (uma ilustração, ou uma definição) é elaborado, de modo a contextualizá-la (Rommetveit, 1974).

O autor observa que grande parte dessa consciência é tácita, e se manifesta nas pausas da composição ou enquanto o texto é reexaminado. Segundo o autor, muitas vezes os escritores mais habilidosos adiam considerações dessa ordem para versões mais avançadas do seu texto, preferindo ficar mais livres para formular seus próprios pensamentos nas primeiras.

De acordo com Rommetveit, (1974), a consciência da reciprocidade também pode ser observada através do senso que os escritores têm da extensão dos seus textos. A partir do momento em que percebem que uma informação de qualquer parte (sentença, parágrafo, sessão, capítulo) está se tornando longa o bastante, para ferir a reciprocidade, eles procedem à segmentação do texto em porções menores, de modo que o leitor possa manejá-las com maior facilidade.

Os escritores monitoram, continuamente, os seus textos através de todos esses aspectos, controlando, tanto quanto possam, o impacto que o seu texto causará no encontro com o leitor. (Nystrand, 1983; 1992).

Este modelo dialógico da escrita dá a exata dimensão do quanto o outro participa da construção de um texto em parceria com o escritor.

A linguagem, vista sob esta ótica, revela seu caráter ativo, que vai muito além de sua função representativa do pensamento, ganhando o *status* de constitutiva do mesmo. É nesta idéia de linguagem que nos apoiamos para compreender o ato de escrever um texto como um processo ativo de construção, em que o sentido de um dado texto não será um produto exclusivo da mente do autor a ser simplesmente decifrado pelo leitor, mas será co-construído numa *interlocução entre o escritor e o 'outro'*.

Uma vez assumida uma concepção dialógica dos processos psicológicos, na qual o outro virtual tem papel de destaque, nossos esforços, agora, serão centrados em tentar explicitar o papel desse

‘outro’ na constituição dos conhecimentos, no decurso da produção do texto escrito, o que nos remete a uma discussão acerca da argumentação.

2.2.3. O CARÁTER EPISTÊMICO DA ARGUMENTAÇÃO

> *“O objeto do discurso, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências”*. (Bakhtin 1992, p. 309-320).

O princípio dialógico, como a citação de Bakhtin (acima) nos mostra, considera o enunciado como o *locus* onde se entrecruzam diferentes pontos de vista, remetendo a um diálogo que carrega, entre outras, a idéia de polemização. Isso nos leva a considerar a argumentação como um aspecto particular dessa natureza dialógica da linguagem, aspecto que tem importância central para o presente trabalho.

A idéia de argumentação como o cerne do processo de constituição de conhecimentos na linguagem verbal (no caso, escrita), nos leva a buscar subsídios em estudos contemporâneos, nos quais ela tem sido vista como um tipo de raciocínio no qual as pessoas se engajam no curso do pensamento cotidiano, abrangendo-o significativamente.

Conforme a visão de van Emeren, Grootendorst e Kruiger (1987), o confronto de idéias e a criação de argumentos e justificativas para a defesa das posições pessoais acerca dos mais diversos temas, informam sobre a presença da argumentação no âmbito da experiência pessoal de cada indivíduo.

Para Billig (1987), a argumentação seria o modelo básico assumido pelo raciocínio das pessoas em grande parte do pensamento quando estas se engajam nas rotinas diárias da vida, seja nas deliberações particulares, ou nas atividades públicas.

Um dos marcos para os estudos contemporâneos sobre argumentação é a teoria de Toulmin (1958/1990), que surgiu em reação ao uso da lógica formal clássica como modelo para essa atividade, numa tentativa de formular uma abordagem não formal da argumentação na qual os indivíduos se engajam, cotidianamente. A construção desses argumentos cotidianos, ou seja, constituídos nas situações naturais, difere do argumento lógico formal cujas premissas, desde que aceitas, levam à aceitação necessária da conclusão. Na argumentação informal as premissas não são imutáveis, podendo sofrer alterações a medida que novas informações vão surgindo no decorrer do discurso.

Diferentemente da perspectiva da lógica formal, que estuda a argumentação em seus aspectos estruturais abstratos, a perspectiva de Toulmin pode ser situada como uma perspectiva dialógica, cujos seis elementos propostos em seu modelo de análise, são vistos como uma espécie de resposta a um possível interlocutor. Os elementos básicos seriam: *dados* (fatos ou opiniões servindo como a base para uma afirmação), *uma afirmação* (uma conclusão a ser estabelecida), *uma justificativa* (uma declaração que autoriza o movimento do dado à afirmação), *o suporte* (informação que pode dar suporte à justificativa), *um qualificado*r (uma estimativa do grau de

certeza de uma conclusão), e *as condições de refutação* (possíveis exceções à declaração afirmativa, que limita a área à qual a conclusão é aplicada).

Vários aspectos da teoria de Toulmin (1958/1990) a aproximam dos pressupostos básicos dos estudos socioculturais, tais como a idéia de argumentação como atividade discursivamente construída, a compreensão de que tal atividade é sensível aos elementos que compõem a situação de produção e a ênfase no processo de negociação.

Este modelo, por certo, permite a identificação dos vários componentes dos argumentos dos falantes, mas, segundo Leitão (2000), o método de análise de argumentos de Toulmin (1958/1990) não permite a verificação de como os argumentos se influenciam mutuamente, transformando-se sutilmente no curso de uma discussão. Segundo a autora, os aspectos discursivos/dialógicos da argumentação, nessa teoria, não chegam a ser aprofundados.

Buscando superar esse limite, Leitão (2000) elabora uma definição de argumentação como uma atividade discursiva de cunho social, intelectual e verbal que se realiza através da justificação e refutação de opiniões, visando aoconvencimento. Nessa perspectiva são levadas em consideração suas dimensões: *(1) verbal, (2) dialógica, (3) dialética, (4) situada e (5) epistêmica.*

A dimensão *verbal* da argumentação enquanto processo se refere ao fato de que ela se materializa no discurso, ou seja, ela se constitui lingüisticamente, sendo, portanto, inerentemente verbal.

Sendo uma atividade constituída socialmente, a argumentação possui uma dimensão *dialógica* que remete ao princípio de Bakhtin (1995) das múltiplas vozes (heteroglossia) em que a fala/ação humana pressupõe a expectativa de uma ação-resposta. Ela é sempre em relação a um ‘outro’ que pode estar presente ou não, ser determinado ou indeterminado. Refere-se, portanto, ao diálogo de posições.

A dimensão *dialética* da argumentação pressupõe divergências (reais ou pressupostas), e se refere à existência de proposições e oposições, perspectivas contrárias sendo consideradas. A existência de um tema controverso, onde surjam diferentes opiniões ou pontos de vistas opostos, é a condição principal para que a argumentação se instale.

A dimensão *situada* da argumentação cotidiana se refere à sua sensibilidade ao contexto e às condições de produção, isto é, ao fato de que os sentidos dos discursos são criados na interação, e sob a influência do momento histórico, social e cultural em que eles acontecem, não sendo possível captar-se o sentido das mensagens dos interlocutores de qualquer que seja o discurso, fora de sua situação de produção.

Por último, a dimensão *epistêmica* da argumentação remete ao seu potencial transformador, que através do confronto de posições opostas possibilita a emergência da novidade. Esta dimensão epistêmica tem sido explorada por Leitão (2000), que, assim como Pontecorvo (1987), considera a argumentação como um dos recursos racionais mais importantes para a construção de conhecimentos.

Em consonância com esta perspectiva, Miller (1987), em suas reflexões acerca da relação entre argumentação e cognição, assume uma perspectiva que ele próprio denomina como *interacionismo genético*, afirmando que a argumentação coletiva, cujo objetivo principal é encontrar soluções conjuntas para problemas que exigem coordenação interindividual, é um tipo de discurso que possui uma capacidade intrínsecamente construtiva. Opondo-se ao que ele chamou de *individualismo genético*, em que o desenvolvimento psicológico ocorreria a partir do desdobramento das estruturas no plano intrapsíquico, ele acredita que apenas através do confronto entre posições divergentes no plano interindividual, há possibilidade da emergência da novidade.

Buscando criar uma unidade de análise capaz de capturar as influências mútuas entre os argumentos, bem como as transformações sutis pelas quais eles passam, no decurso de uma discussão, Leitão (1999) observa que um instrumento analítico que se preste à investigação da construção de conhecimento em contextos argumentativos, deve ser capaz de identificar mudanças que eventualmente ocorrem no curso do tempo.

No caminho da exploração da argumentação como discurso eminentemente epistêmico, Leitão (2000) cria uma unidade de análise triádica, composta pelos seguintes elementos: *argumento* (que engloba um ponto de vista e uma justificativa), *contra-argumento* (a oposição), e *resposta*, que seria, de acordo com a autora, o elemento da argumentação que torna explícita a forma como eles reagem ao contra argumento. É o aspecto crucial na argumentação, posto que possibilita a capturar o impacto do contra argumento sobre as perspectivas dos argumentadores, rastreando, momento-a-momento as transformações em seu conhecimento (Leitão, 2000).

Para a autora, a contra argumentação é o mecanismo básico de desenvolvimento, uma vez que a oposição a um dado ponto de vista tem o potencial de desencadear o processo de revisão de posições ou crenças, tornando possível para o indivíduo mover-se em direção a novas perspectivas. Ela acredita que a contestação desencadeia no indivíduo processos de reavaliação dessas crenças, que possibilitam sua movimentação de uma perspectiva antiga (pré-existente) para uma nova perspectiva, sobre tópico em questão.

De acordo com Leitão (2000), considerar-se que uma verdadeira mudança conceitual só tem lugar mediante a desistência do indivíduo de sua perspectiva inicial é uma visão restrita do fenômeno que deveria ser superada pelos pesquisadores. Para tanto, a autora defende o desenvolvimento de procedimentos analíticos detalhados, a partir dos quais as transformações mais sutis nas perspectivas possam ser capturadas.

Diante disso, uma unidade de análise foi criada com o objetivo de capturar os processos pelos quais tais revisões têm lugar em um dado discurso. Esta unidade de análise permite verificar como os indivíduos revêem suas posições, eventualmente modificando-as, como conseqüência de terem se deparado com a oposição.

O modelo oferecido pela autora se propõe identificar nos enunciados do discurso, os elementos indicadores de mudança ou ampliação dos conceitos ou representações em questão, em função do tipo de resposta originada. Trata das possíveis alterações do ponto de vista inicial, após o mesmo ter sido revisado em função da oposição recebida.

A autora aponta quatro possíveis formas de respostas aos contra-argumentos que correspondem ao grau de ajuste que irá ocorrer no ponto de vista inicial, indicando os graus de mudança. (1) *resposta de destituição* ao contra-argumento, em que o argumento inicial é preservado; (2) *resposta concordância local*, em que parte do contra-argumento é aceito, mas o argumento inicial permanece sem modificações; (3) *resposta de integração*, na qual parte do contra-argumento é aceito (assim como na anterior), mas o argumento inicial sofre alguma alteração; (4) *resposta de aceitação*, em que o contra-argumento é totalmente incorporado e a posição inicial é abandonada, sendo substituída por uma nova posição. Todos os tipos de respostas implicam revisão do argumento inicial, embora nem todos impliquem a alteração/mudança do mesmo.

A visão de argumentação de Leitão (2000), especialmente no que se refere à sua dimensão epistêmica, oferece uma contribuição fundamental para a compreensão do modo pelo qual a linguagem pode promover a construção de conhecimentos. Tal perspectiva sobre argumentação é eminentemente dialógica, porque se refere ao confronto de posições e se conecta com o que diz Bakhtin a respeito do enunciado:

> *"Na realidade, como já dissemos, todo enunciado, além do objeto do seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados de outros anteriores. (...) O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso de outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe"*. (1992, p. 319/320).

Para Leitão (2001), a argumentação é uma espécie de arena dialógica onde as pessoas tentam estabelecer seus pontos de vista, lutando contra as perspectivas divergentes de outros. De acordo com a autora, as situações discursivas são argumentativas quando a justificação de pontos de vista e a consideração de perspectivas alternativas são feitas visando mudar a perspectiva de determinada audiência sobre um dado tópico.

Esta ênfase no papel 'do outro' é o que confere à argumentação sua dimensão dialógica. Mas é também necessário, segundo Leitão (2001), que se busque superar a idéia que identifica diálogo com interação face a face e direcionar a atenção para os mecanismos dialógicos que operam na argumentação, onde quer que ela esteja sendo levada a cabo: em situações de interação face a face, em situações monológicas, como na produção escrita, ou até mesmo em situações de argumentação do indivíduo consigo próprio. Para tanto se deve entender o diálogo como uma visão epistemológica particular, a partir da qual só se podem entender as ações de uma pessoa na sua relação com o ambiente social no qual elas emergem e em relação às ações dos outros.

Visto que consideramos o processo de produção do texto escrito como particularmente promotor de constituição de conhecimentos, baseamos-nos nesta proposta de argumentação para defender a idéia de que há uma argumentatividade inerente a este processo. Pensamos a argumentação, não apenas como recurso retórico explicitado (e externo) no texto, mas também como componente da dialogicidade inerente à linguagem verbal (no caso, ao processo de produção textual escrita).

Na visão de Leitão (2001), estudar a constituição de conhecimentos através da análise da argumentação requer que as suas dimensões de produto discursivo e processo dialógico sejam conceitualmente e analiticamente integradas a uma visão de desenvolvimento. Só a partir dessa integração, diz a autora, é possível estudarmos como emergem as *transformações dos argumentos* (nível de desenvolvimento) que acontecem no discurso (produto), através de processos dialógicos.

2.2.4. A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: UM PROCESSO EM DESENVOLVIMENTO

> *"Desenvolvimento se refere à reorganização da estrutura de um sistema, como resultado da constante relação do sistema com as condições circundantes. Portanto, desenvolvimento só é possível em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que existem em constante relação de troca com o seu meio ambiente"*. (Valsiner, 2000, p. 173, tradução nossa).

No âmbito da teoria sócio-cultural, aprendizagem e desenvolvimento são entendidos como dependentes do tempo e limitados por processos sociais que levam à construção de novos níveis dos fenômenos psicológicos. Estudar um processo em desenvolvimento, de acordo com Valsiner (1997), é mais do que buscar acessar as organizações já existentes do fenômeno; é focalizar o fenômeno do 'tornar-se', descrevendo o processo pelo qual as relações humanas com o meio ambiente assumem novas formas através da contínua experiência.

Dois aspectos são fundamentais no estudo de processos em desenvolvimento: a irreversibilidade do tempo e a mediação semiótica.

A dimensão do tempo, de acordo com Valsiner (1997), não pode ser entendida como *"(...) uma mera dimensão de localização na qual os fenômenos ocorrem, mas um organizador natural da seqüência vital das transformações desenvolvimentais"*. (p, 10). Este modo de entender o tempo, para o autor, está vinculado à noção de tempo, utilizada nas ciências físicas que se baseiam num parâmetro análogo ao utilizado para a noção de espaço; o autor reporta que o filósofo Bergson (1911, citado em Valsiner, 1997) observa que a importação desta noção para as ciências humanas é inadequada. Assim, Bergson introduziu o conceito de duração (*durée*), associando-o à idéia de irreversibilidade do tempo. Dentro deste conceito, duração é mais que a substituição de um instante por outro ao logo da existência; relaciona-se ao processo de duração das experiências vividas, que implica a criação da novidade (invenção, criação de novas formas e a contínua elaboração do novo).

A irreversibilidade do tempo é, portanto, um conceito crucial nas perspectivas de desenvolvimento. No cerne dessa questão está a noção de que o fenômeno em desenvolvimento no tempo irreversível, alterna-se em momentos de *estabilidade* e *variabilidade*.

Segundo Valsiner (1997), fenômenos estáveis podem ser observados, mas sua existência se deve aos processos dinâmicos que tornam esta estabilidade disponível. Tal estabilidade pode desaparecer, algumas vezes, reaparecendo em uma nova (observável) forma. O momento de estabilidade dinâmica é considerado como uma parte da própria mudança:

> *As abordagens desenvolvimentais não negam os momentos de estabilidade que podem ser observados nos fenômenos. Entretanto, ao invés de considerar tais estados de estabilidade*

> *como a essência do fenômeno considera-os como temporários estados fixos que, sob certas condições irão se transformar em outros estados* (p. 5, tradução nossa).

Nessa perspectiva, os estados relativamente estáveis de um dado fenômeno são tidos como produtos temporários de *"um funcionamento particular do sistema em desenvolvimento na sua relação com suas partes internas e seus ambientes externos"* (Valsiner, 1997).

De acordo com Leitão (2001), analisar apenas estes produtos temporários, é de pouca ajuda para elucidar os processos de sua emergência. Para ela: *"(o aparecimento do novo no nível intrapsicológico é visto como o resultado de processos dialógicos de negociação no curso dos quais modos de agir, falar e pensar, culturalmente desenvolvidos, se tornam parte do funcionamento interno do aprendiz)"* (p. 5). Assim, propiciar à pessoa dadas formas de (inter)ação social capacita-a à negociação de suas perspectivas sobre um determinado tópico, e às possíveis transformações.

É nessa perspectiva que concebemos a produção do texto escrito como um processo em desenvolvimento. Acreditamos que nenhum discurso se encontra pronto, enquanto tal, na mente dos indivíduos, mas desenvolve-se num contínuo processo de negociação semiótica. Mas, sendo a produção do texto escrito uma atividade que o indivíduo desempenha sozinho, como podemos falar em relações de troca ou negociação? Para responder essa pergunta nos remetemos novamente à idéia de Bakhtin (1992), sobre o dialogismo constitutivo da linguagem, a partir da qual os enunciados se constituem num emaranhado de vozes.

Como lembra Goulart (2004): *"(...) o caráter criativo* (das palavras) *estaria ligado ao sentido da integração e da autonomia que as palavras, que foram alheias, ganham no discurso daquele que delas se apropriou"* (p. 7). Assim, é na perspectiva desse jogo dialógico da apropriação das

palavras alheias, que falamos em processo de relações de troca ou negociação na produção do texto escrito. Tais processos de negociação são estabelecidos com as vozes que compõem o complexo caldo da *heteroglossia social*, a partir do qual os sujeitos se constituem.

Dentro dessa mesma perspectiva, Leitão (2000) observa que a argumentação, enquanto um processo social, pressupõe a presença de uma audiência a quem é dirigida, mas ressalta que essa audiência pode se instituir através de um *destinatário imaginário*, como ocorre nos discursos onde não há parceiros interacionais presentes espaço-temporalmente (como na escrita). Esse *destinatário imaginário*, ou ainda, este outro a quem a argumentação é dirigida, institui o elemento de oposição, possibilitando a antecipação das suas possíveis reações.

De acordo com Leitão (2000), a principal condição que prepara o falante para pensar nos lados opostos de uma questão, é o caráter controverso de grande parte das questões com as quais as pessoas se defrontam nas discussões cotidianas. Do mesmo modo, a co-existência de perspectivas contrárias sobre uma questão particular, entre os indivíduos, estabelece as possibilidades para que mecanismos de reavaliação de crenças entrem em andamento e levem à emergência do novo no pensamento e no discurso das pessoas.

Nessa mesma direção, Josephs e Valsiner (1998) concebem o raciocínio humano como dialógico, e procuram evidenciar como a emergência da oposição nos pensamentos privados e públicos é o principal fator desencadeante dos processos de construção de significado, no decurso das conversas cotidianas.

Assim, a dimensão dialógica do pensamento, ou seja, a idéia desse ‘outro’ como condição para o desenvolvimento dos processos psicológicos (Bakhtin/Volochinov, 1995; Wertsch, 1991), é o que nos leva a pensar a produção do texto escrito como um processo que se desenvolve ao longo do tempo, através de um movimento contínuo de negociação com as vozes que constituem o

conhecimento do mundo do escritor. Trata-se de um processo que, como tal, desenvolve-se no tempo irreversível e alterna-se em momentos de *estabilidade* e de *variabilidade*. O texto pronto, ou 'produto' é um momento estável deste processo, sendo tal estabilidade resultante dos constantes processos dinâmicos que a mantêm. Trata-se, assim, de uma *estabilidade dinâmica*.

Partindo da revisão teórica realizada, o presente estudo buscou investigar as seguintes questões:

1. A produção do texto escrito pode ser definida como um processo que se desenvolve no curso do tempo, marcado pela alternância entre momentos de estabilidade e momentos de variabilidade, que resultam em mudanças?
2. Em caso afirmativo, o processo de Revisão Local pode ser visto como responsável por essa alternância entre os diferentes momentos da produção escrita?
3. Podemos dizer que o processo de Revisão Local é de natureza argumentativa, e que portanto, promove as mudanças – a constituição de conhecimentos?
4. Que tipos de conhecimentos se constituem durante o processo de produção do texto escrito?

2.3. PROPOSTA DO ESTUDO

> *"(...) o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.)* ***é já-aqui****, mas sua resposta (sua compreensão responsiva)* ***é porvir****. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.) Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo apreciativo sobre o qual a minha fala será percebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva do meu enunciado"* .(Bakhtin, 1992, p. 321).

Com base nos pressupostos de que (1) a produção de um texto é um processo social (Pittard, 1999; Olson, 1997; 1998; 2002) e dialógico (Bakhtin/Volochinov, 1995; Brandão, 1997), de constituição de sentido e que (2) a argumentação promove constituição/mobilização de conhecimento (Leitão, 1999; 2000; 2001; 2003), sugerimos, que a produção do texto escrito é um processo que se desenvolve no curso do tempo, marcado pela alternância de momentos de estabilidade e momentos de variabilidade, que resultam em mudanças. Dizer isso, entretanto, ainda é insuficiente para explicar como estas mudanças emergem. É preciso desvendar que processos dão lugar a esta variabilidade, e, portanto, à emergência do novo.

A nossa hipótese é que, na produção do texto escrito, o processo de Revisão Local, discutido no início deste trabalho, é responsável pelas rupturas no curso da produção do texto escrito, que dão lugar aos momentos de variabilidade do processo.

Aqui, fazemos uma distinção entre os processos de: Revisão e Revisão Local. O primeiro é mais geral e se refere ao tipo de revisão que é feito no final da produção. O segundo é mais específico e se refere à revisão que é posta a serviço da textualização, acontecendo *on line*, ou seja, durante todo o processo de produção do texto escrito. É este último tipo de revisão- a Revisão Local – que nos interessa particularmente, e que será o alvo de nossa análise.

Acreditamos que este processo de Revisão Local é de natureza argumentativa, nada mais sendo do que o diálogo com 'outros' (oponentes), que, desse modo participam ativamente do processo. Aos embates travados com esse 'outro', denominamos operações dialógico-argumentativas, a que atribuímos a constituição dos conhecimentos na produção do texto escrito.

Defendemos, pois, que no momento em que se produz um texto escrito, perspectivas de diversas ordens entram em jogo, são submetidas à revisão e podem ser transformadas, dando lugar à emergência da novidade, em virtude do caráter dialógico-argumentativo da atividade, pois o discurso está em permanente tensão, já que direções discursivas diferentes estão operando em diferentes níveis do discurso. Estas operações dialógico-argumentativas que se desenrolam durante o processo de Revisão Local, são favorecidas pelo caráter de permanência disponível do registro escrito, e resultam na constituição de conhecimentos.

Terceiro capítulo

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se propõe investigar a constituição do conhecimento de alguns estudantes durante a produção de um texto escrito, buscando explicitar a natureza dialógico-argumentativa deste processo. Nesta seção procederemos à descrição e justificação dos parâmetros da situação de pesquisa, explicitando os aspectos que compõem as condições de produção.

3.1. DEFINIÇÃO DOS PARÂMETROS DA SITUAÇÃO

Participantes. Fizeram parte deste estudo sete estudantes universitários, selecionados entre os que se prontificaram a participar do mesmo, mediante um convite informal. Estes estudantes foram solicitados a elaborar um texto escrito, em computador, em resposta a uma demanda acadêmica, como será explicitado mais adiante. A seleção foi feita através de uma entrevista que possibilitou a identificação da familiaridade (ou não) dos referidos alunos em produzir textos diretamente no computador.

Este aspecto foi de fundamental importância para o presente estudo, visto que o foco de interesse desta investigação incide sobre o **processo de elaboração da escrita**, de modo que não nos seria útil uma escrita que fosse apenas “digitada” no computador após ter sido “elaborada” com lápis e papel. Desse modo, participaram do estudo, os alunos que, em resposta a estas questões,

deixaram claro que costumam elaborar seus textos diretamente no computador, ficando fora da pesquisa os estudantes que demonstraram a necessidade de primeiramente elaborar o texto no papel, para só então digitá-lo no computador.

O modelo de entrevista utilizado para a seleção dos participantes pode ser observado no Quadro 1 - abaixo:

Quadro 1 - Entrevista de seleção de participantes

1. Para que você usa o computador?
2. Como você escreve seus textos no computador?

(caso a resposta confirme a escrita no computador como um processo de elaboração de texto e não simplesmente a digitação de um texto pronto, o entrevistado deverá responder as demais perguntas).

3. Há quanto tempo você escreve textos no computador?
4. Qual o processador de texto que você utiliza?

No que se refere à quantidade total de participantes do estudo, a decisão de trabalharmos com um número reduzido de estudantes é compatível com a abordagem analítica que se pretende empreender – **análise microgenética**[5] **da produção textual** -, que consiste basicamente num estudo clínico das produções dos estudantes.

Esta abordagem é vista como adequada à natureza do fenômeno que pretendemos capturar: a emergência do 'novo' na escrita, a partir das operações dialógico-argumentativas surgidas durante o processo de elaboração textual. Em outras palavras, buscamos capturar nesse processo,

[5] Como apontado por Meira (1994), a análise microgenética implica uma descrição detalhada dos aspectos interacionais da atividade sem perder de vista o significado da atividade em que tais ações se inserem.

mudanças sutis de perspectivas, surgidas no decurso do tempo, tal como se espera dentro do referencial teórico desenvolvimentista (Valsiner, J., 1997; Valsiner, J., 2000; Valsiner, J. & Van Der Veer, R., 2000), que estamos adotando.

A escolha de alunos de nível universitário tem duas justificativas. Em primeiro lugar, acreditamos que estes alunos normalmente têm mais familiaridade com a produção de escrita em computador, o que é de suma importância para o presente estudo, conforme mencionamos acima. Em segundo lugar, é nessa etapa da escolarização em que acreditamos poder encontrar, mais freqüentemente, o tipo de produção que estamos denominando de "escrita madura", na qual os alunos se engajam com mais freqüência na ação de monitoramento do processo; estamos assumindo que é precisamente no decurso deste processo de monitoramento, que o diálogo argumentativo entre o autor e as demais *vozes* (no sentido bakhtiniano), se dá. É, portanto, no desenrolar dessa atividade que esperamos poder capturar a construção do conhecimento na escrita.

Não pretendemos afirmar com isso que na escrita mais ingênua (de iniciantes) o subprocesso de Revisão Local não possa vir a ocorrer, mas certamente sua presença é menos freqüente nesse tipo de produção escrita. Diante disso, foram escolhidos para participar da pesquisa, estudantes universitários que, uma vez tendo passado pelo processo seletivo do Exame Vestibular, supostamente se encontravam aptos para a produção de textos dentro do grupo dos gêneros acadêmicos/instrucionais, alvo de nossa investigação neste trabalho.

Os estudantes que participaram desta investigação eram alunos universitários que, na época, estavam cursando disciplinas na área de Humanidades. A nossa amostra foi composta por alunos pertencentes a duas diferentes turmas da mesma disciplina, de modo que três deles foram nossos próprios alunos, enquanto que os outros quatros eram alunos de outra professora do mesmo centro. O trabalho, a vivência e o conhecimento sobre o perfil destes alunos, assim como a

experiência com o programa dessa disciplina, foram os elementos que nos guiaram quanto ao desenho do estudo, levando-nos à escolha deste grupo de estudantes para serem os participantes da pesquisa.

Material. Para a implementação do estudo foram utilizados os seguintes equipamentos e materiais: um computador – Notebook Toshiba (equipado com o Processador de Texto Word e o Programa Lotus ScreenCam), um Headset e alguns disquetes.

3.1.1. CONTEXTO COMUNICATIVO DA PRODUÇÃO

Conforme o exposto até agora, a proposta da presente investigação é capturar a constituição dialógico-argumentativa do conhecimento durante o processo de produção do texto escrito. Para tanto, buscamos analisar as produções escritas dos estudantes universitários, através de seus protocolos verbais, dentro de uma perspectiva dialógica. Sendo o chamado *Interacionismo Sócio Discursivo* (Bronckart, 1999), um dos suportes teóricos deste estudo, entendemos que a análise dos textos não pode ser feita senão vinculada ao seu contexto de produção, pois acreditamos que nenhum texto é uma produção isolada, ainda que realizado individualmente, estando sempre conectado aos elementos que constituem o contexto da atividade.

O processo de produção de um texto escrito, nosso objeto de análise, é visto como uma ação de linguagem que nada mais é senão um 'recorte' da atividade (ou *agir comunicativo*[6]) a partir da qual foi produzido. Assim sendo, o texto escrito do indivíduo está sendo visto no presente estudo como um 'recorte' da atividade de sala de aula.

Em concordância com esta perspectiva, decidimos analisar produções de texto realizadas pelos estudantes com finalidade acadêmica, ou seja, textos solicitados pelos professores da disciplina para fins de avaliação, de modo que a escrita fosse, ao mesmo tempo, a *ação de linguagem* de cada participante particular, e, um recorte da *atividade de linguagem* de sala de aula, a partir da qual foi originada. De outro modo, os alunos produziriam textos mais artificializados, e menos conectados ao conjunto de gêneros textuais escolares, alvo de nossos interesses investigativos.

Por questões relativas à facilitação da captura do fenômeno de nosso interesse, conforme será detalhado mais adiante, os textos foram produzidos em laboratório e não no contexto físico de sala de aula, que, ainda assim, foi parte do 'contexto comunicativo' da atividade, pelo simples fato de ter sido também o contexto social a partir do qual tais produções forma geradas. Uma vez que o texto acadêmico de cada estudante foi parte do processo avaliativo da disciplina, foi criada uma conexão entre este e a sala de aula.

Acreditamos que as versões que os indivíduos têm/constroem acerca do mundo e da realidade, jamais estão dissociadas do contexto e do momento histórico em que são construídas. Sendo a prática educacional uma prática social e cultural em sua essência, a sala de aula torna-se como um *setting* privilegiado para a compreensão dos discursos que constituem as situações de aprendizagem, onde são focalizados, ao mesmo tempo, aspectos da fala, da escrita, e principalmente da maneira como os tópicos de conhecimento são construídos. Entendemos que é

[6] Conceito desenvolvido por Habermas (1987) que se refere ao caráter regulado e mediado das interações que ocorrem na cooperação dos indivíduos na atividade.

principalmente na interação entre os indivíduos, a partir da negociação de significados, que a construção dos conhecimentos se dá. Assim, a diversidade própria desse tipo de agrupamento social, que se manifesta através das diferenças familiares, econômicas, sociais e até mesmo culturais entre os participantes, assim como a assimetria entre professor e aluno, faz com que este *setting* escolar adquira um alto grau de complexidade, o qual desempenha um importante papel nessa negociação de significados, tornando-a mais rica.

Portanto *a interação de sala de aula* é mais que apenas uma variável a ser considerada. É a atividade discursiva (ou "formação discursiva", Bronkcart, 1999), que irá possibilitar o significado da ação em questão (o texto acadêmico).

No caso específico do presente trabalho, o foco de análise é a produção escrita individual, considerando-se que uma escrita nunca é solitária, sendo construída a partir de negociações com 'diversas vozes' (os possíveis interlocutores/leitores e os mais diversos 'textos'), entre as quais estão as que circulam na sala de aula, veiculando os conhecimentos e significando as ações dos interactantes.

Sustentamos a tese de que os indivíduos, durante a produção de um texto escrito, constroem conhecimento a partir deste dialogo/argumentação, com diferentes 'vozes', conforme já foi observado em outras seções deste trabalho. Portanto a interação que se dá entre os participantes de uma sala de aula, a partir da qual os significados são negociados e os conhecimentos escolares são construídos, de algum modo produz impacto nos textos escritos pelos estudantes.

Diante disso, consideramos relevante para o nosso estudo, analisar textos oriundos da sala de aula, ou seja, textos que façam parte do conjunto dos gêneros escolares que vislumbram as especificidades do *setting* em questão, considerando sua pertinência a um contexto mais amplo (no caso, a Universidade) com suas funções, regras e valores peculiares.

3.1.2. CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO

Uma vez caracterizado o contexto comunicativo da produção, passaremos agora a descrever o seu contexto físico, ou seja, o cenário onde se deu a produção da escrita, em si.

Os textos foram produzidos fora do ambiente físico de sala de aula, como tantas vezes ocorre quando um "trabalho escrito" é solicitado pelo professor de qualquer disciplina. Para a realização dos seus trabalhos, os participantes do estudo foram encaminhados (individualmente) a uma sala da própria universidade, que apresentava as condições necessárias para a realização da tarefa: espaço amplo, bem iluminado, com temperatura ambiente agradavelmente regulada por um condicionador de ar, mesa com cadeiras, e um computador.

Duas razões nos levaram à investigação da escrita elaborada em computador. A primeira se deve à observação do fato de que este artefato tecnológico vem ganhando um espaço cada vez maior, na vida dos nossos estudantes universitários, já estando longe o tempo em que produzir trabalhos escolares com o auxílio deste equipamento se tratava de uma prática incomum. A segunda, e mais importante razão para esta escolha reside no fato de que, através da escrita em computador torna-se possível obter um registro do processo de produção textual, num nível tal que de outra forma seria inviável. No caso de uma escrita com lápis e papel, certamente, grande parte das alterações realizadas durante a mesma não é devidamente registrada.

É preciso esclarecer, entretanto, que optar por investigar a escrita em computador não significa apenas fazer uso de uma nova estratégia metodológica (computador, ao invés de lápis e papel) para a investigação do mesmo processo (a escrita). Acreditamos que o artefato configura a

própria ação, e a escrita em computador tem as suas próprias especificidades. Com lápis e papel, é possível que as alterações acima mencionadas sequer viessem a se realizar pois muitas vezes, a fim de não tornar o texto esteticamente inadequado, evitam-se as rasuras deixando-se de fazer mudanças no decorrer do texto. Nós, usuários freqüentes do computador, bem podemos imaginar a gama de possibilidades que esta ferramenta nos proporciona.

Ainda com relação ao registro das ações dos participantes durante a produção textual, optamos pelo uso do *software Lotus ScreenCam*, ao invés da filmagem da tela do computador, como tem sido feito, tradicionalmente. Esta decisão tornou possível que a maior parte das alterações realizadas pelos participantes, durante o processo, fossem registradas, pois este programa, uma vez acionado: (1) grava todas as configurações do computador tal como se encontre no momento, (2) registra, seqüencialmente, todas as ações que o indivíduo venha a realizar no computador, como acionar programas, abrir arquivos, acionar teclas e funções dentro do Word (movimento do cursor, deleção de partes da escrita, etc.) O *Lotus ScreenCam* registra, ainda, as falas do participante.

3.2. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Antes de iniciarmos a descrição dos procedimentos de investigação queremos ampliar um pouco mais as considerações acerca dos gêneros textuais trabalhados.

Bronckart (1985; 1998), em suas considerações a respeito da atividade de linguagem, observa que esta, devido à sua própria natureza semiótica baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais, ou discursivos (Quadro 2), os quais se constituem, segundo esse autor, com base em dois subconjuntos de operações: (1) conjunção x disjunção: operações que explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina; (2) implicatura x autonomia: operações que dizem respeito ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção).

Quadro 2: os mundos discursivos e seus arquétipos psicológicos correspondentes

		EXPOR	***NARRAR***
		CONJUNÇÃO	**DISJUNÇÃO**
Em relação ao ato de produção	***IMPLICAÇÃO***	**Discurso Interativo**	**Relato Interativo**
	AUTONOMIA	***Discurso Teórico***	**Narração**

Conjunção x disjunção - Quando o mundo discursivo construído apresenta-se **disjunto** das coordenadas do mundo ordinário, tem-se os mundos da ordem do ***narrar*****:** o discurso é colocado em “outro lugar”, ou seja, em outra região espaço-temporal; quando esse distanciamento não é explicitamente efetuado, apresentando-se as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do

texto como **conjuntas** às da ação de linguagem, tem-se os mundos da ordem do ***expor* ,** cujos conteúdos são sempre interpretados à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

Implicação x autonomia - A **implicação** diz respeito à explicitude (em um texto ou segmento de texto) da relação que suas instâncias de agentividade (*agente-produtor, interlocutor eventual)* mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem *(espaço-tempo de produção*); a **autonomia** se dá quando não são explicitadas as relações de interdependência mantidas pelas instancias de agentividade do texto e os parâmetros da linguagem em curso.

No primeiro caso, o texto mobiliza ou **implica** os parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, que são assim, integrados ao próprio conteúdo temático; conseqüentemente, para interpretar completamente esse texto, é necessário ter acesso às suas condições de produção. No segundo caso, o texto apresenta-se em uma relação de **autonomia** com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação, portanto, não requer nenhum conhecimento das condições de produção.

As combinações das operações analisadas permitem definir 4 mundos discursivos (Quadro 2):

1) Mundo do ***expor*** implicado = **discurso interativo**
2) Mundo do ***expor*** autônomo = **discurso teórico**
3) Mundo do ***narrar*** implicado = **relato interativo**
4) Mundo do ***narrar*** autônomo = **narração**

No que se refere aos gêneros textuais trabalhados na presente investigação (sobre os quais faremos um maior detalhamento na próxima sessão) podemos enquadrar o ‘ensaio acadêmico’ no conjunto dos discursos da ordem do ***expor***, pois, envolvendo a construção de um posicionamento

do autor sobre o tema tratado, para ser compreendido requer do leitor uma interpretação baseada nos critérios de validade do mundo ordinário, o que torna o ensaio ***conjunto*** a este mundo.

O 'relato de aula', por sua vez, pode ser enquadrado como um discurso da ordem do ***narrar***, devido ao seu distanciamento temporal em relação ao mundo ordinário, o que o torna ***disjunto*** ao mesmo.

Consideramos o grupo dos gêneros escolares como o mais propício para responder às questões desta pesquisa, pois além de sua adequação ao grau de escolaridade especificado para os participantes desta investigação, possui certas características em termos de produção, que entendemos como relevantes para o presente estudo. São gêneros onde se observa um alto grau de recursividade entre os processos de: planejamento, geração de idéias e textualização.

Para nós isso tem uma grande importância, visto que acreditamos que é precisamente neste "vai-e-vem" (sucessivas ações de monitoramento da escrita), que o conhecimento se constrói. Uma característica do processo de produção dos indivíduos que se engajam nesse tipo de escrita madura que estamos investigando é a necessidade de avaliar constantemente o que está sendo produzido/escrito. No caso dos estudantes isto se torna ainda mais evidente por estarem sujeitos à avaliação de um professor, principal interlocutor do aluno/escritor. Assim, na presente investigação, atribuímos um papel fundamental ao subprocesso de Revisão Local na constituição do conhecimento, sendo representativo do caráter fundamentalmente reflexivo da escrita, especialmente nos gêneros textuais que buscamos investigar.

Num trabalho realizado por Mattozo (1998), verificou-se que os processos de textualização e geração de idéias estão intimamente relacionados. Quando enfatizamos a Revisão Local (aquela que está a serviço da textualização), isso quer dizer que tendemos a localizar mais particularmente nesse subprocesso, o caráter avaliativo sobre o que está sendo

textualizado/escrito. Parece-nos que o fato de se tentar monitorar a escrita, buscando-se cada vez mais explicitar o sentido que se quer imprimir à mensagem, leva a uma espécie de "refinamento" das idéias que se quer expressar, o que já é parte da própria constituição de conhecimento.

3.2.1. SOBRE O DESENROLAR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS

As produções escritas dos estudantes foram realizadas dentro do grupo dos gêneros textuais escolares, onde foram selecionados: *ensaio* e *relato de aula, relato de filme e relato de experiência*.

Dos sete alunos que participaram do estudo, quatro (4) trabalharam com o tema **'Processos Básicos do Desenvolvimento: Hereditariedade e Meio',** e, três (3) trabalharam com o tema **'Adolescência',** (ver Quadro 3).

Dos quatro (4) que trabalharam com o tema **'Processos Básicos do Desenvolvimento: Hereditariedade e Meio',** dois (2) produziram ***Relatos de aula*** e ou outros dois (2) produziram ***Ensaios*** dentro do seguinte sub tema: **'A responsabilidade do menor diante de atos de infração penal',** (ver Quadro 3)**.**

Dos três (3) alunos que trabalharam com o tema **'Adolescência',** um (1) produziu um ***Relato de filme***, outro produziu um ***Relato de aula***, e o outro produziu um ***Relato de experiência,*** (ver Quadro 3)**.**

Quadro 3: temas e gêneros textuais trabalhados

Estudante / Aula	[Es.1]	[Es.2]	[Es.3]	[Es.4]	[Es.5]	[Es.6]	[Es.7]
PROCESSOS BÁSICOS DE DESENVOLVI-MENTO		**Relato de aula**		**Ensaio (sub tema)**	**Relato de aula**		**Ensaio (sub tema)**
ADOLESCÊNCIA	**Relato de filme**		**Relato de aula**			**Relato de experiên-cia**	

A idéia é verificar a ocorrência do fenômeno que estamos investigando (a constituição dialógico-argumentativa do conhecimento, na escrita), em mais de um gênero textual, e em mais de uma situação de produção.

No caso dos participantes que não eram nossos alunos, foi feito um acordo com a professora da outra turma para que, do mesmo modo como aconteceria em nossa turma, os textos produzidos pelos estudantes fizessem parte do próprio processo de avaliação da disciplina. Conforme já mencionado anteriormente, para que tivesse um caráter de atividade real e contextualizada (situada) para os alunos.

Cada aluno trabalhou individualmente na produção de um texto escrito nas condições que lhes foram designadas: dentro do tópico escolhido e de acordo com o gênero textual que lhe foi solicitado (conforme exposto acima). Pedimos a cada participante que realizasse a sua tarefa acadêmica, tal como solicitada pela professora da disciplina, instruindo-lhe para que falasse tudo aquilo que lhe viesse ao pensamento durante a produção:

> *'Eu gostaria que você escrevesse um texto neste computador, referente ao trabalho que lhe foi solicitado (pela professora da disciplina). Quando você estiver escrevendo quero que você fale, em voz alta, tudo o que estiver pensando, tudo o que estiver passando pela sua cabeça. Eu permanecerei aqui na sala apenas o tempo necessário para tirar as suas dúvidas, mas sairei, em seguida, para que você possa ficar à vontade para escrever e usar o tempo que achar necessário'.*

Para sanar as possíveis dificuldades que os participantes pudessem ter em entender a solicitação de falar durante a realização da tarefa, garantindo este procedimento, permanecemos por cerca de uns dez minutos com cada estudante, procurando dar-lhe instruções sobre este aspecto (e qualquer outro) da produção, sempre que se mostrava necessário. As dúvidas sobre a tarefa que, eventualmente, surgiam, iam sendo esclarecidas. Em seguida, informávamos ao estudante que ficaríamos na sala ao lado, e que ele deveria avisar-nos quando tivesse concluído o seu texto.

Quarto capítulo

4. ANÁLISE DAS SITUAÇÕES OBSERVADAS

Não é difícil imaginarmos que em algum momento de nossa existência, já tenhamos dito ou escutado alguém dizer que escrever é “colocar no papel as idéias que estão na mente”. Fazer uma afirmação corriqueira como essa, parece querer dizer que possuímos idéias prontas na mente, sobre um dado assunto ou tema, prévias ao ato de escrever sobre o mesmo. Escrever seria, então, igual a transformar pensamentos em palavras no, papel.

Embora este ainda seja o ponto de vista dominante nos círculos do senso comum, podemos dizer que, dentro da literatura científica, mesmo as teorias do processamento de informação já conseguem admitir que durante o ato de escrever, novas idéias podem ser geradas. Já não se supõe que todas elas pré-existam, “prontas” (enquanto tais) dentro da mente do escritor, esperando apenas para serem transcritas ou “postas no papel”. Grosso modo, admite-se que muitas delas são criadas durante o processo de produção textual.

Entretanto, pouco se sabe acerca do modo pelo qual isso ocorre, o que deixa em aberto, questões como: Como os conhecimentos emergem durante a escrita? Que mecanismo específico é posto em andamento, durante o processo que possibilite essa emergência? Que tipos de conhecimentos emergem durante este processo? Uma vez que pressupomos que a produção escrita possui características que possibilitem ou favoreçam esta emergência, que características seriam estas? Todas essas perguntas permeiam o trabalho que desenvolvemos.

Com base nos pressupostos de que produzir um texto escrito é uma atividade dialógica (Bakhtin/Volochinov, 1995; Brandão, 1997), e, que a argumentação promove

produção/constituição de conhecimento (Leitão, 1999; 2000a; 2000b; 2001; 2003), trabalhamos em torno da hipótese de que há processos na escrita que têm natureza argumentativa, portanto essa atividade possibilita/favorece a constituição de conhecimento.

Para procedermos a este estudo nos apoiamos no dialogismo, em cujas bases encontramos o potencial explicativo para as nossas questões centrais. Isso implicou a adoção de uma metodologia capaz de capturar a dimensão dialógica da produção textual escrita, possibilitando a busca de indicativos acerca das 'vozes' com as quais acreditamos que o escritor dialoga/argumenta, durante a produção do texto escrito (vozes de oposição).

Esta busca foi feita, seguindo-se as diferentes ações realizadas pelos participantes durante o processo de produção dos seus textos escritos. Consideramos que o uso de protocolos verbais (***as falas do participante durante a produção***), assim como o registro de outras ações desempenhadas pelos estudantes (***as escritas***, ***as leituras***, e ***as ações não verbais,*** tais como ***apagar*** e ***inserir palavras no texto***), foram fundamentais para a reconstrução desse diálogo argumentativo entre o escritor e as 'vozes'; diálogo esse que, ao mesmo tempo em que participa da construção do texto, promove a constituição de diversos tipos de conhecimento.

Assim os diferentes movimentos realizados pelos estudantes durante o processo foram seqüencialmente dispostos, e estão sendo definidos como *ações*, conceito que remete ao caráter dinâmico da construção textual; a análise do modo pelo qual essas ações [identificadas nos protocolos dos participantes como: **(A)]** estão dinamicamente relacionadas nos propiciou a captura da emergência do 'novo' no processo de textualização escrita. Esta dinâmica se refere especificamente ao diálogo inerente a esta atividade, ao qual atribuímos uma natureza fundamentalmente argumentativa.

4.1. SOBRE A UNIDADE DE ANÁLISE

O primeiro passo na busca de uma resposta a essa questão crucial do nosso trabalho, dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural de desenvolvimento psicológico, é a explicitação daquilo que está sendo considerado como ‘conhecimento’.

Entendemos por ‘conhecimento’, as mudanças (sutis) resultantes das operações dialógico-argumentativas que se desenrolam durante o processo de produção textual, repercutindo no produto (segmentos escritos, ou produtos parciais). Estas mudanças podem se dar num continuum que varia desde a atualização, no texto, de conhecimentos já apropriados anteriormente pelo escritor, indo até os *insights* ou apropriações de novos conhecimentos conhecimentos, *on line*. Este último se refere à percepção de inconsistências e/ou inadequações observadas nos segmentos produzidos, que levam à compreensão de determinado aspecto do conhecimento, até então não ocorrida.

De acordo com a classificação feita por Alamargot & Chanquoy (2001), os conhecimentos que se constituem via produção do texto escrito podem ser de variadas ordens: *Conhecimento do Domínio* (o tópico, o conteúdo, o domínio conceitual a ser expresso no texto), *Conhecimento Lingüístico* (regras gramaticais e itens lexicais que compõem o texto), *Conhecimento Pragmático* (que permite ao escritor se adaptar ao interlocutor – audiência – o conteúdo conceitual, bem como a forma lingüística do texto), e, *Conhecimento Procedural* (sobre o ‘fazer’ da escrita, o uso dos artefatos e dos suportes).

Tomando por base a concepção de desenvolvimento de Valsiner (2000), sugerimos que a textualização escrita é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, alternando-se em *momentos de estabilidade* – **produto** (segmentos de fala ou de escrita produzidos), e *momentos de variabilidade* – **processo** (ou as ações que desencadeiam o produto, ou os momentos de estabilidade). Os segmentos de escrita que vão sendo produzidos, e que são tomados como objeto de avaliação pelo escritor, ao longo desse processo, estão sendo descritos neste estudo como momentos de *quasi-estabilidade* (ainda que momentânea) e considerados por nós como o 'novo' que emerge a partir dos momentos de *variabilidade*. Segundo Valsiner (2000), o 'novo' é sempre um produto decorrente dos momentos de variabilidade dos processos em desenvolvimento.

De acordo com Bronckart (1999), diferentes vozes podem estar presentes em um texto, podendo estas ser agrupadas em três subconjuntos: a) a *voz do autor empírico*, b) as *vozes sociais* - vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto, e, c) *vozes de personagens* – vozes de pessoas ou instituições diretamente implicadas no percurso temático.

No que concerne à escrita, acreditamos que a emergência do novo se deve ao caráter dialógico-argumentativo de um processo particular: Revisão Local, que é posta a serviço do processo de Textualização (diferentemente do que ocorre nas revisões mais gerais, aquelas que se dão ao término das produções). A argumentatividade que caracteriza este processo de Revisão Local tem como base os diálogos que o escritor estabelece com *vozes de oposição,* particularmente as *vozes sociais* que estão na base do dialogismo constitutivo da linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1995).

Com base em suas pesquisas em argumentação, Leitão (2000) observa que este tipo de discurso, bem como as operações que o caracterizam (ponto de vista, justificativa, contra argumento e resposta) favorecem a constituição do conhecimento. Entre estas operações, a autora aponta o contra argumento como elemento desencadeante do processo, atribuindo-lhe a responsabilidade pela vocação epistêmica da argumentação, por acreditar que ele compele o indivíduo à revisão de seus pontos de vista, tornando-os passíveis de modificações.

Tomando por base a perspectiva de Leitão (1999; 2000; 2001; 2003), postulamos que operações dialógico-argumentativas caracterizam o processo da textualização escrita, e acreditamos ser a argumentação o cerne das principais operações psicológicas postas em andamento durante este processo, sendo ele o responsável pela emergência do 'novo' na escrita. Em outras palavras, entendemos que as decisões sobre o que textualizar/escrever, tomadas pelo indivíduo durante a produção de um escrito, são fruto (pelo menos em grande parte) das operações dialógico-argumentativas postas em andamento durante o processo de textualização escrita.

Para capturar a constituição dos conhecimentos na escrita, principal foco de interesse da presente investigação, tomaremos por base o Modelo do Processo de Revisão do Argumento (Leitão, 2000), a fim de podermos rastrear as operações dialógico-argumentativas que se apresentem no processo de produção da escrita dos participantes, revelando as transformações dos argumentos, ou a emergência do 'novo'.

Este modelo trabalha com uma unidade triádica, desenvolvida para o estudo de processos dialógicos, sendo composta pelos seguintes elementos: (1) Ponto de vista + justificativa (pv); (2) Contra argumento (ca) e (3) Resposta (r), que são aplicadas aos enunciados do discurso (oral ou escrito). O modelo identifica quatro tipos de respostas (reações) possíveis a um contra-

argumento: *Resposta de Destituição*: em que o proponente rejeita o contra-argumento, que é descartado, enquanto o argumento inicial é ***mantido***. *Concordância local*: na qual o proponente circunscreve uma parte da posição do oponente como se abrisse uma concessão, mas ***preserva*** seu argumento inicial. *Resposta integrada*: nesta há uma concordância do proponente com partes de um contra-argumento, havendo uma ***mudança parcial*** na posição, que se dá pela integração de partes/aspectos do contra argumento ao argumento final. *Resposta de Aceitação*: o proponente ***retira*** sua visão inicial, ***aceitando*** a posição do oponente.

Trabalhamos com o pressuposto de que o diálogo é um aspecto inerente à produção de linguagem (caráter dialógico), seja qual for a modalidade (oral ou escrita) ou o gênero de discurso, mesmo àqueles em que as marcas desse diálogo não se deixem ver (Barros, 1997) (ou não apareçam de forma explícita) no produto final. No que se refere à produção de textos escritos, sugerimos que, entre os aspectos que caracterizam o desenrolar desse processo, a argumentação é um dos elementos fundamentais, desempenhando um papel importante (embora não exclusivo) como mecanismo de textualização. Como já mencionamos, acima, acreditamos que a argumentação caracteriza a Revisão Local, processo que está a serviço dessa textualização. O nosso desafio é procurar as marcas desse diálogo argumentativo no decurso do processo de produção dos textos escritos dos nossos estudantes.

Não podemos esquecer, entretanto, que o modelo de Leitão (2000) foi originariamente criado para capturar as mudanças, em situações argumentativas (orais ou escritas), contemplando as relações dialógicas que ocorrem entre enunciados de um discurso, e observando as operações que se manifestam nos produtos textualizados. No presente estudo estamos tratando do processo de produção da escrita, e as relações dialógicas que nos interessam são aquelas que se dão entre os

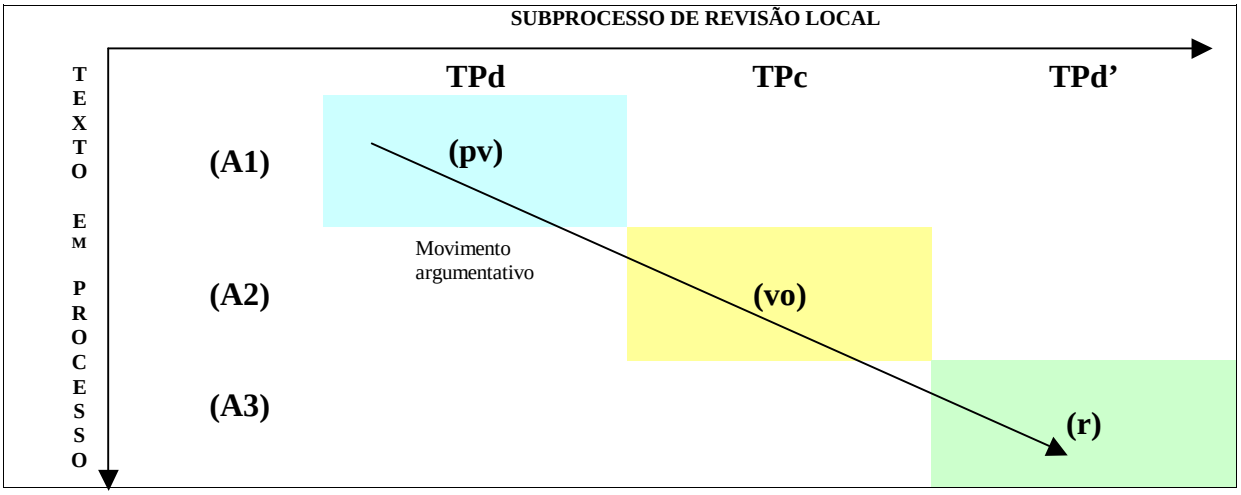
enunciados do discurso (produtos) e as instancias metacognitivas (vozes), suscitadas pelo subprocesso de revisão.

Assim, para que pudéssemos capturar a constituição de conhecimentos num processo em desenvolvimento, marcado por rupturas (Revisões Locais) como é o caso de produção de um texto escrito, deveríamos procurar desenvolver uma unidade de análise em duas dimensões: (1) uma dimensão de desenvolvimento, que capturasse os diferentes momentos (os de estabilidade e os de variabilidade) que caracterizam o processo, e, conseqüentemente os eventos de Revisão Local, e, (2) uma dimensão dialógica que capturasse o mecanismo que promove a passagem de um momento para o outro, bem como as transformações que dela decorrem (os movimentos argumentativos). A primeira dimensão seria responsável pela identificação dos momentos em que as Revisões Locais emergem, enquanto que a segunda dimensão, iria capturar as operações dialógico-argumentativas que atravessam este processo, evidenciando a constituição de conhecimentos durante a produção textual.

Com base nas reflexões teóricas realizadas, assumimos que estaremos diante da nossa unidade de análise, sempre que fosse possível reunir (no mínimo) seis condições, relacionadas em três pares: (1) Um momento inicial de *quasi-estabilidade* (TPd) e um ponto de vista (pv); (2) Um momento de *variabilidade* (TPc) e uma voz de oposição (vo); (3) Um novo momento de *quasi-estabilidade* (TPd') e uma resposta (r). (Ver Figura 1)

O momento inicial de *quasi-estabilidade*, ou **TPd** (texto em produto), é constituído por segmento(s) textualizado(s), escritos ou orais durante a produção, portanto, temporariamente estabilizados **(produtos).** Do TPd emerge um **(pv)** ou ponto de vista, que pode ser formado por segmentos de qualquer tamanho e semiotizados de variados modos, tais como: letra(s),

palavra(s), frase(s), período(s), acento(s) gráfico(s), sinais de pontuação, etc, na: ***Escrita*** e/ou ou na ***Fala*** (representando possibilidade de escrita).



(A) = ação do participante
TPd = texto em produto
TPc = texto em processo
TPd' = texto em produto revisado
(pv) = ponto de vista
(vo) = voz de oposição
(r) = resposta

Fig. 1: Diagrama do Processo de Constituição do Conhecimento na Produção Textual Escrita[7]

O momento de *variabilidade*, ou **TPc** (texto em processo) representa uma ruptura da estabilidade, onde surgem as vozes de oposição (**vo**) que engendram as *operações dialógico-argumentativas*. Durante a textualização escrita, à medida que os segmentos TPd vão sendo construídos, alguns deles vão sendo submetidos a avaliações de diversas ordens, pelas instâncias (vozes) que constituem o conhecimento de mundo do escritor. Tais avaliações desestabilizam,

[7] No diagrama do processo de constituição do conhecimento na produção textual escrita, a idéia da 'química' (a mistura) das cores azul com amarelo produzindo o verde, está sendo utilizada como metáfora para a constituição de conhecimentos através da argumentação: quando o (pv) sofre a ação da (vo), reage, transformando-se em um novo produto (r).

momentaneamente, os segmentos de *quasi-estabilidade*, constituindo-se em momentos de *variabilidade*.

O novo momento de *quasi-estabilidade*, ou **TPd'** (texto em produto linha)**.** São segmentos escritos ou orais que readquirem sua *quasi-estabilidade* após terem sido submetidos a uma Revisão Local, ou seja, sob o impacto das *operações dialógico-argumentativas* (r = respostas) deflagradas nas ações de processo pela (vo). Trata-se do elemento 'novo', ou segmento escrito que emerge marcado pelo embate (operações dialógico-argumentativas) travado entre o autor e as vozes de oposição emergentes durante o processo.

Este embate, cerne do processo de Revisão Local é de natureza, fundamentalmente argumentativa, sendo responsável pelas eventuais mudanças no processo de produção textual escrita. A (vo), que caracteriza este embate, é o elemento chave na emergência do 'novo', durante este processo, ao mesmo tempo em que é responsável pela alternância entre momentos de estabilidade e momentos de variabilidade na escrita. O 'novo', ou as ações de estabilidade emergentes, envolve conhecimentos, das mais diversas ordens, que se constituem/atualizam através da Revisão Local. Assim, consideramos que grande parte do que vem a ser textualizado, ou seja, dos segmentos que adquirem o estatuto de produto durante uma dada produção textual escrita, resulta de operações que denominamos *dialógico-argumentativos.*

Nas operações dessa ordem, os elementos cruciais, são as chamadas 'vozes de oposição' (vo), que, nas teorias da argumentação corresponderiam aos *contra argumentos*. Estes são considerados por Leitão (2000), como os 'elementos chave' das transformações, dentro das operações argumentativas, conferindo a este tipo de discurso (argumentativo) uma vocação fundamentalmente epistêmica. Em concordância com a autora quanto ao papel dos contra argumentos na constituição de conhecimentos, postulamos que durante a textualização, operações

dialógico-argumentativas têm lugar, de modo que as vozes de oposição (vo), são responsáveis pelas possíveis transformações que ocorrem durante o subprocesso de revisão no decurso de uma produção da escrita.

4.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

De posse dos dados obtidos através das transcrições das produções textuais dos alunos registradas no programa Lótus ScreenCam, buscamos realizar uma análise processual, qualitativa e interpretativa dessas produções, usando a unidade de análise construída com base no modelo de Leitão (2000), e na teoria dos processos em desenvolvimento de Valsiner (1997; 2000), conforme explicitado acima. Com isso, objetivamos capturar a emergência do 'novo' através do *fazer sentido* dos alunos, na atividade de produção textual escrita.

Esta análise vislumbrou, tanto quanto possível, capturar os aspectos dinâmicos da produção textual dos alunos (o diálogo com 'as vozes' ou interlocutores que constituem o conhecimento de mundo dos estudantes), buscando evidenciar a constituição de conhecimento durante a produção da escrita, através da dialogicidade/argumentatividade do processo de produção textual.

Nos processos de produção escrita que analisamos as chamadas *vozes de oposição* (vo) se manifestaram, basicamente de cinco modos que serão descritos e exemplificados, a seguir.

(a) Ações não verbais de rejeição ao (pv) (deleção / apagamento total ou parcial de segmento/os escrito/). Ao se produzir um texto escrito, não se apaga (deleta) letras, palavras, frases, acentos ou sinais gráfico, etc., senão a partir da constatação de que o trecho a ser suprimido, de algum modo, não se encontra adequado ao texto. Seja do ponto de vista formal, estético ou funcional. Dito em outras palavras, algo se 'opõe' ao referido segmento.

(b) Ações orais de rejeição ao (pv). *Nes*se tipo de (vo) a rejeição ao (pv) inicial aparece em segmentos de fala onde se observam **marcador/es verbais de oposição**, tais como: *não, nunca, de jeito nenhum, etc.* As perguntas que incidem diretamente sobre qualquer aspecto do ponto de vista, indicando dúvida sobre o mesmo, também fazem parte do grupo das ações orais de rejeição ao (pv). A identificação de marcadores dessa ordem nos comentários dirigidos ao ponto de vista (segmento/s de textualização escrita ou oral) localizados nas ações do tipo (TPd), são indícios de (vo).

(c) Ações orais de oferecimento de alternativa ao (pv). Mesmo em se tratando de uma operação onde não se verifique ações não verbais de rejeição ao (pv), ou marcadores orais dessa rejeição, o oferecimento de uma possibilidade de alternativa para o (pv), é suficiente para se inferir a presença de uma (vo), uma vez que tal ação só se justifica se o (pv) em questão não estiver, de algum modo, adequado. Exemplo:

(d) Ações orais de justificação da rejeição ao (pv). Aqui se verifica a explicitação de uma justificativa para a rejeição do (pv). Nesses casos a (vo) pode ser inferida, mesmo não havendo marcadores verbais e não verbais de oposição, ou oferecimento de alternativa ao (pv).

Nas produções textuais empíricas analisadas, observamos que as respostas (r) que emergiram sob o impacto da (vo) foram semiotizados de diferentes formas.

(1) Substituição de um segmento deletado por um outro segmento escrito. Sempre que um segmento escrito emerge em substituição a um outro (pv), que tenha sido deletado após o impacto da (vo), estamos diante de um TPd', ou seja, de um segmento que readquiriu o status de *quase-estabilidade*, após ter sido alvo de uma operação dialógico-argumentativa.

(2) Acréscimo de segmento escrito ao (pv). A ação de acrescentar um segmento escrito (letras, palavras, frases, acentos, sinais, etc), a um determinado segmento (pv) que, em momento anterior, já havia sido dado como estabilizado, confere ao segmento acrescentado o status de TPd', desde que tal acréscimo se dê em conseqüência da ação de uma (vo). A necessidade de se complementar um trecho do texto em produção, com um novo segmento escrito não surge senão pela percepção de insuficiência de alguma ordem. Ou seja, há uma voz que se opõe à quantidade de informações fornecidas, por serem insuficientes para que seja dito o que se pretende dizer.

(3) Renúncia total do (pv). Assim como nos casos de substituição e acréscimo de segmentos escritos, uma ação de deletar, total ou parcialmente um segmento escrito, a partir da (em resposta à) ação de uma [vo], está sendo igualmente considerada como TPd'.

(3) Renúncia ou parcial do (pv). Em algumas situações, durante a textualização escrita, pode ocorrer que, nos comentários do autor, um dado segmento seja considerado como passível de entrar na composição do texto, mas, antes mesmo de se estabilizar na escrita, tal segmento sofre a ação de uma [vo**]**, tendo-se como resposta a renúncia a este mesmo segmento. Nestes casos também é possível dizer que estamos diante de um TPd'.

No curso desta análise os exemplos de Eventos de Revisão Local dos estudantes serão apresentados em quadros compostos por três conjuntos de elementos distribuídos do seguinte modo: (1) na parte superior do quadro, é apresentado um fragmento do texto final produzido pelo aluno (os textos finais dos estudantes se encontram nos Anexos (II, III, IV, V, VI, VII e VIII), onde se encontra o segmento que está sendo analisado, (2) do lado esquerdo do quadro, é apresentado um fragmento do texto em processo distribuído em ações seqüenciadas, e, (3) do lado direito do quadro, é apresentada (a) a análise da alternância entre os momentos de variabilidade e de estabilidade [TPd → TPc → TPd'], e (b) as operações dialógico-argumentativas.

Ver exemplo, abaixo:

(Es.3): Paul - Evento 13

7 **8** **9**	complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os <u>processos básicos do desenvolvimento x hereditariedade</u> que nos dava uma nossao mais apurada dos gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a geração pode também influenciar

		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A145)	[os (++) pro /]			
(A146)	**os <u>P</u>ro**	**(pv)** → escrito		
(A147)	[<u>não; maiúscula não</u>[1] (+) <u>vô botar minúscula, mesmo…</u>[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → não oral
(A148)	*((<u>DELETA O "P" MAIÚSCULO DE: "PRO"</u>))* **ro**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A149)	*((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM "P" MINÚSCULO, SUPRIMINDO, AO MESMO TEMPO, O "R"))* **po**			
(A150)	*((DELETA "PO"))*			
(A151)	[os processos ba:sicos do (+) de-senvol-vimen-to versus here-ditari-edade]			
(A152)	**<u>processos básicos do desenvolvimento x hereditariedade</u>**			**(r)** → escrita

4.3. ETAPAS DA ANÁLISE

Neste estudo, foram analisadas as ações realizadas pelo indivíduo no decorrer do processo de produção textual escrita, com o objetivo de "avaliar" o desenrolar de sua própria escrita, verificando, por exemplo, se o que está sendo dito/escrito corresponde ao pretendido. O escritor realiza estas avaliações "checando" constantemente o bom andamento de sua produção textual para que a mensagem final chegue à sua audiência de modo coerente e com o sentido pretendido (ou seja, com o mínimo de ambigüidades possível). O monitoramento na escrita (madura) é um aspecto particularmente necessário, em função da ausência de certas pistas contextuais com as quais se pode contar no caso da comunicação face-a-face, tais como os gestos (especialmente os dêiticos).

Acreditamos que nessa tentativa de minimizar as possíveis ambigüidades da mensagem, o escritor se vê impelido a tecer considerações, as mais diversas, no decorrer desse processo. Tais considerações, em nossa perspectiva, se dão através do diálogo/argumentação com os textos/vozes que emergem nessa tentativa de construção de sentido, os quais constituem o conhecimento de mundo do indivíduo. Consideramos que é a partir desse embate que emerge o 'novo', e que a construção dos conhecimentos, na escrita, se dá.

A análise apresenta dois desdobramentos que estão sendo denominados:

(1) Análise geral das produções textuais.

(2) Microanálise: a história de uma produção textual escrita.

No primeiro desdobramento analítico, busca-se a realização de uma síntese de todo o processo escrutinizado, através de comentários e discussões teóricas, trazendo evidências empíricas das produções textuais dos participantes do estudo.

No segundo desdobramento analítico, é feito o escrutínio de todo o desenvolvimento da textualização realizada por um dos participantes, através de nossa unidade de análise, buscando nos diferentes momentos dessa produção (*estabilidade* $\rightarrow$ *variabilidade* $\rightarrow$ *estabilidade*), evidências de operações dialógico-argumentativas, bem como (tanto quanto possível) a identificação da natureza/origem das vozes de oposição, o que remete, respectivamente, à constituição e ao tipo de conhecimentos envolvidos.

4.3.1. ANÁLISE GERAL DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Esta primeira etapa da análise tem por objetivo a realização de uma análise geral dos dados, onde serão comentados, discutidos e exemplificados os aspectos relevantes observados nas produções textuais dos sete participantes da pesquisa. O quadro (4), abaixo, apresenta uma descrição detalhada do corpus:

Quadro 4: Descrição do corpus[8]

Nome (n° prot.)	Gênero		Tema		N° de ações	N° de eventos	Duração (minutos)
	Relato	**Ensaio**	**Adolescência**	**P. Básicos de Desenvolvi-mento**			
Es.1 (Pollyana)	**x**		**x**		606	69	39’
Es.2 (Joseane)	**x**		**x**		445	44	63’
Es.3 (Paul)	**x**			**x**	341	30	35’
Es.4 (Ranya)		**x**		**x**	442	39	33’
Es.5 (Luisa)	**x**			**x**	424	39	51’
Es.6 (Rosa)	**x**		**x**		500	28	36’
Es.7 (Fábio)		**x**		**x**	321	28	57’

Buscando verificar se o fenômeno analisado se apresentaria sob condições de produção diferenciadas, decidimos garantir que de nossa amostra constassem produções, tanto em gêneros

[8] Todos os nomes dos participantes citados no presente trabalho são fictícios.

naturalmente saturados de seqüências argumentativas, como é o caso dos *ensaios*, quanto em gêneros, onde tais seqüências não são tão freqüentes, como é o caso dos *relatos*. O mesmo cuidado foi tomado no que concerne aos temas, pois ao mesmo tempo em que trabalhamos com textos que tratam sobre *Processos básicos do desenvolvimento: Hereditariedade e Meio Ambiente*, tema que normalmente suscita discussões, trabalhamos também com textos que tratam da *Adolescência*, tema que pode ser tratado de forma mais descritiva, sem suscitar, necessariamente um debate.

Estes cuidados se justificaram, visto que nosso principal objetivo analítico foi observar a argumentatividade inerente ao processo de produção textual escrita, sem nos determos na análise específica das seqüências argumentativas presentes nos textos, enquanto produtos. Por esse motivo consideramos que seria importante observar se nessas duas polaridades relativas aos gêneros e aos temas, encontraríamos o fenômeno das operações dialógico-argumentativas a serviço do processo de textualização. Em outras palavras, queríamos saber se poderíamos falar de uma argumentatividade inerente ao processo, independentemente das especificidades do gênero e das particularidades do tema.

A Figura 2, abaixo, pode nos dizer algo a esse respeito. Em primeiro lugar observamos que houve eventos de Revisão Local nas produções dos sete participantes, nos relatos e nos ensaios, assim como nas produções realizadas dentro dos dois temas abordados. Ou seja, independentemente dessas variações nas condições de produção, todos os estudantes realizaram eventos de Revisão Local em suas produções textuais escritas. Aliás, os maiores percentuais desses eventos, foram encontrados nas produções das estudantes Pollyana e Joseane, respectivamente, que produziram relatos tendo como base o tema adolescência, situações, por definição, menos propícias à argumentação. Os estudantes Paul, Ranya, Luisa e Fábio apresentaram percentuais médios (e

bastante aproximados) de eventos de revisão. Enfim, mesmo considerando o percentual mais baixo de eventos de Revisão Local apresentado pela estudante Rosa, podemos dizer que todas as produções textuais escritas analisadas foram marcadas pela presença de operações dialógico-argumentativas.

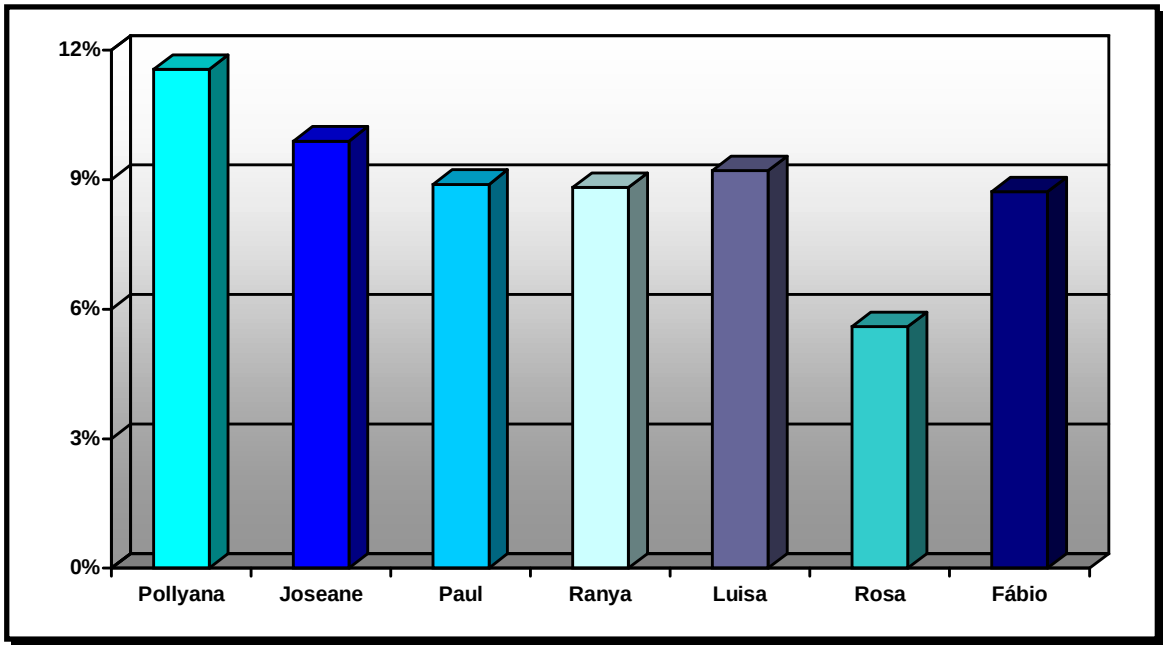


Fig. 2: Percentual de eventos de revisão sobre o total das ações de cada participante.

Para que possamos compreender de que modo tais operações participaram das produções analisadas, determinando que tipo de impacto aquelas tiveram sobre estas, procederemos a uma discussão que irá versar, basicamente, sobre dois aspectos principais de nossa análise: (1) os tipos de respostas identificados, e (2) os tipos de conhecimentos constituídos.

Analisar os tipos de respostas encontrados é importante, na medida em que evidencia a emergência do 'novo', especificando os diferentes níveis em que tal emergência se deu. O

modelo de Leitão (2000b) identifica quatro tipos de reações (respostas) possíveis a uma oposição (contra-argumento): *Resposta de Destituição*, *Concordância Local*, *Resposta Integrada e Resposta de Aceitação*. A Figura 3, abaixo mostra o percentual de cada tipo de resposta encontrado nas produções dos participantes.

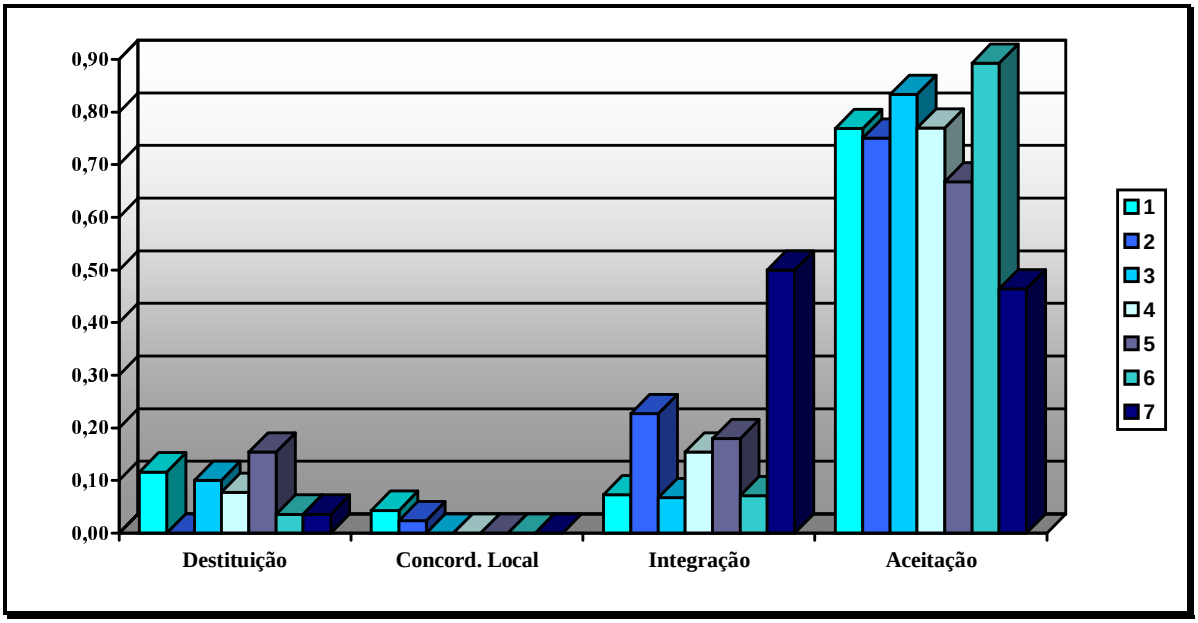


Fig. 3: Percentual dos tipos de respostas apresentadas pelos participantes.

Podemos observar que a maior parte dos estudantes (quase todos), produziram um percentual bem maior de respostas de *Aceitação* em relação aos outros tipos. A única exceção foi o estudante Fábio (Es.7), que teve um percentual ligeiramente maior de respostas de *Integração*. De qualquer forma, a maior a concentração de respostas são as desses dois tipos, que, por sinal, são os que evidenciam a constituição do conhecimento de modo mais marcante, dadas as modificações que se observam na perspectiva inicial. Na resposta de *Aceitação*, o proponente

retira sua visão inicial, ***aceitando*** a posição do oponente. Vejamos alguns exemplos desse tipo de resposta.

(Es.4): Ranya - Evento 38

18 **19** **20** **21**	**Este tema é bem <u>complexo</u>, pois ate agora do falei de jovens de classe media alta.O menor que encontra-se em situações de vida, como a vida em favelas, cortiços, nas ruas possuem outra realidade, as vezes acredito que ajam infringindo as leis por pura necessidade de sobrevivência, o que não os tira a responsabilidade de ter realizado tal ato.**

		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A238)	[este tema (+) é bem (+) <u>complicado</u>]	**(pv)** → oral		
(A239)	**Este tema é bem co,m**			
(A240)	*((VOLTA DELETANDO "CO,M"))*			
(A241)	**<u>complicado</u> pois ate agora so falei de**	**(pv)** → escrito		
(***)				
(A433)	*{a sociedade. Este tema é bem complicado}*			
(A434)	[<u>complexo</u>¹ / <u>complicado é ruim (+) HORROROSA essa palavra</u>²]		**(vo)** → contesta o (pv) oferece alternativa¹ e justifica²	**(r)** → não oral
(A435)	*((DELETA A PALAVRA: "COMPLICADO" [LINHA-18]))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A436)	*((SUBSTITUI PELA PALAVRA: "COMPLEXO",))* **complexo**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

A perspectiva inicial (pv) aparece oralmente em (A238) '[<u>complicado</u>]', e na escrita em (A241) '**<u>complicado</u>**', no processo de produção textual da estudante Ranya. Mais adiante, após a releitura do trecho onde se encontra a palavra: (A433), este ponto de vista é contestado por uma voz de oposição, em (A434): '[<u>complexo / complicado é ruim (+) HORROROSA essa palavra</u>]'.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Sob o impacto dessa oposição, a perspectiva inicial é retirada, em (A435) '*((DELETA A PALAVRA: "COMPLICADO" [LINHA-18]))*', sendo substituída por '**complexo**', em (A436). Temos, assim, uma mudança na superfície do texto, resultante de uma operação dialógico-argumentativa em que se verifica uma resposta de aceitação.

O próximo exemplo de *Resposta de Aceitação*, trata da decisão a ser tomada pelo estudante Paul, de mudar um determinado segmento escrito no texto em produção, como veremos a seguir.

(Es.3): Paul - Evento 17

8 9 10	**Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma nossao mais apurada dos gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a geração pode também influenciar no comportamento humano. Vários aspectos foram abordados pois**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A167)	*{ * como complementação do vídeo* (+) foi lido um texto que abordava os processos básicos do desenvolvimento versus hereditariedade* (++) * *versus hereditariedade * }*			
(A168)	[que ampli / eh:: ampliava nossa (+) visão a res-peito * dos gens *]	**(pv)** → oral		
(A169)	**que ampliava nossa visão a respeito dos gens**	**(pv)** → escrito		
(A170)	[* hum:: *]			
(A171)	*((VOLTA ATÉ A PALAVRA "HEREDITARIEDADE" (LINHA 8), PARA FAZER UMA CORREÇÃO E SE DEPARA NOVAMENTE COM A SUPRESSÃO DE LETRAS QUE OCORRE CADA VEZ QUE ELE TENTA ESCREVER POR CIMA OU ENTRE AS PALAVRAS, DEVIDO AO ACIONAMENTO DA TECLA "INSERT" QUE ELE REALIZOU INADVERTIDAMENTE, PARÁGRAFOS ATRÁS))*			
(A172)	[* hereditariedade * nos da-va]		**(vo)** → oferece alternativa²	**(r)** → oral
(A173)	*((REESCREVE "HEREDITARIEDADE" SOBRE O TRECHO JÁ ESCRITO, APAGANDO-O DEVIDO AO ACIONAMENTO DO "INSERT"))* **Herediteriedade que nos dava uma nossão**			**(r)** → escrita
(A174)	[vô mudar isso aqui]		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A175)	*((NA REESCRITA DO TRECHO, DELETA A EXPRESSÃO: "AMPLIAVA A NOSSA VISÃO A RESPEITO"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A176)	[mais apurada (+) dos genes (+) e a-té: que pon-to]			**(r)** → oral
(A177)	**mais apurada dos gens e até que ponto**			**(r)** → escrita

Nesse Evento de Revisão Local a perspectiva inicial se manifesta na fala, em **(A168) '**[que ampli / eh:: ampliava nossa (+) visão a res-peito *dos gens*]', e na escrita, em **(A169) 'que ampliava nossa visão a respeito dos gens'.** A voz de oposição que se apresenta em três momentos: (A172) '[*hereditariedade* nos da-va]', através do oferecimento de uma alternativa ao (pv), em (A174) '[vô mudar isso aqui]', onde fica explícita a contestação do (pv), e em (A175) '*((DELETA A EXPRESSÃO: "AMPLIAVA A NOSSA VISÃO A RESPEITO"))*'. A aceitação da oposição se consolida em **(A173) 'Herediteriedade que nos dava uma nossão'**.

Uma modificação no texto em produção, mais uma vez, é configurada através de uma *Resposta de Aceitação*, resultante de uma operação dialógico-argumentativa.

Passemos à análise de exemplos de *Respostas de Integração*. Nestas há uma concordância do proponente com partes de uma voz de oposição (contra-argumento), havendo ***mudança parcial*** na posição, que se dá pela integração de partes/aspectos do contra argumento ao argumento final (Leitão, 2000). Vejamos alguns exemplos desse tipo de resposta. Na produção textual escrita do estudante Fábio, quando ele decide dar um exemplo de instituição informal que influencia o desenvolvimento da pessoa.

(Es.7): Fábio – Evento (21)

12 13 14	**O nosso processo de desenvolvimento não é apenas estimulado na escola. Pois a escola é uma instituição encarregada de transmitir conhecimentos de maneira formal. As de maneira informal, podemos citar a família, que é importantíssima, e a religião.**

		TPd	TPc	TPd'
(A235)	*((VOLTA DELETANDO "A"))* **ci**			
(A236)	[podemos citar]			
(A237)	**citar a famílaia**			
(A238)	*((VOLTA DELETANDO "AIA" DE "FAMÍLAIA"))* **famíl**			
(A239)	**família**	**(pv)** → escrito		

(A240)	[a família (+) familaia]			
(***)				
(A307)	*{relato da aula (+) processos básicos do desenvolvimento (+) hereditariedade e meio ambiente (+) nós seres humanos somos uma interação entre os vários estímulos ambientais e uma energia interna, que considero ser a nossa carga genética (+) para um bom desenvolvim/ (+) para um desenvolvimento adequado, precisamos ter uma boa oferta de estímulos e estes estímulos têm que ser adequados para uma faixa etária, pois para uma melhor internalização de conhecimentos, precisamos obedecer a uma relação entre o desenvolvimento biológico do ser e tarefas das quais ele pode executar; que com transcorrer do tempo as capacidades individuais vão ficando cada vez mais "maduras" e os estímulos vão sendo os mais variados (+) os estímulos que recebemos estão estreitamente relacionados com a cultura na qual estamos (+) por exemplo: um bebê indígena tem um contato muito mais próximo da sua mãe ao nascer do que o bebê "branco" (+) o contato do nenê indígena com a sua (+) mãe é direto (+) enquanto o bebê branco já usa roupas (+) sua mãe também usa (+) ou seja este contato é um pouco dificultado (+) o nosso processo de desenvolvimento não é apenas estimulado na escola (+) pois a escola é uma instituição encarregada de transmitir conhecimentos de maneira formal (+) as de maneira informal podemos citar (+) a família e a religião (+) a família}*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A308)	[depois de família vou digitar que é importantíssima]		**(vo)** → contesta o (pv)	**(r)** → oral
(A309)	*((VOLTA COM O CURSOR ATÉ A PALAVRA "FAMÍLIA" [LINHA-14] INSERE UMA VÍRGULA E ESCREVE "QUE É IMPORTANTÍSSIMA"))* **que é importantíssima,**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Este exemplo, que se observa em (A239) '**família',** é o (pv) da operação dialógico-argumentativa dá lugar a este Evento de Revisão Local. Bem adiante, (A307), Fábio decide fazer uma releitura extensa do texto até então produzido. Esta releitura parece deflagrar uma voz de oposição que se dirige, não à palavra 'família', cuja menção não está sendo questionada. O que está sendo

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

contestado, é o fato da informação se restringir à citação da palavra no caso, é a falta de uma ênfase/explicitação maior do papel dessa instituição dita informal, na formação do indivíduo, visto que a resposta que se segue é de inserção de informações (integração) e não de substituição, como ocorre nos casos de respostas de aceitação.

Isso se verifica em (A308): '[depois de família vou digitar que é importantíssima]'. É como se uma voz de oposição dissesse escrever apenas família, é insuficiente. A resposta dada em (A309) '*((VOLTA COM O CURSOR ATÉ A PALAVRA "FAMÍLIA" [LINHA-14] INSERE UMA VÍRGULA E ESCREVE "QUE É IMPORTANTÍSSIMA"))* que é importantíssima,', é de integração, porque, parte da (vo) é aceita, ocorrendo uma mudança parcial no (pv). O impacto no texto é a realização de uma complementação da informação.

Um outro exemplo de resposta de integração pode ser observado, na produção textual da estudante Rosa.

(Es.6): Rosa -Evento 1

5 **6** **7**	**tomou uma decisão que pode mudar toda a sua vida. decidiu ir morar em outro lugar muito longe todos nós.** **resolveu passar um ano nos estados unidos aprendendo inglês.**

	TPd	TPc	TPd'
(A14) [decidiu ir morar em outro lugar muito longe de mim]	**(pv)** → oral		
(A15) ir morar em outro lugar muito longe gto			**(r)** → não oral
(A16) [* decidiu (+) ir (+) morar (+) em outro lugar (+)* muito longe de todos[1] / de mim não / de todos[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[2] e oferece alternativa[1]	**(r)** → não oral
(A17) *((VOLTA DELETANDO "GTO"))*			
(A18) [de todos nós::]			**(r)** → não oral
(A19) todos nós.			**(r)** → escrita

No Evento 1 do processo de produção textual escrita da estudante Rosa, a perspectiva inicial (pv) se faz ver na fala, em (A14) '[decidiu ir morar em outro lugar muito longe de mim]', e na escrita

em (A15) **‘<u>ir morar em outro lugar muito longe</u>’**. A oposição neste caso incide, não sobre todo o (pv), mas apenas sobre parte dele, como vemos em (A16) ‘[* decidiu (+) ir (+) morar (+) em outro lugar (+)* <u>muito longe de todos</u> / <u>de mim não / de todos</u>]’. A resposta conserva, assim, a idéia de que a filha decidiu ir morar longe, mas rejeita o alcance da expressão: ‘<u>de mim</u>’, pois é como se Rosa dissesse: ‘<u>não apenas de mim, mas de todos</u>’. Dessa forma, a resposta observada em (A18) e (A19) **‘<u>todos nós.</u>’**. reúne parte da perspectiva inicial e parte da voz de oposição, configurando uma Resposta de Integração que modifica parte do (pv), trazendo o ‘novo’ para a produção.

Devemos ressaltar que, embora os dois primeiros tipos de respostas acima discutidos (*Resposta de Aceitação e Resposta de Integração*) sejam aqueles que nos informam de modo mais explícito sobre mudanças ocorridas durante o processo, concordamos com Leitão (2000b), quando considera que os quatro tipos de respostas remetem à constituição de conhecimentos. Mesmos os dois últimos tipos (*Concordância Local e Resposta de Destituição*) em que não se observam mudanças na perspectiva inicial do proponente, consideramos que depois de passar por um evento de revisão, tal perspectiva já ‘não será mais a mesma’ (terá, provavelmente, mais força), por ter sido submetida a um processo avaliativo. Isso é especialmente verdade no que se refere ao processo de produção de um texto escrito, pois mesmo respostas que não trazem mudança na perspectiva inicial, interferem nas decisões acerca do que será textualizado, o que, por si só, já configura a emergência do ‘novo’.

Tomemos um exemplo de resposta de *Concordância local*, em que o proponente circunscreve uma parte da posição do oponente como se abrisse uma concessão, mas ***preserva*** seu ponto de vista inicial.

(Es.2): Joseane - Evento 42

33 **34** **35**	**<u>havia outros personagens no filme</u>, porém a menssagem que o filme tras é a de luta e persistencia determincao rompendo preconceitos.**

		TPd	TPc	TPd’
(A401)	*{o seu irmão parecia indiferente mas na verdade se escondia atrás dessa suposta indiferença para não parecer tão sensível (+++) ele amava muito Billy (3.0) o garoto Billy se mostrou muito corajoso e perseverante, conseguindo assim (+) conseguindo assim alcançar o seu objetivo. Isso é uma grande lição de vida. Só a coragem de lutar e perseverar pelo que queremos nos traz a vitória ninguém vence se for acomodado e medroso. Ninguém (+) ninguém (+++) ninguém vence * se for acomodado e medroso * }*			
(A402)	[<u>pôxa, não falei do amigo de Billy (++) de alguma forma ele TEVE uma certa importância na (+) na vida</u>[1] / <u>NÃO! ele teve importância na vida dele agora (+) em relação ao balé::</u>[2] /como eu colocaria isso? / (3.0) e a garota também (+++) / <u>acho que ficaria muito extenso / acho que dá uma breve resumida sobre o que é o filme</u>[3]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1]	**(r)** → oral[2 3]
(A403)	**havia outros personagens no filme,**	**(pv)** → escrito		**(r)** → escrita
(A404)	[<u>havia muitos outros personagens no filme / mas isso me pareceu mais importante / eu vou deixar isso</u>]			**(r)** → oral
(A405)	*{havia outros personagens (+)* personagens* (+) no filme}*			

(Convenções no pé da página)

No Evento em questão a estudante Joseane escreve em (A403) **‘<u>havia outros personagens no filme</u>’**, que é o (pv) da operação dialógico-argumentativa que tem lugar a partir do surgimento da oposição em (A402) ‘[<u>pôxa, não falei do amigo de Billy (++) de alguma forma ele TEVE uma</u>

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

certa importância na (+) na vida /]'. Parte dessa voz de oposição é aceita por Joseane, visto que ela não deixa de admitir a importância do amigo de Billy em sua vida, como se observa na resposta em: (A402) '[NÃO! ele teve importância na vida dele, agora (+) em relação ao balé::]'. Desse modo, o (pv) é preservado, como se observa em (A402) '[/como eu colocaria isso? / acho que ficaria muito extenso /]', (A403) '**havia outros personagens no filme**', e (A404) '[havia muitos outros personagens no filme / mas isso me pareceu mais importante / eu vou deixar isso]'. Portanto, parte da oposição é aceita, mas o (pv) é mantido, de modo que se trata de uma resposta de concordância local.

Vejamos agora, um exemplo do último tipo de resposta previsto no modelo de Leitão (2000) e encontrado em nossos dados: *Respostas de Destituição*. Neste tipo, o proponente rejeita a voz de oposição (vo), que, desse modo, é ***descartada***, enquanto o ponto de vista inicial é ***mantido***.

(Es. 5):Luisa - Evento 31

17 **18** **19**	Em minha idéia acredito que a hereditariedade é ela presente ao indivíduo, no comum em todos mas que o meio responsável e o maior formador de características do ser humano. A família como " carro chefe" a maior influencia de todos eles.

		TPd	TPc	TPd'
(A356)	A família	**(pv)** → escrito		
(A357)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO "FAMÍLIA"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	
(A358)	[a família (+)]			**(r)** → oral
(A359)	**família seja o maior influenciador de todos**			**(r)** → escrita
(A360)	[eu acredito que a família... (++) seja (+) o maior influenciador de todos eles (++) vô voltar ao início e dá uma olhada no (+) título, pra ver se eu não estou fugindo:: da minha aula, assim...(+) processos BÁSICOS (+) do desenvolvimento (++) hereditariedade e meio]			**(r)** → oral

No movimento dialógico-argumentativo que se observa no Evento (31), da produção textual escrita da estudante Luisa, a perspectiva inicial se verifica na escrita em (A356) **‘A família’**. Tal perspectiva, inicialmente é contestada, como podemos observar em (A357) ‘*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO "FAMÍLIA"))*’. Entretanto Luisa decide trazer de volta para o texto o segmento deletado, como vemos em (A359) **‘família’**, como resposta de destituição em relação à voz de oposição, o que se verifica em: (A360) ‘[eu acredito que a família... (++) seja (+) o maior influenciador de todos eles]’, que representa uma justificativa para este retorno. Assim sendo, a voz de oposição é totalmente descartada, e a perspectiva é mantida.

Conforme anunciamos no início dessa seção, dois aspectos estão sendo considerados nesta análise, de modo a podermos elaborar uma compreensão de como os conhecimentos são constituídos no processo de produção textual escrita. O primeiro desses aspectos, que acabamos de analisar: *os tipos de respostas identificados*, nos ajudou a mostrar os níveis de impacto que as operações dialógico-argumentativas tiveram sobre a construção dos textos dos estudantes.

Passaremos agora à análise do segundo aspecto considerado importante para a compreensão do fenômeno em questão: *os tipos de conhecimentos constituídos*.

A análise dos tipos de conhecimento que são constituídos durante o processo de produção de um texto escrito, é fundamental para que se possa compreender três questões. Em primeiro lugar, que os conhecimentos não estão prontos, enquanto tais, na mente do indivíduo, mas constituem-se durante o processo. Em segundo lugar, que esta ‘novidade’ que emerge durante o processo de produção textual escrita, é de caráter argumentativo. Por fim, que estas ‘novidades’, ou conhecimentos, são de diversas ordens. Alamargot & Chanquoy (2001) observam que há quatro tipos de conhecimentos relacionados à produção escrita: *Conhecimento do Domínio (ou de conteúdo), Conhecimento Lingüístico, Conhecimento Procedural e Conhecimento de*

Pragmático. A Figura 4, abaixo, mostra o percentual de cada tipo de conhecimento encontrado nas produções dos participantes.

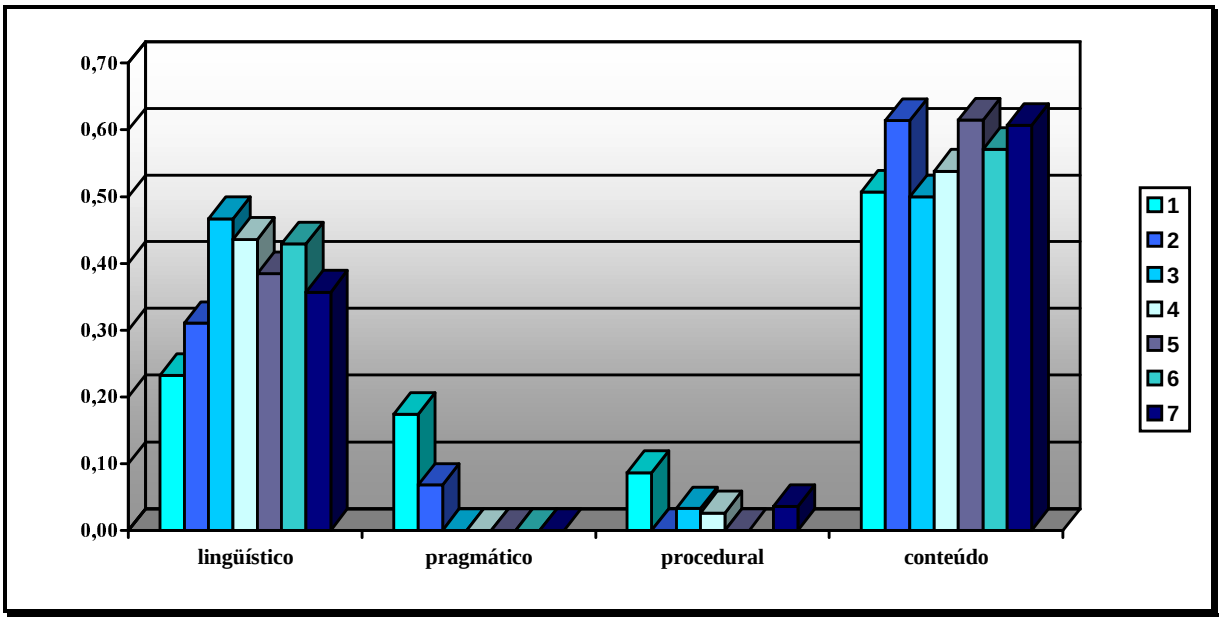


Fig. 4: Percentual dos tipos de conhecimentos apresentados pelos participantes.

A Figura 4 nos mostra que, conquanto todos os estudantes que compõem a amostra tenham explicitado um percentual maior de constituição de *conhecimentos de conteúdo* e de *conhecimentos lingüísticos*, em relação aos outros tipos: *conhecimentos pragmáticos* e *conhecimentos procedurais*, os quatro tipos de conhecimentos estiveram presentes em nossa amostra.

Os *Conhecimentos Lingüísticos* estão relacionados a questões gramaticais como: Ortografia, Morfologia e Sintaxe. Os *Conhecimentos Pragmáticos* estão relacionados às condições de produção, como a audiência, (interlocutor/es), o contexto de produção, o cotexto, o gênero textual, os papéis sociais do (escritor). Os *Conhecimentos Procedurais* estão relacionados ao

‘fazer’ (procedimentos específicos) da produção textual escrita. Os *Conhecimentos de Conteúdo*, estão relacionados ao tópico que está sendo desenvolvido, ou seja, ao próprio teor da mensagem do texto.

Desse ponto em diante, apresentaremos exemplos de cada tipo de conhecimento abordado, acompanhados das respectivas discussões. Vejamos alguns exemplos de constituição de *Conhecimentos Linguisticos.*

(Es.4): Ranya - Evento 16

11 **12** **13**	**Daí podemos pensar que talvés o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens esteja abalado. É completamente incompreenssivel um ato destes, mas... acredito que <u>exista uma</u> razão esta que deve ser esclarecida.**

		TPd	TPc	TPd’
(A142)	*{completamente incompreensível um ato deste, mas acredito / }*			
(A143)	[dito que <u>existe</u> uma razão (+) esteja ela (+) es-cla-recida ou não (++)]	**(pv)** → oral		
(A144)	**dito que <u>existe</u> uma razão esta ela esclarecida ou não**	**(pv)** → escrito		
(***)				
(A219)	*{É completamente IN-compreensível (++) prEEnsível / um ato destes, mas... acredito que existe}*			
(A220)	*((SUPRIME O ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS “EXISTE” E “UMA”, COLANDO-AS))* **esxisteuma**			
(A221)	[<u>exista</u>[1] / <u>que “existe”, não!</u>[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[2] e oferece alternativa[1]	**(r)** → oral
(A222)	*((DELETA O “EUMA” DE: “EXISTEUMA”))* **esxist**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A223)	*((SUBSTITUINDO-O POR UM “A”))* **exista uma**			**(r)** → escrita
(A224)	*{que “exista” uma razão}*			

No Evento (16) do processo de produção textual da estudante Ranya, temos o (pv) na fala, em **(A143) ‘**[<u>existe</u>]’, e na escrita, em **(A144) ‘<u>existe</u>’. O**bservamos que essa perspectiva inicial é desafiada por uma oposição da ordem do conhecimento lingüístico: **(A221) ‘**[<u>/ que EXISTE,</u>

não!]'. Podemos observar que o que está sendo contestado não se refere ao conteúdo da mensagem, por exemplo, mas ao modo verbal empregado. O (pv) é contestado e a alternativa oferecida: **(A221) '**[exista]', é o mesmo verbo, sendo no modo subjuntivo. Assim, o que está em jogo, é um conhecimento do qual Ranya, com certeza, já havia se apropriado em ocasiões de ensino-aprendizagem passadas, mas que tem a oportunidade de ser atualizado, aqui e agora, no corrente processo de produção.

Tomemos mais um exemplo de constituição de conhecimento lingüístico.

(Es.6): Rosa - Evento 16

18 **19** **20**	**"estou criando está menina para ela ser independente. ela não veio ao mundo para mim. o seu lugar é longe de mim na fase adulta".** **mas e a dor? apesar de ter 18 anos e de ter toda esta independência, ela é**

	TPd	TPc	TPd'
(A240) *((VOLTA DELETANDO O "I" DE "MAI" E EM SUBSTITUIÇÃO ESCREVE "S"))* **mas e da**	**(pv)** → na escrita		
(A241) *((VOLTA DELETANDO O "DA"))*			
(A242) a dor. apens	**(pv)** → na escrita (a finalização do enunciado: o ponto)		
(A243) [a sua dor]			
(A244) *((VOLTA DELETANDO "NS" DE "APENS"))* **ape**			
(A245) [apesar de (+) TER (+)]			
(A246) apesar de ter 18 nao			
(A247) *((VOLTA DELETANDO "NAO"))*			
(A248) anos, ela é			
(A249) [dizoito anos (++) ela é]			
(A250) *((VOLTA APAGANDO ", ELA É"))*			
(A251) e de ter toda esta independencia,			
(A252) [e de ter (+) (...) e de ter: (+) toda esta (+)]			
(A253) *((VOLTA DELETANDO A LETRA "L"))*			
(A254) ela é carinhosa, amorosa, simpati			

(A255) [independência (+++) ela é carinhosa: (+++)]			
(A256) *((VOLTA DELETANDO O "ATI" DE "SIMPATI"))* **simp**			
(A257) simpática, co			
(A258) [amorosa: (+) SIMPÁTICA (+++)]			
(A259) *((VOLTA DELETANDO O "CO"))*			
(A260) estar sempre dialongo			
(A261) [estar: (+) estar sempre (+)]			
(A262) *((VOLTA DELETANDO O "O" DE "DIALONGO"))* **dialong**			
(A263) dialongando comigo			
(A264) [dialogan:do (+++) comigo]			
(A265) *((COLOCA UMA VÍRGULA DEPOIS DE "COMIGO"]))* **comigo,**			
(A266) [aqui <u>é melhor</u>[1] <u>botar interrogação</u>[2]]		**(vo)** → oferece alternativa[2] p/ o (pv) e justifica[1]	**(r)** → na fala (de aceitação)[2]
(A267) *((VOLTA COM O CURSOR ATÉ A PALAVRA "DOR" [LINHA-20] E SUBSTITUI O PONTO FINAL PELO PONTO DE INTERROGAÇÃO))* **<u>dor?</u>**			**(r)** → na escrita (de aceitação)
(A268) *{e a dor?}*			

(Convenções no pé da página)

A estudante Rosa (Evento 16) procede a uma Revisão Local, cujo objeto é a pontuação de uma determinada expressão. O (pv), neste caso, aparece na escrita em (A240) **'<u>mas e</u>'**, e em (A242) 'a **<u>dor.</u>**' (especificamente, o ponto depois de 'dor', que finaliza a expressão). A voz de oposição que emerge, mais adiante em (A266) '[aqui <u>é melhor botar interrogação</u>]', se faz ver no uso de '<u>é melhor</u>', que é um indicador de modalização deôntica (Bronckart, 1999), que é um tipo de avaliação sobre o permitido, proibido, necessário desejável, dentro de dado sistema social, no

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

caso, o sistema de pontuação da língua portuguesa. Na resposta, onde a voz de oposição é aceita: (A267) **‘dor?’**, dá-se a atualização de um conhecimento lingüístico; a adequação do sinal de pontuação (de interrogação), aos propósitos comunicativos do enunciado.

O próximo exemplo tem como foco a constituição de um conhecimento pragmático, que, como já foi dito, trata de questões relacionadas às condições de produção (audiência, contexto de produção, gênero textual e papéis sociais do escritor): *não se fala qualquer coisa com qualquer pessoa em qualquer lugar*.

(Es.2): Joseane - Evento 9

5 **6**	**o seu pai achava que ele deveria ser mas ele queria ser bailarino.** **mas a onde ele vivia as pessoas achavam <u>não era profissão pra homem</u>**

		TPd	TPc	TPd’
(A32)	[aonde ele vivia as pessoas achavam que isso <u>era coisa pra veado</u>]	**(pv)** → oral		
(A33)	**era a onde ele vivia as pessoas achavam que <u>era coisa pra viado</u>**	**(pv)** → escrito		
(***)				
(A121)	*{mas onde ele vivia as pessoas achavam que era coisa pra veado}*			
(A122)	*((VOLTA [LINHA-8] E DELETA “ERA”))*			
(A123)	[(++) <u>vige!</u>[1] <u>que linguagem mais xula!</u>[2] (++) <u>onde ele vivia as pessoas tinham preconceito em relação a isso (++) ponto!</u>[3] (+) deixô botar um pontinho aqui]		**(vo)** → contesta o (pv)[1], justifica[2] e oferece alternativa	
(A124)	*((COLOCA UM PONTO LOGO APÓS “BAILARINO” [LINHA-8]))* **bailarino.**			
(A125)	[ponto!]			
(A126)	*((GRAFA A PALAVRA “MAS” DEPOIS DO PONTO, NA MESMA LINHA))* **mas**			
(A127)	*{porém (++) onde ele vivia as pessoas achavam que::}*			
(A128)	[deixô botar / tirar “VEADO” e botar “HOMEM”, aqui]		**(vo)** → contesta o (pv)[2] e oferece alternativa[1]	**(r)** → oral
(A129)	*((DELETA AS PALAVRAS “ERA COISA PRA VIADO”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A130)	*{as pessoas achavam que}*			

(A131) [não era coisa pra HOMEM]			**(r)** → oral
(A132) *((ACRESCENTA "NÃO" ENTRE "QUE" E "ERA" [LINHA-8]))* **não era**			
(A133) *{que NÃO (++) não era}*			
(A134) [profissão]			
(A135) *((GRAFA A PALAVRA "PROFISSÃO"))* **profissa**			**(r)** → escrita (de aceitação)
(A136) [pra homem]			**(r)** → oral
(A137) *((GRAFA "PRA HOMEM", COLANDO-A À PALAVRA "ERA", FICANDO A PALAVRA "HOMEM" COLADA À PALAVRA "ERA"))* **ppra homemera**			**(r)** → escrita (de aceitação)
(A138) *((DESCOLA A PALAVRA "HOMEM" DA PALAVRA "ERA"))* **homem era**			**(r)** → escrita (de aceitação)

(Convenções no pé da página)

O foco deste Evento (9), exemplo retirado do processo de produção textual escrita da aluna Joseane, é a substituição de um dado segmento escrito: **"não era profissão pra homem"**, por outro.

Logo após a releitura realizada em **(A121)** *{mas onde ele vivia as pessoas achavam que era coisa pra veado}*, emerge uma (vo): **(A123)** '[(++) vige! que linguagem mais xula!]'. A oposição é marcada na expressão oral de rejeição ao (pv), como vemos pela interjeição: *[**vige**!]*, que é uma aproximação regional da expressão: *[**Virgem Maria!**]*, no caso, com conotação de espanto e/ou rejeição. Em **(A123),** encontramos, ainda, a apresentação de uma perspectiva diversa ao (pv): [onde ele vivia as pessoas tinham preconceito em relação a isso]. Podemos também, identificar uma justificativa para essa rejeição ao (pv): a frase exclamativa com avaliação depreciativa: [que linguagem mais xula!]. Corroborando tudo isso, tem-se a ação: **(A128)** [deixô botar / tirar "VEADO" e botar "HOMEM", aqui].

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Nesta última ação já se encontra o germe da resposta (r), que, entretanto, vai se completando nas ações: **(A131), (A135), (A137)** e **(A138).** Tais ações, igualmente configuram o novo momento de estabilidade do evento, compondo, em conjunto, o segmento: **"não era profissa pra homem".** O gerenciamento daquilo que está sendo textualizado na escrita é feito por Joseane, com base em seus conhecimentos sobre o gênero (o grupo de gêneros instrucionais acadêmicos) no qual está compondo o seu texto. A partir de tais conhecimentos se originou uma (vo) que permitiu adequar o estilo de linguagem, tornando-o menos informal, e mais de acordo com o gênero do discurso em questão.

Procederemos agora à análise de um Evento de revisão Local que focaliza a constituição de um conhecimento Procedural, que como foi dito acima, se refere aos procedimentos específicos da produção textual, ou seja, ao 'fazer da escrita'.

(Es. 7): Fábio – Evento 13

8 9	Os estímulos que recebemos estão estreitamente relacionados com a cultura na qual estamos. Por exemplo: **a população indígena realiza atividades com pouca vestimenta,**

	TPd	TPc	TPd'
(A144) a população indígena			
(A145) [a população indígena]			
(A146) realiza atividades			
(A147) [realiza atividades]			
(A148) com pouca vestimenta,			
(A149) [com (+) pouca (+) vestimenta (+++) tá dando um branco aqui mas eu vou tentar (+) voltar aqui ao texto]			
(A150) *{os estímulos que recebemos estão estreitamente relacionados com a cultura na qual estamos. Por exemplo: a população indígena realiza atividades com pouca vestimenta}*			
(A151) um bebê			

(A152) [é (+) um bebê]			
(A153) desta pu			
(A154) *((VOLTA DELETANDO O "U" DE "PU"))* **p**			
(A155) população			
(A156) [população (++) tem um contato muito mais próximo que a gente]			
(A157) t			
(A158) [é (+) assim (+) que nós brancos]			
(A159) *{a população indígena realiza atividades com pouca vestimenta}*			
(A160) [não, não, não, nada a ver (+) vou mudar aqui a idéia (+) vou mudar (+++) já tô (+) me confundindo nas idéias aqui (+++)]			
(A161) *((COMEÇA A DELETAR, DE TRÁS PARA FRENTE, PARTE DO QUE ESTAVA ESCRITO: ATÉ "POUCA VESTIMENTA" [LINHA-9]))*	**(pv)** → não verbal		
(A162) [eu tava usando back space, mas eu vou selecionar logo tudo e depois clico em delete[1], vai ser mais rápido[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e justifica[2]	**(r)** → oral[1]
(A163) *((SELECIONA: "A POPULAÇÃO INDÍGENA REALIZA ATIVIDADES COM" [LINHA-9] E APERTA A TECLA DELETE))*			**(r)** → não verbal

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (..), o estudante Fábio escreve o trecho que já havia sido escrito: **'a população indígena realiza atividades com pouca vestimenta,'** O ponto de vista (pv) deste movimento dialógico-argumentativo é o modo pelo qual ele decide fazer a deleção deste segmento, como vemos em (A161) '*((COMEÇA A DELETAR, DE TRÁS PARA FRENTE, PARTE DO QUE ESTAVA ESCRITO: ATÉ "POUCA VESTIMENTA" [LINHA-9]))*'. Antes de terminar o apagamento, surge uma oposição, não ao fato de deletar o segmento em si, mas ao modo como este apagamento está sendo realizado. É o que observamos em (A162) '[eu tava usando back space, mas eu vou selecionar logo tudo e depois clico em delete, vai ser mais rápido]'.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

A oposição é aceita, como se vê em **(A163)** **‘***((SELECIONA: “A POPULAÇÃO INDÍGENA REALIZA ATIVIDADES COM” [LINHA-9] E APERTA A TECLA DELETE))’*, dando lugar à constituição de um conhecimento procedural, pois está relacionado ao ‘como fazer’ da escrita, especificamente, escrita em computador. Este constituição se corporifica na atualização de um procedimento, considerado mais eficiente pelo estudante: (A162) **‘**[vai ser mais rápido]’.

Finalmente, procederemos à discussão de exemplos de constituição de *Conhecimentos de Conteúdo*, que, tal como já foi anteriormente observado, relaciona-se ao tópico desenvolvido no texto. Este tipo de conhecimento pode ser evidenciado no significado de uma palavra, de uma expressão, ou mesmo de um enunciado completo.

(Es.5): Luisa - Evento 32

17 18 19	**Em minha idéia acredito que a hereditariedade é ela presente ao indivíduo, no comum mas que o meio seja responsável e o maior formador de características do ser humano. A família como ''carro chefe'', traz a maior influencia de todos eles.**			
		TPd	**TPc**	**TPd’**
(A356)	A família			
(A357)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO "FAMÍLIA"))*			
(A358)	[a família (+)]			
(A359)	**família seja o maior influenciador de todos**	**(pv)** → escrito		
(A360)	[eu acredito que a família... (++) seja (+) o maior influenciador de todos eles (++) vô voltar ao início e dá uma olhada no (+) título, pra ver se eu não estou fugindo:: da minha aula, assim...(+) processos BÁSICOS (+) do desenvolvimento (++) hereditariedade e meio]	**(pv)** → oral		
(A361)	*(((+++) MOVE A BARRA DE ROLAGEM PARA O INÍCIO DO TEXTO, EM SEGUIDA MOVE-SE DE VOLTA AO PONTO EM QUE ESTAVA NO FINAL DO TEXTO))*			
(A362)	*{(...) mas que o MEIO seja o maior responsável e um pouco formador da características do: do ser zu / (+) ser huma:no (++); a fa / }*			

(A363) [eh::: acho que família como “carro che:fe" (+) de tais processos (++) entre aspas, como carro-chefe]		**(vo)** → contesta o (pv), oferecendo alternativa	**(r)** → oral
(A364) *((APAGA AS PALAVRAS "SEJA" E "O", POSICIONADAS ENTRE "FAMÍLIA" E "O MAIOR"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A365) *((PARA INSERIR PALAVRAS))* **como ''carro chefe'', traz**			**(r)** → escrita
(A366) **[acho que ela traz as maiores (+) influências a:o (+) ao indivíduo]**			**(r)** → oral
(A367) *((DELETA AS PALAVRAS: “O MAIOR INFLUENCIADOR”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A368) *{como carro chefe traz (+)}*			
(A369) [a maior influência (+) a maior influência]			**(r)** → oral
(A370) **a maior influencia**			**(r)** → escrita
(A371) *((PERCORRE COM O CURSOR O TEXTO QUE ESTÁ SENDO LIDO))*			
(A372) *{a família como carro chefe traz a maior / }*			
(A373) [de todos eles... (++)convívio (+) com outras pessoas]			**(r)** → oral
(A374) **de todos eles Oconvivio com outras pessoa**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

O Evento 32 do processo de produção textual escrita da estudante Luisa exemplifica a constituição desse tipo de conhecimento. Em (A359) **‘seja o maior influenciador de todos’,** temos o (pv) manifesto na escrita, e,na fala em (A360). Um pouco adiante, surge uma (vo) incidindo diretamente sobre o (pv), em (A365) ‘[eh::: acho que família como “carro che:fe" (+) de tais processos (++) entre aspas, como carro-chefe]’. O segmento: **‘(eu) acho’**, porque denota expressão de opinião, atesta a presença dessa voz de oposição. A presença da (vo) também se faz ver na expressão: ‘[família como “carro che:fe"]’, que representa o oferecimento de uma nova

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

alternativa. A resposta segue, integrando a oposição ao ponto de vista inicial, através da inserção dos segmentos escritos em: (A365) **‘<u>como ''carro chefe'', traz</u>’,** (A370) **‘<u>a maior influencia</u>’, e,** (A374) **‘<u>de todos eles</u>’.** Tal resposta constrói o próprio discurso, evidenciando a constituição de um conhecimento de conteúdo.

Vejamos mais um exemplo de constituição de conhecimento de conteúdo.

(Es.2): Joseane - Evento 41

23 **24**	**da mae ele herdou o talento, do pai a forca pra lutar, da avó ele tinha o apoi diario, um aprendizado constante sobre música e balé <u>que também era a paixao da avó</u>.**

	TPd	TPc	TPd’
(A283) **da vó**			
(A284) *((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “VÓ”))*			
(A285) [da avó (++) ele tinha o apoio]			
(A286) *((EM SUBSTITUIÇÃO ESCREVE: “AVÓ”))* **avó**			
(A287) *{ * da avó * }*			
(A288) [ele tinha o apoio (++) o apoio (+) diário]			
(A289) **ele tinha o apoi diario,**			
(A290) [e todas as informações sobre música / não! deixovê * em casa o que ela passava pra ele era isso mesmo *]			
(A291) *{da avó ele tinha o apoio diário}*			
(A292) [um aprendizado (+) um aprendizado constante (+) constante (+) sobre música e balé (++) música e balé (+)]			
(A293) **um aprendizado constante sobre música e bala**			
(A294) *((VOLTA DELETANDO O “A”))* **bal**			
(A295) *((COMPLETA A GRAFIA DA PALAVRA))* **balé**			
(A296) [<u>que também era a paixão da avó</u> (++) que tam-bém (+) e-ra (+) a paixão da (+) avó (+++) / o seu irmão (+) parecia indiferente (++) indifere-te (++) mas na verdade (+) se escondia (++) se escondia (+) numa faixada]	**(pv)** → oral		
(A297) **<u>que também era a paixao da avó.</u> o seu irmao parecia indiferente, mas na verdade se escondia numa fai**	**(pv)** → escrito		**(r)** → escrita (de aceitação)
(***)			

(A399) *{Evidentemente valores foram passados na breve convivência que eles (+) que tiveram. Da mãe ele herdou o talento (+) da mãe ele herdou o talento (+) do pai a FORÇA (+) pra lutar, da avó ele tinha o apoio diário, um aprendizado constante sobre música e balé que também (++) sobre música e balé}*			
(A400) [evidentemente que era teórico né? Será que é necessário dizer isso? (+) que também era a paixão do avô? / da avó]		**(vo)** → contesta o (pv)	

(Convenções no pé da página)

Neste exemplo, onde tratamos do Evento 41 da produção textual da estudante Joseane, o (pv) se apresenta na fala em (A296), e na escrita em (A297) '**que também era a paixao da avó.**'. A oposição dirigida ao (pv) surge bem adiante, em **(A400)** '[evidentemente que era teórico né? Será que é necessário dizer isso? (+) que também era a paixão do avô? / da avó]'. A (vo), nesse caso, não é aceita, de modo que o (pv) é mantido, mas o impacto dessa operação dialógico-argumentativa se faz ver no texto que está em processo de produção, que é a manutenção de parte do mesmo. Este parte é referente ao tópico que está em andamento no discurso, de modo que podemos dizer que houve aqui a mobilização de um conhecimento de conteúdo.

A partir da análise que acabamos de realizar foi possível apresentar evidências de que ocorrem mudanças no decorrer do processo de produção de textos escritos e que, tais mudanças, são relevantes, na medida em que propiciam a constituição de conhecimentos de diversos tipos. Esta análise realizada em torno dos aspectos: 'Tipos de Respostas' e 'Tipos de Conhecimento', foi

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

apresentada através de extratos das produções de seis entre os sete estudantes que participaram da pesquisa.

Além dos objetivos analíticos apresentados no início desta sessão, estes extratos serviram para ilustrar o modo pelo qual será conduzido o que estamos considerando como o principal desdobramento analítico deste estudo, que é a próxima etapa a ser apresentada. Seu objetivo é mostrar o desenvolvimento de todo o processo de produção do texto escrito por uma das estudantes (cujos eventos de Revisão Local, não foram mostrados na presente etapa), no intuito de evidenciar o caráter dialógico-argumentativo inerente ao processo de produção, assim como o caráter criativo desta atividade.

4.3.2. MICROANÁLISE: A HISTÓRIA DA PRODUÇÃO DE UM TEXTO ESCRITO

De acordo com Leitão (2001), a identificação das mudanças que se observam nas formas externalizadas de conhecimentos dos indivíduos depende da distinção analítica e comparação entre as organizações passadas e presentes deste conhecimento. Dentro de uma perspectiva de argumentação, para compreender como ocorrem as transformações nos conhecimentos, deve-se focalizar os processos através dos quais uma dada perspectiva sobre um fenômeno transforma-se em uma nova perspectiva no decorrer de um processo discursivo, no caso, no processo de produção de um texto escrito.

Assim, esta etapa tem por objetivo o acompanhamento da história do desenvolvimento de um texto escrito por uma estudante que participou do presente estudo: a aluna Pollyana (ver texto final em Anexo II).

Nesta análise procederemos ao rastreamento dos eventos de Revisão Local, que têm lugar durante o processo de produção textual da aluna, buscando evidenciar que estes eventos se desenrolam na alternância entre momentos de estabilidade e momentos de variabilidade do processo; ao mesmo tempo, tentaremos explicitar: (1) os movimentos dialógico-argumentativos que caracterizam estes eventos, e, (2) os conhecimentos que vão sendo constituídos, através desses movimentos.

Tomemos o primeiro exemplo de Revisão Local, (ver Evento 1):

Evento 1

1 2 3 4 5	**RELATO DE AULA** **Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada <u>meia hora</u>. Eu sabia que hoje aconteceria a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – e que o debate seria conduzido por um grupo de alunos, e não por Ângela.**

		TPd	TPc	TPd’
(A1)	[pode falar mal do coleguinha?]			
(A2)	(P: fale o que você achar... o que você quiser.)			
(A3)	[tá!]			
(A4)	*((POSICIONA O CURSOR PARA INICIAR O TEXTO))*			
(A5)	[deixô vê... bom / a aula:: a aula co / (+) a aula deve ter começado às duas mas eu só cheguei de duas e meia mas o pess / mas ainda tavam esperando num sei quem chegar / tá eu começo de onde? Eu começo: (+) da hora que eu cheguei? (++) É! eu só posso começar da hora que eu cheguei, né?]			
(A6)	[quando eu cheguei (+) na aula (+) eu esta-va atra-sada meia hora]			
(A7)	**Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada <u>meia-hora</u>.**	**(pv)** → escrito (meia hora c/ hífen)		
(A8)	[<u>meia-hora tem hífen?</u>[1] <u>Eu acho que não</u>[2], <u>vô tirar</u>[3].]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv) (o uso do hífen em meia hora)[1] e justifica[2]	**(r)** → oral[3]
(A9)	*((SUPRIME O HÍFEN DA PALAVRA “MEIA-HORA”))* **<u>meia hora</u>**			**(r)** → escrita
(A10)	[tirei! *((FAZ UM BARULHINHO COM A BOCA))* é isso aí! / ponto!]			
(A11)	*((COLOCA PONTO DEPOIS DE: “MEIA HORA”))* **meia hora.**			

(Convenções no pé da página)

No Evento 1, o hífen do segmento escrito **<u>‘meia-hora’</u>**, em (A7) adquire o status de ponto de vista (pv), pelo surgimento de uma voz de oposição (vo) que o transforma em objeto de reflexão, emergente na fala em (A8): ‘[<u>meia-hora tem hífen?</u>]’. Esta oposição (vo) é

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

caracterizada como oral explícita, pois a pergunta (que surge na fala) indica dúvida e põe, claramente, 'em cheque' o (pv). A resposta (r) emerge oralmente ainda no próprio (A8), caracterizando-se pela aceitação da (vo), e, consolida-se em (A9), quando ressurge como segmento escrito: **'meia hora'**; desta feita, sem o hífen.

Em outras palavras, sob a influência de um movimento argumentativo, o segmento textualizado na escrita em (A7) (TPd, ou texto em produto), passa por um momento de variabilidade (transformando-se em TPc, ou texto em processo) em (A8), reestabilizando-se, primeiro no próprio (A8), e depois em (A9) (TPd', ou texto em produto modificado). Assim, o segmento em questão sofre uma revisão que resulta em mudança na superfície do texto, onde ressurge transformado pelo impacto da (vo).

O 'novo', neste caso, apresenta-se como atualização de um conhecimento lingüístico (emprego do hífen), evidenciando o fenômeno da constituição do conhecimento no processo de produção textual escrita.

Evento 2

1 **2** **3** **4** **5**	**RELATO DE AULA** **Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia hora. Eu sabia que hoje aconteceria a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – e que o debate seria conduzido por um grupo de alunos, e não por Ângela.**

	TPd	TPc	TPd'
(A12) *{quando eu cheguei na aula (+) eu estava atrasada meia hora (++) quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia-hora}*			
(A13) [tá! / e eu sabia (+) eu sa /]	**(pv)** → oral (o 'e' *falado* antes de 'eu sabia')		
(A14) E	**(pv)** → escrito		
(A15) [não / "E", não¹ / "EU" sabia²]		**(vo)** → contesta o (pv)¹ e oferece alternativa²	**(r)** → oral²
(A16) *((DELETA "E"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A17) [eu sabia (+) que hoje seria]			**(r)** → oral

(A18) <u>Eu sabi</u> que hoje seria			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

No (Evento 2), o (pv) se manifesta inicialmente na fala, em (A13), quando o '[<u>e</u>]' é pronunciado no segmento: '[<u>e</u> eu sabia]', e logo depois na escrita, em (A14): **'<u>E</u>'**. Este (pv) é contestado, por uma (vo) oral explícita, em (A15) '[<u>não / "E", não</u> /]', a mesmo tempo que uma alternativa é oferecida: '[<u>"EU" sabia</u>]'. Esta última já começa a configurar a resposta (r) dentro do movimento argumentativo. Esta aceitação, anunciada na fala, se repete numa ação não verbal, em (A16) '*((<u>DELETA "E"</u>))*', que por sua vez estabelece o que será estabilizado na escrita em (A18), onde o enunciado é construído, já sem o segmento rejeitado: **'<u>E</u>'**, configurando uma resposta de aceitação da oposição (vo).

Assim, o (TPd) que se apresenta na forma oral em (A13) e na forma escrita em (A14), sofre uma desestabilização (TPc) em (A15), pela ação de uma (vo) (o que aponta para a natureza argumentativa da operação). Sob o impacto dessa (vo), o segmento se reestabiliza (TPd') em (A15), (A16), (A17) e (A18), sendo está última ação, geradora de mudança na superfície do texto.

Aqui também se observa a emergência do 'novo', através da atualização de um conhecimento lingüístico (Sintaxe: emprego da conjunção coordenativa 'e').

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 3

1 **2** **3** **4** **5**	**RELATO DE AULA** **Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia hora. Eu sabia que hoje <u>aconteceria</u> a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – e que o debate seria conduzido por um grupo de alunos, e não por Ângela.**

		TPd	TPc	TPd’
(A17)	[eu sabia (+) que hoje <u>seria</u>]	**(pv)** → na fala		
(A18)	**Eu sabi que hoje <u>seria</u>**	**(pv)** → na escrita		
(A19)	[hoje a / <u>seria, não!</u>[1] hoje <u>aconteceria</u>[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A20)	*((<u>DELETA “SERIA”</u>))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A21)	[<u>acon-teceria</u>]			**(r)** → oral
(A22)	**<u>aconteceria</u>**			**(r)** → escrita (de aceitação)

(Convenções no pé da página)

No Evento (3), o (pv) se apresenta na fala em (A17): ‘[<u>seria</u>]’, e, como segmento escrito, em (A18): **‘<u>seria</u>’**. Em (A19), uma (vo) oral explícita emerge, contestando este (pv): ‘[<u>seria, não</u>!]’, e propondo uma alternativa ao (pv): ‘[<u>aconteceria</u>],’ dando início, ao mesmo tempo, à constituição de uma resposta de aceitação.

A constituição dessa resposta (r), prossegue nas ações: (A20), em que o segmento contestado é deletado, (A21), onde a resposta é reiterada oralmente, e, (A22), em que (r) se configura na escrita: **‘<u>aconteceria</u>’**.

Desse modo, o (TPd) que surge, inicialmente, na forma escrita em (A18), sofre uma desestabilização (TPc) em (A19), pela ação de uma (vo), (mais uma vez, apontando para a natureza argumentativa da operação). Sob o impacto dessa (vo), o segmento vai,

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

paulatinamente se reestabilizando (TPd') em (A19), (A20), (A21) e (A22), sendo está última ação, geradora de mudança, tanto na superfície, quanto no significado do texto.

A emergência do 'novo', aqui se evidencia pela substituição de um item lexical por outro, que, aparentemente se aproxima mais do sentido que Pollyana pretende conferir ao enunciado, sendo, pois, um evento de constituição de conhecimento ao nível do conteúdo (conceitual) do discurso.

Evento 4

1 **2** **3** **4** **5**	**RELATO DE AULA** **Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia hora. Eu sabia que hoje aconteceria a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – <u>e que a discussão seria conduzida por um grupo de alunos, e não por Ângela</u>.**

		TPd	TPc	TPd'
(A16)	[<u>eu sabia</u> (+) <u>que hoje</u> seria]	**(pv)** → oral		
(A17)	**<u>Eu sabi que hoje</u> seria**	**(pv)** → escrito		
(A18)	[hoje a / seria, não! hoje aconteceria]			
(A19)	*((DELETA "SERIA"))*			
(A20)	[<u>acon-teceri</u>]	**(pv)** → oral		
(A21)	**<u>aconteceria</u>**	**(pv)** → escrito		
(A22)	["sabi", não! "saBIA"]			
(A23)	*((VOLTA AO INÍCIO DO TEXTO [LINHA-3], E ACRESCENTA O "A" EM "SABI"))* **<u>sabia</u>**	**(pv)** → escrito		
(A24)	[ah! é tão gostoso esse teclado... (++) / cadê o "m"?]			
(A25)	*{sabia que hoje aconteceria..}*			
(A26)	[o que, mesmo? / ah! <u>a discussão</u> /]	**(pv)** → ora		
(A27)	**<u>a</u> discuss**	**(pv)** → escrito		
(A28)	[cadê o "til"]			
(A29)	*((PROCURA O ACENTO "TIL" COM O CURSOR))*			
(A30)	[achei!]			
(A31)	*{discussão /}*			
(A32)	*((ACRESCENTA "ÃO" A "DISCUSS", COMPLETANDO A PALAVRA))* **<u>discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot.</u>**	**(pv)** → escrito		
(A33)	[<u>do filme que vimos semana passada (++) Billy Elliot</u>[1] (++) [Ok! (++) <u>sim, num sabia só isso / sabia também que::</u>[2] / (++) <u>tá vô botar na mesma frase</u>[3]]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta (a completude da informação) o (pv)[2]	**(r)** → oral (indicando que vai haver acréscimo e continuidade)[3]
(A34)	*((VOLTA ATÉ A FRASE ANTERIOR, ABRE UM ESPAÇO ENTRE "ELLIOT" E O PONTO)*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A35)	*((SUPRIME O PONTO APÓS: "BILLY ELLIOT"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A36)	[travessão de novo]			**(r)** → oral

(A37)	*((PÕE UM TRAVESSÃO DEPOIS DE "ELLIOT"))* **Elliot -**			**(r)** → escrita (o travessão)
(A38)	[tá!]			
(A39)	*{vimos na semana passada}*			
(A40)	[e que (+) a discussão /			**(r)** → oral
(A41)	**e que a discuss**			**(r)** → escrita
(A42)	["til" de novo / achei!]			
(A43)	*((ACRESCENTA "ÃO" À PALAVRA: "DISCUSS", COMPLETANDO-A))* **discussão**			**(r)** → escrita
(A44)	[seria con-duzida por (+) um grupo de alunos]			**(r)** → oral (de aceitação)
(A45)	**seria conduzida por um grupo de allunos.**			**(r)** → escrita
(A46)	[com dois eles (LL) nã:::o / tchu-tchu-tchu-tchu::] *((FALA CANTANDO E PRONUNCIA O "NÃO" COM UMA VOZINHA INFANTIL, PRODUZINDO UMA ESPÉCIE DE MUSICA COM AS SÍLABAS FINAIS))*			
(A47)	*((SUPRIME UM "L" DE: "ALLUNOS"))* **alunos.**			**(r)** → escrita
(A48)	*{por um grupo de alunos (+)}*			
(A49)	[ui! /]			
(A50)	*((SUPRIME O "PONTO", DEPOIS DE "ALUNOS"))*			
(A51)	*((COLOCA UMA VÍRGULA PARA DAR CONTITNUIDADE À ESCRITA))*			
(A52)	[e nã::o (++) por Ângela.]			**(r)** → oral
(A53)	**e não por**			**(r)** → escrita
(A54)	[cadê o: (+) achei! Circunflexo]			
(A55)	**â**			
(A56)	[letra maiúscula não é fera?]			
(A57)	*((DELETA A O "Â" MINÚSCULO))*			
(A58)	[ÂN::gela]			
(A59)	*((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM "Â" MAIÚSCULO, TERMINANDO DE ESCREVER A PALAVRA))* **Ângela.**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

No Evento 4, o (pv) se distribui nas ações: (A18), como segmento escrito: **'Eu sabi que hoje'**, (A21), como segmento oral: '[acon-teceria]', (A22), como segmento escrito: **'aconteceria'**, (A27) como segmento escrito: **'a'**, e, (A33), como segmento escrito: **'discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot.** (incluindo o ponto que

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

finaliza o segmento)'. Em (A34) este (pv) é contestado por uma (vo) oral que se apresenta explícita e justificada, visto que tanto nega o (pv), quanto sugere o aspecto que está sendo negado: a 'completude' do (pv), através de uma justificativa para a não aceitação da finalização da mensagem: '[Ok! (++) sim, num sabia só isso / sabia também que:: / (++) tá vô botar na mesma frase]'. Os operadores argumentativos: ***[só isso]***, ***[também]***, (Koch, 2000) dão suporte a esta oposição.

Parte da expressão oral observada ainda em (A34), já começa a configurar a resposta (r), ao exibir um marcador de concessão e acordo ***[tá]***, seguido do prenúncio de um acréscimo ao conteúdo do enunciado ***[vô botar na mesma frase]***. Trata-se de uma resposta de integração, visto que mantém parte do (pv), agregando a ele novas informações, resposta essa que vai se constituindo nas ações: (A35), (A36), (A37), (A38), (A41), (A42), (A44), (A45), (A46), (A48), (A51), (A53), (A54) e (A61).

As ações (TPd) surgem na forma escrita em (A18), (A22), (A27) e (A33), e na forma oral em (A21), tornam-se desestabilizadas (TPc) pela ação de uma (vo), em (A33), que, leva a uma nova estabilização (TPd') em (A35), (A36), (A37), (A38), (A41), (A42), (A44), (A45), (A46), (A48), (A51), (A53), (A54) e (A61). Estas ações reestabilizadoras resultam em alterações no significado, que emergem na superfície do texto.

A emergência do 'novo' se verifica pela complementação de informações, que se afigura como constituição de conhecimento da ordem do conteúdo (conceitual).

Evento 5

1 **2** **3** **4** **5**	**RELATO DE AULA** **Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia hora. Eu sabia que hoje aconteceria a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – e que o debate seria conduzido por um grupo de alunos, e não por Ângela.**		
	TPd	**TPc**	**TPd'**

(A54)	[cadê o: (+) achei! Circunflexo]			
(A55)	**<u>â</u>**	**(pv)** → escrito ('a' minúsculo)		
(A56)	[<u>letra maiúscula não é fera?</u>]		**(vo)** → nega o (pv) oferecendo alternativa	**(r)** → oral
(A57)	*((<u>DELETA A O "Â" MINÚSCULO</u>))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A58)	[<u>Â</u>N::gela]			**(r)** → oral
(A59)	*((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM "Â" MAIÚSCULO, TERMINANDO DE ESCREVER A PALAVRA))* **<u>Â</u>ngela.**			**(r)** → escrita
(A60)	[ok! (++) eu fiquei preocu-pada imaginando]			

O movimento argumentativo que dá origem a esta Revisão Local (Evento 5) transparece tanto na alternativa oferecida em (A56): [<u>letra maiúscula não é fera?</u>], quanto na ação não verbal em (A57), onde o 'â' (minúsculo) é deletado. A (vo), neste caso, é oriunda do conhecimento lingüístico, e requisita a atualização da regra ortográfica de que substantivos próprios se escrevem com letra maiúscula. A resposta dada por Pollyana é de aceitação.

Evento 6

5 **6** **7** **8**	**Eu fiquei preocupada, imaginando que a aula já teria começado e que eu teria perdido <u>trinta minutos</u> de discussão. Mas, para meu alívio, o grupo ainda não estava completo, de modo que eu não perdi nada!**

		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A60)	[ok! (++) eu fiquei preocu-pada imaginando]			
(A61)	**Eu fiquei preocupada, imaginando que**			
(A62)	[imaginando que o grupo:: (+) imaginando que a aula já teria terminado / é!]			
(A63)	*{imaginando que /}*			
(A64)	[que a aula já teria começado (++) e que]			
(A65)	**a aula já teria começado e que**			
(A66)	[e que eu teria perdido meia hora da discussão / o que ia me deixar muito triste, né? *cá pra nós...* (++) e que eu te-ria per-dido mei::a... me /]			
(A67)	**eu teria perdido <u>mei</u>**	**(pv)** → escrito (meia hora)		
(A68)	[<u>meia hora, não</u>[1], <u>já usei</u>[2] / <u>trinta minutos!</u>[3]]		**(vo)** → nega o (pv)[1], justifica[2] e oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]
(A69)	*((<u>DELETA "MEI"</u>))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A70)	[<u>trinta minutos</u> de discu: /]			**(r)** → oral

(A71) **<u>trinta minutos</u> de discuz**			**(r)** → escrita

A revisão aqui (Evento 6), é deflagrada quando Pollyana se apercebe de uma dúvida sobre já ter utilizado, ou não, no texto, a expressão **‘<u>meia hora</u>’**. Trata-se de uma voz que solicita a observância da a regra estilística da não repetição de palavras em um texto ou redação. Atendendo ao apelo dessa ‘voz’, Pollyana examina o texto já escrito a procura da palavra, e, encontrando-a, decide utilizar um termo sinônimo: **‘<u>trinta minutos</u>’**, realizando, com isso, uma resposta (r) de aceitação da (vo). Assim, a atualização de um conhecimento da ordem do procedural, resulta em uma mudança que transparece na superfície do texto.

Evento 7

1 **2** **3** **4** **5**	**RELATO DE AULA** **Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia hora. Eu sabia que hoje aconteceria a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – e que <u>ela</u> seria conduzido por um grupo de alunos, e não por Ângela.**

		TPd	TPc	TPd’
(A41)	**<u>e que a</u> discuss**	**(pv)** → escrito		
(A42)	[“til” de novo / achei!]			
(A43)	*((ACRESCENTA “ÃO” À PALAVRA: “DISCUSS”, COMPLETANDO-A))* **<u>discussão</u>**	**(pv)** → escrito		
(A44)	[seria con-duzida por (+) um grupo de alunos]			
(A45)	**seria conduzida por um grupo de allunos.**			
(A46)	[com dois eles (LL) nã:::o / tchu-tchu-tchu-tchu::] *((FALA CANTANDO E PRONUNCIA O “NÃO” COM UMA VOZINHA INFANTIL, PRODUZINDO UMA ESPÉCIE DE MUSICA COM AS SÍLABAS FINAIS))*			
(A47)	((SUPRIME UM “L” DE: “ALLUNOS”)) **alunos.**			
(A48)	*{por um grupo de alunos (+)}*			
(A49)	[ui! /]			
(A50)	*((SUPRIME O “PONTO”, DEPOIS DE “ALUNOS”))*			
(A51)	*((COLOCA UMA VÍRGULA PARA DAR CONTITNUIDADE À ESCRITA))*			
(A52)	[e nã::o (++) por Ângela.]			
(A53)	**e não por**			
(A54)	[cadê o: (+) achei! Circunflexo]			
(A55)	**â**			
(A56)	[letra maiúscula não é fera?]			

(A57)	*((DELETA A O "Â" MINÚSCULO))*			
(A58)	[ÂN::gela]			
(A59)	*((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM "Â" MAIÚSCULO, TERMINANDO DE ESCREVER A PALAVRA))* **Ângela.**			
(A60)	[ok! (++) eu fiquei preocu-pada imaginando]			
(A61)	**Eu fiquei preocupada, imaginando que**			
(A62)	[imaginando que o grupo:: (+) imaginando que a aula já teria terminado / é!]			
(A63)	*{imaginando que /}*			
(A64)	[que a aula já teria começado (++) e que]			
(A65)	**a aula já teria começado e que**			
(A66)	[e que eu teria perdido meia hora da discussão / o que ia me deixar muito triste, né? *cá pra nós...* (++) e que eu te-ria per-dido mei::a... me /]			
(A67)	**eu teria perdido mei**			
(A68)	[meia hora, não, já usei / trinta minutos!]			
(A69)	*((DELETA "MEI"))*			
(A70)	[trinta minutos de discu: /]			
(A71)	**trinta minutos de discuz**			
(A72)	*((SUPRIME O "Z" EM "DISCUZ"))* **discu**			
(A73)	[ãh: zão, não! / discus:: /]			
(A74)	*((EM SUBSTITUIÇÃO COLOCA DOIS "SS"))* **discuss**			
(A75)	[TIL de novo... / peraí!]			
(A76)	*((COMPLETA A PALAVRA))* **<u>discussão</u>.**	**(pv)** → escrito (a repetição da palavra)		
(A77)	[s::ao / <u>peraí..!</u>]		**(vo)** → a parada pondo em dúvida o (pv)	
(A78)	*{Quando eu cheguei na aula, eu já estava atrasada meia hora. Sabia que hoje aconteceria a <u>DISCUSSÃO</u> /}*		**(vo)** → leitura p/ busca da palavra discussão pondo em dúvida o (pv)	
(A79)	[<u>UM</u>]		**(vo)** → contagem da palavra pondo em dúvida o (pv)	
(A80)	*{<< do filme que vimos semana passada – Billy Elli / Billy Elliot – e que a <u>DISCUSSÃO</u> >> /}*		**(vo)** → leitura p/ busca da palavra discussão pondo em dúvida o (pv)	
(A81)	[<u>DOIS</u>]		**(vo)** → contagem da palavra pondo em dúvida o (pv)	
(A82)	*{<< seria conduzida por um grupo de alunos, e não por Angela. Eu fiquei preocupada, imaginando que a aula já teria começado e que eu teria perdido trinta minutos... >> }=*		**(vo)** → leitura p/ busca da palavra discussão pondo em dúvida o (pv)	
(A83)	= [<u>da DISCUSSÃO de novo, não! discussão, não¹</u> *((SUSPIRA LONGAMENTE))* <u>deixo-vê... dicionário de sinônimos?²</u> *((ESTA PERGUNTA É FEITA COM VOZ INFANTIL CANTADA))*]		**(vo)** → nega o (pv)¹ e procura alternativa para o mesmo²	
(A84)	*((ABRE O CORRETOR ORTOGRÁFICO DO "WORD"))*			
(A85)	[<u>será que é que tem aqui? NÃO fera, né isso que eu quero não; eu quero um sinônimo pra "discussão"</u>, pronto! resolvido os seus problemas?]		**(vo)** → procura alternativa para o (pv)	
(A86)	*((FECHA O CORRETOR ORTOGRÁFICO))*			
(A87)	[Agora eu resolvo os meus:...]			

(A88)	*((ABRE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS E PASSA A LER AS PALAVRAS SUGERIDAS))*		**(vo)** → procura alternativa para o (pv)	
(A89)	[siNÔnimo:s (+) altercação, bate-ba(h)rba / OH:: essa eu num conhecia, não / bate-boca, contenda, ARRANCA-RABO!!, arranca-toco, bagunça, banzé; (++) ô veio! ALTERCAÇÃO...? (++) nã:o!]		**(vo)** → procura alternativa para o (pv)	
(A90)	*((FECHA O CORRETOR ORTOGRÁFICO))*			
(A91)	[ma rapaz, vô ter que pensar sozinha? Droga! (++) deixo-vê:: a discussão / teria perdido (+) trinta minutos da:: da discussão da-da euforia... (+) não, da interação... não, da:: troca de idéias... não *((FALA O "NÃO" COM VOZ INFANTIL))*, eh:: da:: ahm a::i! do que? *((CHORAMINGA COM VOZ INFANTIL))*]		**(vo)** → procura alternativa para o (pv)	
(A92)	*{eu fiquei preocupada imaginando que a aula já teria começado e que eu teria perdido (++) trinta minutos...}*			
(A93)	[já sei! Eu vô tirar "discussão" do meio, vô su / vô botar (+) alguma coisa pra substituir / um:: pronome (+) né? já que vô tá:: eu vô retoma::r a primeira discussão / ta!]		**(vo)** → nega o (pv) oferecendo alternativa	**(r)** → oral
(A94)	*((VOLTA NA [LINHA-4] DO TEXTO JÁ PRODUZIDO E SELECIONA A PALAVRA "DISCUSSÃO"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A95)	*{e que::}*			
(A96)	[*(++)* e que ELA seria conduzida?]		**(vo)** → oferece alternativa ao (pv)	**(r)** → oral
(A97)	*((DELETA A PALAVRA "DISCUSSÃO" [LINHA-4]))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A98)	*((EM SUBSTITUIÇÃO* ***ESCREVE: "ELA" [LINHA-4]))*** **ela**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Pollyana se vê, mais uma vez, às voltas com a preocupação de evitar a repetição de palavras no texto (Evento 7), o que se verifica nas ações que se seguem ao trecho escrito produzido em (A76): **'discussão'**. Nestas ações observamos: a interrupção do fluxo da escrita, o escrutínio do texto para estabelecer quantas vezes a palavra em questão já foi utilizada, e, a busca por um sinônimo para a palavra 'discussão'. Nelas, vemos a atuação da (vo), ou a contestação da

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

palavra estabilizada em (A76), que resulta na decisão de substituir uma das palavras repetidas (A93, A94, A96 e A97). São ações híbridas, porque, ao mesmo tempo em que correspondem aos apelos da (vo), representam a construção da nova estabilidade, na forma de uma resposta (r) de aceitação dessa mesma (vo). Com isso, Pollyana tem a chance de atualizar, mais vez, este conhecimento procedural, no decurso de sua produção textual.

Evento 8

1 **2** **3** **4** **5**	**RELATO DE AULA** **Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia hora. Eu sabia que hoje aconteceria a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – e que <u>o debate</u> seria conduzido por um grupo de alunos, e não por Ângela.**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A98)	*((EM SUBSTITUIÇÃO ESCREVE: "ELA" [LINHA-4]))* **<u>ela</u>**	**(pv)** → escrito		
(A99)	[(+++) <u>ELA, não! não¹</u>; <u>fica muito estranho; tá muito longe²</u> (+) deixovê::]		**(vo)** → contesta o (pv)¹ e justifica²	
(A100)	*((<u>DELETA A PALAVRA "ELA"</u>))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A101)	[<u>é, tá muito lon / fica muito longe do / (+++) num sei se tá muito longe do (++) do referencial, não / do referente / sei lá o que, mas... num gostei não, gostei não, não!</u>]		**(vo)** → contesta o (pv) e justifica	
(A102)	*{e (+) que (++)}*			
(A103)	[deixovê:: (++) <u>O DEBA::TE:::</u> - <u>O DEBATE</u>]		**(vo)** → oferece alternativa ao (pv)	**(r)** → oral
(A104)	*((ESCREVE "DEBATE" DEPOIS DE "E QUE", NA [LINHA-4], ONDE ANTES HAVIA A PALAVRA "ELA"))* **<u>o debate</u>**			**(r)** → escrito

(Convenções no pé da página)

É interessante notar que, na seqüência, o mesmo segmento que acabou de ser estabilizado a

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

partir de um movimento argumentativo, é imediatamente transformado (Evento 8) em objeto de reflexão (pv), quando surge uma nova (vo) em (A99) e (A101). Aqui se observa, não só a contestação do (pv), (A99): '[ELA, não! Não]', como também a justificativa para esta contestação: (A99): '[fica muito estranho; tá muito longe]'. E embora não tendo certeza se 'concorda' com a justificativa da (vo), Pollyana sente que o (pv) deve ser abandonado (A101): '[num sei se tá muito longe (...) / do referente, mas... num gostei não, gostei não, não!]', e assim, sucumbe aos apelos da (vo) e substitui **'ela'**, por **'o debate'**, em (A104), que é a versão escrita da (r) de aceitação, ou seja, é a marca visível no texto, da resposta que, guiada pela (vo) foi se constituindo nas ações: (A100, A103 e A104), dando lugar, ao mesmo tempo, à atualização de um conhecimento da ordem do lingüístico.

Evento 9

5 **6** **7** **8**	**Eu fiquei preocupada, imaginando que a aula já teria começado e que eu teria perdido trinta minutos de discussão. Mas, para meu alívio, o grupo ainda não estava completo, de modo que eu não perdi nada!**

	TPd	TPc	TPd'
(A111) *{eu fiquei preocupada imaginando que a aula já teria começado e que eu teria perdido trinta minutos de discussã}*			
(A112) [mas, para minha tranqüilidade / a minha...]	**(pv)** → oral (minha tranqüilidade)		
(A113) **Mas, para a minha**	**(pv)** → escrito		
(A114) [não[1], meu alívio[2]; para (+) O meu alívio, não / meu alívio!]		**(vo)** → nega o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A115) **meu alívio,**			**(r)** → escrita
(A116) [a-lívio /]			**(r)** → oral
(A117) *{para meu alívio}*			
(A118) [(+) o gru-po ainda não (+) es-tava completo de modo que eu (++) não perdi (+) NADA]			
(A119) **o grupo ainda não estava completo, de modo que eu não perdi nada.**			
(A120) [oh! Não é legal? *((FALA COM ENTONAÇÃO INFANTIL))*]			
(A121) *((DELETA O "PONTO FINAL" APÓS "NADA"))* **nada**			
(A122) [vô botar um pontinho de exclamação prá ficar fofinho]			
(A123) *((COLOCA UM PONTO DE EXCLAMAÇÃO APÓS A PALAVRA "NADA", NA [LINHA-8]))* **nada!**			

(A124) [perdi nada êh:: que beleza! (++) ah:::!]			
(A125) *{para meu alívio o grupo não estava completo, de modo que eu não perdi:: (+) nada}*			

A Revisão Local (Evento 9), desta feita, tem como alvo o próprio conteúdo do discurso. A voz de oposição (A14) pede o ajuste do sentido do enunciado, pela substituição da expressão: '[minha tranqüilidade]' (A12 e A13), por outra (provavelmente) considerada mais apropriada para expressar o modo como a escritora se sentiu ao perceber que não estava atrasada para a aula: 'meu alívio' (A14, A15 e A16). Assim, o movimento argumentativo resultou em uma resposta de aceitação que fez emergir o novo (conhecimento) na produção textual escrita de Pollyana.

Evento 10

8 **9**	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente.**		
	TPd	**TPc**	**TPd'**
(A126) [tudo bem! pa-ra-gráfo dois]			
(A127) *((PASSEIA UM POUCO COM O CURSOR PELO TRECHO JÁ ESCRITO))*			
(A128) [ah:! Eu vô dá uma ajeitadinha nisso] *((REFERINDO-SE À FORMATAÇÃO DO TEXTO))*			
(A129) [deixovê:: (+) justifica::r] *((LEVA O CURSOR ATÉ A BARRA DE FERRAMENTAS E SELECIONA O ÍCONE RELATIVO À JUSTIFICAÇÃO DO TEXTO))*			
(A130) [vô botar (+) uma margenzinha de pará::grafo]			
(A131) *((LEVA O CURSOR ATÉ A [LINHA-3] DO TEXTO E CRIA UM PARÁGRAFO))*			
(A132) [o::lha como ficou meiguinho (+) ma-MÃE *((FALA COMO ESTIVESSE SE DIRIGINDO A UMA CRIANÇA DE COLO))* / (++) ok! agora vamo lá (+) para-GRÁfo dois /]			
(A133) *((ACIONA A TECLA "ENTER" DO COMPUTADOR PARA CRIAR UM PARÁGRAFO))*			
(A134) [como (+) o /]	**(pv)** → oral		
(A135) **Como o tema**	**(pv)** → escrito		

(A136) [assunto - a discussão - o filme - o tema /]	**(pv)** → oral		
(A137) *{o tema}*			
(A138) [(+) era (+) bas-tante]			
(A139) era bastante pol			
(A140) [(+) po-lê:mico? (+++) não![1] o filme![2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A141) *((DELETA O TRECHO: "TEMA ERA BASTANTE POL"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A142) *{como o}*			
(A143) [filme dava muito pano pra manga (++) pra (+) manga]			**(r)** → oral
(A144) filme dava muito pano ppra			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

O tipo de conhecimento envolvido neste caso de Revisão Local (Evento 10), diz respeito ao conteúdo do relato. A (vo) que incide sobre o (pv): '**o tema**' (A134, A135 e A136), solicita a substituição deste item lexical por um outro, que seja mais fiel ao que está sendo relatado por Pollyana. Isto se verifica em (A140), tanto na negação: '[não!]', quanto na alternativa que é oferecida: '[o filme]'. A resposta que se constitui em (A144), é de aceitação da oposição.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 11

8 **9**	**Como o filme <u>dava muito pano pra manga</u>, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente.**

	TPd	TPc	TPd’
(A135) Como o tema			
(A136) [assunto - a discussão - o filme - o tema /**]**			
(A137) *{o tema}*			
(A138) [(+) <u>era (+) bas-tante</u>]	**(pv)** → oral		
(A139) <u>era bastante pol</u>	**(pv)** → escrito		
(A140) [(+) <u>po-lê:mico?</u> (+++) não! o filme!]	**(pv)** → oral	**(vo)** → põe em dúvida o (pv)	
(A141) *((<u>DELETA O TRECHO</u>: “TEMA <u>ERA BASTANTE POL</u>”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A142) *{como o}*			
(A143) [filme <u>dava muito pano pra manga</u> (++) <u>pra (+) manga</u>]			**(r)** → oral
(A144) filme <u>dava muito pano</u> ppra			**(r)** → escrita
(A145) [PRÁ manga ou PARA manga? PRÁ manga / já botei “NA aula” “cheguei NA aula”, então agora fica “PRÁ manga”, mesmo... / (++) é um “p” só!]			
(A146) *((DELETA O PRIMEIRO “P” DE “PPRA”))* **<u>pra manga</u>**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

A Revisão Local neste Evento (11) recai sobre a expressão: ‘[(+) <u>era (+) bas-tante</u>]’, em (A138), e ‘[(+) <u>po-lê:mico?</u>]’, em (A140), utilizada para qualificar o filme que foi o alvo da discussão da aula que está sendo relatada por Pollyana. Tanto o fato de que o (pv) já se apresenta na forma de pergunta em (A138), quanto a ação não verbal de deleção do mesmo, são indícios da (vo), que sendo aceita, dá origem a uma (r) que se verifica pela utilização de uma expressão sinônima em (A144): ‘**<u>dava muito pano</u>**’ e (A146): ‘**<u>pra manga’</u>**. É, pois, um conhecimento da ordem do conteúdo que, passando pelo processo de revisão, é modificado.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 12

8 **9**	**Como o filme dava muito pano <u>pra</u> manga nós alunos não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente.**		
	TPd	**TPc**	**TPd'**
(A143) [filme dava muito pano pra manga (++) <u>pra</u> (+) manga]	**(pv)** → oral		
(A144) filme dava muito pano p<u>pra</u>	**(pv)** → escrito		
(A145) [<u>PRÁ manga ou PARA manga?</u>[1] <u>PRÁ manga / já botei "NA aula" "cheguei NA aula", então agora fica "PRÁ manga", mesmo...</u> [2] / (++) é um "p" só!]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)[1], e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A146) *((DELETA O PRIMEIRO "P" DE "PPRA"))* **<u>pra</u> manga**			**(r)** → na escrita
(A147) [esse teclado é bom, mas é muito sensível]			
(A148) *{ como o filme dava muito pano pra manga}*			
(A149) [vir:gu-la]			
(A150) *((COLOCA "VÍRGULA" DEPOIS DE: "MANGA"))* **manga,**			
(A151) *{como o filme dava muito pano pra manga}*			

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (12), o que está em jogo é a decisão de usar: 'pra' ou 'para', visando a adequação da palavra escolhida, no tocante ao aspecto formalidade/informalidade, que em última análise remete ao gênero em questão. Trata-se, pois, da atualização de um conhecimento pragmático. A oposição, aqui, se manifesta na pergunta, cuja tônica é a dúvida entre dois argumentos alternativos possíveis, marcada pela presença do operador argumentativo: ***[ou]*** (Koch, 2000). Ao argumento apresentado como resposta: '[<u>já botei "NA aula" "cheguei NA aula"</u>]', o operador argumentativo ***[então]*** (funcionando como 'portanto') introduz uma conclusão: '[<u>então agora fica "PRÁ manga", mesmo...</u>]'. Neste movimento argumentativo, a (vo) não é aceita por Pollyana, caracterizando uma resposta de destituição.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 13

8 **9**	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em <u>opinarmos</u>.**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A152)	[as: os alun / nós alunos (+) nós (++) nós alunos /]			
(A153)	**n**			
(A154)	[deixovê: cadê::? /]			
(A155)	*((PROCURA O ACENTO AGUDO NO TECLADO))*			
(A156)	[tá aqui!]			
(A157)	*((TENDO ENCONTRADO O ACENTO, GRAFA "ÓS" TERMINANDO DE ESCREVER: "NÓS"))* **nós alunos não**			
(A158)	[nós alunos não / (++) "til" de novo]			
(A159)	*((PÕE O ACENTO "TIL" EM "NÃO"))* **não tivemos problemas em <u>nos mani</u>**	**(pv)** → escrito		
(A160)	[tivemos pro / ai! / tivemos pro-blema (+) problemas em <u>nos (++) manifestarmos</u>[1] (+) <u>pô, tá tão destoante...</u>[2] / <u>manifestarmos, não!</u>[3] <u>(++) em nos / em (+) falarmos – em levantarmos o braço – em darmos opinião...</u> [4] <u>– OPINARMOS, pronto! opinarmos.</u>[5]]	**(pv)** → escrito[1]	**(vo)** → contesta o (pv)[3], justifica[2] e oferece alternativas (não aceitas) [4, 5]	**(r)** → alternativa oferecida ao (pv)[5]
(A161)	*((DELETA "<u>NOS MANI</u>"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A162)	**<u>opinarmos</u>**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

No Evento 13, temos mais um exemplo de constituição de conhecimento de conteúdo, ou seja, relativo ao teor da mensagem do texto que está sendo produzido. Isto se observa através da oposição (A160) lançada sobre o (pv): '[<u>pô, tá tão destoante... / manifestarmos, não!</u>]', em que fica clara a idéia de que as palavras previamente estabilizadas: '[<u>nos (++) manifestarmos</u>]', destoam do que está sendo dito, ou seja, não alcançam o que a escritora deseja expressar. O operador ***[tão]*** orienta para a afirmação total da oposição e a resposta que emerge é de

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

aceitação dessa (vo), e leva à escolha de um termo que se lhe afigure mais adequado, que se estabiliza na escrita em (A162): '**opinarmos**'.

Evento 14

8 **9**	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinarmos.**

		TPd	TPc	TPd'
(A157)	*((TENDO ENCONTRADO O ACENTO, GRAFA "ÓS" TERMINANDO DE ESCREVER: "NÓS"))* **nós alunos não**	**(pv)** → escrito (sem vírgulas)		
(A158)	[nós alunos não / (++) "til" de novo]			
(A159)	*((PÕE O ACENTO "TIL" EM "NÃO"))* **não tivemos problemas em nos mani**			
(A160)	[tivemos pro / ai! / tivemos pro-blema (+) problemas em nos (++) manifestarmos (+) pô, tá tão destoante... / manifestarmos, não! (++) em nos / em (+) falarmos – em levantarmos o braço – em darmos opinião... – OPINARMOS, pronto! opinarmos.]			
(A161)	*((DELETA "NOS MANI"))*			
(A162)	**opinarmos**			
(A163)	[peraí!]		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A164)	*{como o filme dava muito pano pra manga, nós alunos / nós} =*			
(A165)	[VÍRGULA]		**(vo)** → contesta oferecendo alternativa ao (pv)	**(r)** → oral
(A166)	*((COLOCA VÍRGULA DEPOIS DE "NÓS"))* **nós,**			**(r)** → escrita
(A167)	*{alunos}*			
(A168)	[VÍRGULA]			**(r)** → oral
(A169)	*((COLOCA VÍRGULA DEPOIS DE "ALUNOS"))* **alunos,**			**(r)** → escrita
(A170)	[num sei se é obrigatório não, mas... num custa! (+) ERRADO não é!]		**(vo)** → contesta o (pv) justificando	

(Convenções no pé da página)

O Evento 14 evidencia um movimento argumentativo que leva a uma decisão que envolve um

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

conhecimento lingüístico sobre pontuação: o emprego de vírgulas. É importante observar a negociação que se estabelece, pois embora Pollyana se sinta em dúvida quanto a aceitar oposição (a colocação da palavra 'alunos' entre vírgulas), ele se move do 'não uso' para o 'uso' de vírgulas (A166 e A169), baseando-se na seguinte justificativa: '[num sei se é obrigatório não, mas... num custa! (+) ERRADO não é!]'. O operador argumentativo: ***[mas]***, reflete o que Ducrot (1984), considera como a *metáfora da balança* em que vozes/perspectivas se entrechocam no mesmo discurso, dando lugar ao fenômeno da polifonia. Mesmo considerando as diferentes possibilidades/perspectivas, a balança, no caso em questão, pende para o lado da aceitação da (vo) e Pollyana o realiza, através da chamada *estratégia do suspense* (Koch, 2000), na qual faz com que venha à mente do interlocutor uma dada conclusão, para depois introduzir o argumento que irá promovê-la.

Verifica-se assim, uma resposta de aceitação da (vo).

Evento 15

8 **9**	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar.**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A162)	**opinarmos**	**(pv)** → escrito		
(A163)	[peraí!]			
(A164)	*{como o filme dava muito pano pra manga, nós alunos / nós}*			
(A165)	[VÍRGULA]			
(A166)	*((COLOCA VÍRGULA DEPOIS DE "NÓS"))* **nós,**			
(A167)	*{alunos}*			
(A168)	[VÍRGULA]			
(A169)	*((COLOCA VÍRGULA DEPOIS DE "ALUNOS"))* **alunos,**			
(A170)	[num sei se é obrigatório não, mas... num custa! (+) ERRADO não é!]			
(A171)	*{não tivemos problema - problemas em opinarmos}*			
(A172)	[ou em opiNAR?[1] (++++) ah, eu vou tirar (+) o "MOS" e vou deixar só "OPINAR"[2] (++) cadê o:: "delete"?]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A173)	*((PROCURA A TECLA "DELETE" NO TECLADO))*			**(r)** → ação não verbal
(A174)	[tá aqui!]			

(A175) *((DELETA AS TRÊS ÚLTIMAS LETRAS DE "OPINARMOS"))* **opinar.**			**(r)** → não verbal
(A176) [OPINAR]			**(r)** → oral
(A177) *{não tivemos problemas em OPINAR}*			
(A178) [ai meu Deus do céu que preguiça do cré:::u *((FALA ISSO BOCEJANDO))* esse silencio e esse barulhozinho do ar condicionado... / sim, mas voltando pra cá::]			
(A179) *{não tivemos problemas em opinar}*			
(A180) [os cabelos batendo no meu rosto:: / eu tenho que tirar ele daqui:: / *deixovê:: deixe eu prender ele aqui*]			

A oposição que instaura o movimento argumentativo neste Evento (15), se concretiza através de uma pergunta que sugere dúvida entre duas alternativas (pontos de vista) possíveis: (A172) '[(em opinarmos) ou em opiNAR?]. Isto se verifica pela utilização do operador argumentativo '***[ou]***', que pertence ao grupo dos que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas (Koch, 2000). A resposta de aceitação da (vo) dada por Pollyana, leva à atualização de um conhecimento lingüístico, resultando em uma mudança visível na superfície do texto em produção: '**opinar**' (A175).

Evento 16

8 **9**	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. O fluxo de intervenções estava bem ágil.**

	TPd	TPc	TPd'
(A181) *((PRENDE OS CABELOS COM UM ELÁSTICO))*			
(A182) [pronto! tomara que a mecha não caia de novo]			
(A183) *{não tivemos problemas em opinar}*			
(A184) **A**	**(pv)** → escrito		
(A185) [deixovê:: (++) a troca de / não[1], a troca de idéias é tão BREGA::[2]]	**(pv)** → oral (implícito: 'troca de idéias')	**(vo)** → contesta o (pv)[1] e justifica[2]	
(A186) *((DELETA "A"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A187) [deixovê – deixovê se tem alguma coisa pra "debate" (+) algum (+) sinônimo pra "debate"]		**(vo)** → contesta o (pv) buscando alternativa	
(A188) *((LEVA O CURSOR ATÉ A [LINHA-5] PARA NA PALAVRA "DEBATE" E ABRE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	

(A189)	[vamo vê / debate – deba::te / achei debate! SINÔNIMOS: (+) a (+) disputa – pendência - querela]		**(vo)** → contesta o (pv) buscando alternativa	
(A190)	*((FECHA O DICIONÁRIO ABRINDO, NOVAMENTE, LOGO EM SEGUIDA))*			
(A191)	[ai! *((FINGE UMA FALA CHOROSA))* que raio al / que raio menino, ALTERCAÇÃO, que danado é isso? (++) contenda – contestação... (+) a contestação - a diferença - a disputa - a pendência / não! / a querela / ô:: não! (++) ai!]		**(vo)** → contesta o (pv) buscando alternativa	
(A192)	*((FAZ UM BARULHO COM A BOCA INDICANDO ABORRECIMENTO))*			
(A193)	*((PASSEIA COM O CURSOR POR TODAS AS PALAVRAS OFERECIDAS PELO DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS))*		**(vo)** → contesta o (pv) buscando alternativa	
(A194)	[“a” o quê? / * altercação... contenda... contestação...]		**(vo)** → contesta o (pv) buscando alternativa	
(A195)	*((FECHA O DICIONÁRIODE SINÔNIMOS))*			
(A196)	*((REPETE O BARULHO DE ABORRECIMENTO))* [ai – ai – ai! A verbaliz / a interação verbal... não! PÔ VÉIO! num é texto acadêmico não! deixovê... / a mam / *((BOCEJA))”A” o que? “A” o que::? / O: / a / os / e / a / em / a::i:! (+++) a::i!*]		**(vo)** → contesta o (pv) buscando alternativa	
(A197)	[o fluxo (++) o fluxo de]			**(r)** → oral
(A198)	**O fluxo de**			**(r)** → escrita
(A199)	[e::h! agora vai ser acadêmico mesmo (+) participações de (+) INTERVENÇÕES (++) intervenções]			**(r)** → oral
(A200)	**intervençõew**			
(A201)	[óia! tô me acostumando com esse acento... *((REFERE-SE AO “TIL”))* / sai daí:: meu filho... oxente! *(REFERE-SE AO “W”))*]			
A202)	*{intervenções}*			
(A203)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO O “W” DE “INTERVENÇÕEW”))* **intervençõe**			
(A204)	*((SUBSTITUINDO-O POR “S”))* **intervenções**			**(r)** → escrita (de aceitação)

(Convenções no pé da página)

No Evento 16, o ponto de vista: ‘[a troca de idéias]’, iniciado na forma escrita em (A184) e implícito na fala em (A185), começa a ser desestabilizado quando surge uma contestação (vo)

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

em (A185): '[a troca de / não, a troca de idéias é tão BREGA::]'. Ao explicitar o porque da oposição, o operador argumentativo ***[tão]***, orienta a oposição na direção da afirmação total de uma conclusão negativa. A esta ação que desestabiliza o (pv), seguem-se várias outras, nas quais Pollyana busca uma expressão que veicule um significado semelhante, porém despojada do atributo negativo: ser 'tão brega'. Em resposta (de aceitação), emergem modificações no texto: (A192) '**O fluxo de**' e (A204) '**intervenções'**, que configuram/atualizam um conhecimento de conteúdo.

Evento 17

8 9	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente.**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A197)	[o fluxo (++) o fluxo de]	**(pv)** → oral		
(A198)	**O fluxo de**	**(pv)** → escrito		
(A199)	[e::h! agora vai ser acadêmico mesmo (+) participações de (+) INTERVENÇÕES (++) intervenções]	**(pv)** → oral		
(A200)	**intervençõew**			
(A201)	[óia! tô me acostumando com esse acento... *((REFERE-SE AO "TIL"))* / sai daí:: meu filho... oxente! *(REFERE-SE AO "W"))*]			
(A202)	*{intervenções}*			
(A203)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO O "W" DE "INTERVENÇÕEW"))* **intervençõe**			
(A204)	*((SUBSTITUINDO-O POR "S"))* **intervenções**	**(pv)** → escrito		
(A205)	[estava *((FALA BOCEJANDO))* (++) bem (+) ágil?]	**(pv)** → oral	**(vo)** → contexta o (pv)	
(A206)	**estava bem ágil.**	**(pv)** → escrito		
(A207)	[é:! será que dá pra entender?]		**(vo)** → contexta o (pv) e justifica	
(A208)	*{o fluxo de intervenções estava bem ágil}*			
(A209)	[a::i! (++) o povo tava falando muito / *((DIZ UM PALAVRÃO))* sai sai sai sai sai sai]		**(vo)** → oferece alternativa ao (pv)	
(A210)	*((VOLTA DELETANDO TODA A FRASE: "O FLUXO DE INTERVENÇÕES ESTAVA BEM ÁGIL))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A211)	[TODOS estavam par-ti-cipan-do bastante]			**(r)** → oral
(A212)	**Todos estavam participando**			**(r)** → escrita
(A213)	[eu já usei "bastante"?]			
(A214)	*((VOLTA NO TEXTO FAZENDO UMA LEITURA RÁPIDA E EM VOZ BAIXA, APARENTEMENTE PROCURANDO PELA PALAVRA "BASTANTE"))*			

(A215) [ótimo! Não tem! BASTANTE]			**(r)** → oral
(A216) **bastante**			**(r)** → escrita
(A217) *{participando bastante}*			
(A218) [e muito produtivamente (+) tivamente. Mas:::]			**(r)** → oral
(A219) **e muito produtivamente. Mas...**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Tão logo os segmentos escritos: (A192) '**O fluxo de**' e (A204) '**intervenções'**, acabam de ser estabilizados através do movimento argumentativo explicitado no Evento anterior (16), transforma-se em objeto de reflexão, tornando-se alvo de um novo Evento (17) de Revisão Local. A oposição, aqui, incide sobre a clareza da expressão, evidenciando a preocupação de Pollyana com os leitores em potencial: '[será que dá pra entender?]', (A207). Se no evento anterior a preocupação se voltava para a qualidade do texto, levando a estudante a rejeitar uma expressão que considerava 'brega', surge a gora a necessidade de um reajuste, para que, na busca de melhoria da qualidade, o trecho não se torne incompreensível. A alternativa oferecida oralmente, em (A209), reflete essa tentativa de ajuste, dada a sua característica de total informalidade: '[o povo tava falando muito]'.

Isto se observa, até mesmo pelo uso de ***[tava]***, uma forma popular, comum em situações de conversação informal, ao invés do emprego correto do verbo: 'estava', mais apropriado aos gêneros acadêmicos instrucionais escritos. A resposta de aceitação, que emerge a partir dessa (vo), parece ser sensível a essa necessidade de encontrar o equilíbrio entre o compreensível e o excessivamente formal. Apresenta-se em vocabulário menos rebuscado (podemos dizer assim), e, ao mesmo tempo, mais ampliado, provavelmente visando uma maior explicitação

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

da idéia para os possíveis leitores: (A212): '**Todos estavam participando**', (A216): '**bastante'**, e, (A219): '**e muito produtivamente.**'.

O respeito ao contexto de produção, no caso à audiência, ao gênero textual e aos objetivos da produção, revelam neste movimento a constituição de um conhecimento pragmático.

Evento 18

8 **9**	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente.**

		TPd	TPc	TPd'
(A211)	[TODOS estavam par-ti-cipan-do bastante]	**(pv)** → oral		
(A212)	**Todos estavam participando**			
(A213)	[eu já usei "bastante"?]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv) e justifica	
(A214)	*((VOLTA NO TEXTO FAZENDO UMA LEITURA RÁPIDA E EM VOZ BAIXA, APARENTEMENTE PROCURANDO PELA PALAVRA "BASTANTE"))*		**(vo)** → contesta o (pv) buscando a palavra	
(A215)	[ótimo! Não tem! BASTANTE]			**(r)** → oral
(A216)	**bastante**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Este Evento (18) focaliza o movimento argumentativo instaurado para a decisão sobre estabilizar ou não o segmento 'bastante'. Tal movimento sofre uma oposição em (A213): '[eu já usei "bastante"?]', cujo cerne é a preocupação com a não repetição de palavras quando da produção de um texto escrito. O uso do operador ***[já]*** aponta para a natureza argumentativa deste movimento, introduzindo um conteúdo pressuposto (Koch, 2000), sobre o qual uma dúvida é imputada. A oposição é negada, a partir do momento em que Pollyana percebe não

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

ter ainda usado o termo questionado, levando-a a estabilizar na escrita: ‘**bastante**’ (216), o que antes havia sido cogitado na fala. A resposta de destituição permite, assim, a atualização de um conhecimento procedural.

Evento 19

8 9 10 11	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente. Mas, em um dado momento, um colega começou a correr atrás do próprio rabo, dando voltas e mais voltas em torno de um mesmo ponto, sendo, muitas vezes, incoerente.**

		TPd	TPc	TPd’
(A217)	*{participando bastante}*			
(A218)	[e muito produtivamente (+) tivamente. Mas:::]	**(pv)** → oral (o prolongamento de som do ‘s’)		
(A219)	**e muito produtivamente. Mas...**	**(pv)** → escrito (reticências)		
(A220)	[vô falar mal do colegui::nha (+) isso é fé::io:]			
(A221)	*{mas::}*			
(A222)	*((DELETA AS “RETICÊNCIAS” COLOCADAS DEPOIS DA PALAVRA: “MAS”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A223)	[não! vírgula mesmo[1] (+) reticências não![2]]		**(vo)** → nega o (pv)[2]	**(r)** → oral[1]
(A224)	*{mas}*			
(A225)	[que droga, toda vez que eu bocejo me desconcentro:: (+) ai:: (+) ai ai ai::] *((FAZ UM BARULHO COM A BOCA))*			
(A226)	*((COLOCA “VÍRGULA” DEPOIS DE: “MAS”))* **Mas,**			**(r)** → escrita: (a ‘vírgula’)
(A227)	*{Todos estavam participando bastante e muito produtivamente. Mãs::}*			

(Convenções no pé da página)

Outro conhecimento da ordem do lingüístico entra em foco no Evento 19. Mais especificamente, um conhecimento sobre pontuação. O uso de reticências em (A219) ‘**e**

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

muito produtivamente. Mas...', é contestado, e a alternativa do uso de vírgula é oferecida, em (A23): '[não! vírgula mesmo]'. O argumento mais forte é assinalado pelo operador argumentativo ***[mesmo]***, que orienta o discurso no sentido da conclusão mais forte (Koch, 2000): no caso, o uso de vírgula (ao invés de reticências). A resposta de aceitação, expressa pela substituição das reticências pelas vírgulas, se faz ver na superfície do texto, em (A226) '**Mas,**', e revela a constituição de um conhecimento lingüístico.

Evento 20

8 9 10 11	**Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente. Mas, em um dado momento, um colega começou a correr atrás do próprio rabo, dando voltas e mais voltas em torno de um mesmo ponto, sendo, muitas vezes, incoerente.**

		TPd	TPc	TPd'
(A228)	[em um dado momento (+) momen-to (++) meu]			
(A229)	**em um dado momento,**			
(A230)	[(+) meu colega / (+) nosso colega (+) não![1] / nosso colega soa tão irônico...[2] um colega (+) UM COLEGA (+) pronto![3]]	**(pv)** → oral (implícito: 'nosso colega')	**(vo)** contesta o (pv)[1], justifica[2] e oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]
(A231)	[um colega]			**(r)** → oral
(A232)	**um colega**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Mais um Evento (20) de Revisão Local tem lugar no processo de produção textual de Pollyana, quando o segmento 'nosso colega', emerge na fala, em (A230), tornado-se o (pv) do novo movimento argumentativo. A oposição se apresenta em (A230): '[nosso colega (+) não! / nosso colega soa tão irônico...]', onde o operador argumentativo ***[tão]***, orienta o enunciado

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

no sentido de uma afirmação total daquilo que se quer evitar: ‘a ironia’. Isto revela uma preocupação com o impacto que a mensagem que está sendo veiculada terá sobre a audiência; Pollyana, aparentemente, não pretende que o trecho tenha a conotação de ironia, e usar a expressão ***[nosso colega]***, poderia levar os leitores nesta direção, desvirtuando o sentido de sua mensagem. A resposta que emerge na forma escrita em (A232): ‘**um colega**’, é de aceitação da (vo), pois é construída com o objetivo de ajustar o segmento inicialmente estabilizado na fala, em (A230), com vistas a uma textualização mais fiel ao sentido da mensagem. Isso representa a constituição de um conhecimento pragmático.

Evento 21

9 **10** **11**	**Todos estavam participando bastante e muito produtivamente. Mas, em um dado momento, um colega começou a correr atrás do próprio rabo, dando voltas e mais voltas em torno de um mesmo ponto, sendo, muitas vezes, incoerente.**

		TPd	TPc	TPd’
(A233)	[(+++) ligou a torneirinha / abriu a torneirinha de asneiras[1] (+) não![2] isso é muito “sítio do pica-pau amarelo”[3] (++) começou (+) a:: correr a [4] /]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta o (pv)[2], justifica[3] e oferece alternativa [4]	**(r)** → oral [4]
(A234)	**começou a correr atrás**			**(r)** → escrita
(A235)	*{ começou a correr}*			
(A236)	[atrás do próprio rabo (+) é! (++) do – próprio – rabo dando voltas e mais voltas (+) e mais voltas]			**(r)** → oral
(A237)	**do próprio rabo, dando voltas e mais voltas**			**(r)** → escrita
(A238)	[em torno de um mesmo ponto, (++) em tor-no de um mesmo ponto (+) de um mes-mo pon-to]			**(r)** → oral
(A239)	**em torno de um mesmo ponto,**			**(r)** → escrita
(A240)	*{dando voltas e mais voltas em torno de um mesmo ponto}*			
(A241)	[s::endo muitas vezes, inco-erente; Ele se prendia a detalhes que (+) não faziam parte]			**(r)** → oral
(A242)	**sendo, muitas vezes, incoerente. Ele se prendia a detalhes que não faziam parte**			**(r)** → escrita

No presente Evento (21), Pollyana considera a possibilidade de usar a expressão: ‘[abriu a torneirinha de asneiras]’ (A233), para relatar a atuação de um colega na aula em questão, quando esta expressão é transformada em (pv), pela emergência de uma voz de oposição (vo) na mesma ação (A233): ‘[não! isso é muito “sítio do pica-pau amarelo”]’. O operador

argumentativo ***[muito]***, orienta a conclusão para a afirmação total da expressão que qualifica o (pv): '[é muito "sítio do pica-pau amarelo"]. E porque ser 'muito sítio do pica-pau amarelo' é considerado um motivo para rejeitar o ponto de vista inicial? A explicação disso estaria no fato de que as coisas que se relacionam/identificam com 'sítio do pica-pau amarelo', fazem parte das narrativas da literatura infantil, gênero de discurso que difere do relato de aula (enquanto parte dos gêneros instrucionais acadêmicos). Portanto, a oposição se refere à não adequação da expressão inicialmente estabilizada, ao gênero de discurso ao qual o texto que está sendo produzido pertence. Assim, o conhecimento que se constitui mediante a substituição da referida expressão por outra, considerada mais adequada ao gênero em questão, representa uma resposta de aceitação da oposição que constitui um conhecimento pragmático.

Evento 22

11 **12** **13**	**torno de um mesmo ponto, sendo, muitas vezes, incoerente. Ele se prendia a detalhes e informações que não faziam parte do conhecimento partilhado pela turma, mas de sua própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não**

		TPd	TPc	TPd'
(A249)	[do conhecimento compartilhado /]	**(pv)** → oral		
(A250)	**do conhecimento com**	**(pv)** → escrita		
(A251)	[não! compartilhado não![1] PARTILHADO, né? (++) partilhado[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A252)	**partilhado**			**(r)** → escrita
(A253)	*{conhecimento partilhado}*			

(Convenções no pé da página)

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Neste Evento (22) o que está em jogo é a busca por um item lexical que melhor constitua o sentido pretendido por Pollyana. Assim, a palavra 'compartilhado', falada em (A249): '[compartilhado]' e escrita (iniciada) em (A250): '**com**', torna-se o (pv) do movimento argumentativo que se inicia, sendo contestado em (A251): '[não! compartilhado não! PARTILHADO, né? (++) partilhado]'. O ***[né?]***, forma contraída de 'não é?', evidencia o pedido de adesão à alternativa oferecida (pv), alternativa esta que além de ser exposta duas vezes no mesmo enunciado, em uma delas é feita com ênfase (o que se verifica pela transcrição em maiúsculas): ***[PARTILHADO]***. O pedido é então aceito ((r) de aceitação), dando lugar à atualização de um conhecimento de conteúdo.

Evento 23

11 12 13	**torno de um mesmo ponto, sendo, muitas vezes, incoerente. Ele se prendia a detalhes e informações que não faziam parte do conhecimento partilhado pela turma, mas de sua própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não**		
	TPd	**TPc**	**TPd'**
(A254) [pelo grupo::[1] (+) pela turma! senão fica parecendo que é só pelo grupo que tá (+) apresentando[2] / pela turma[3]]	**(pv)** → oral [1]	**(vo)** → contesta o (pv) justificando[2] e oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]
(A255) **pela turma,**			**(r)** → escrita
(A256) [é isso aí!]			
(A256) *{Ele se prendia a detalhes e informações que não faziam parte do conhecimento partilhado da turma}*			

(Convenções no pé da página)

A Revisão Local neste Evento (23) é desencadeada pela necessidade de eliminar a

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

ambigüidade que Pollyana parece acreditar que poderia ser gerada caso usasse a expressão: '[pelo grupo::]', tal como expressa na fala em (A254). Isto se verifica através da (vo) que se manifesta oferecendo uma expressão alternativa e uma justificativa para a mesma: '[pela turma! senão fica parecendo que é só pelo grupo que tá (+) apresentando]'. O ***[senão]*** é o que indica a presença de uma estrutura de justificação, pela apresentação de possibilidade indesejada, caso a contestação não seja aceita. A possibilidade indesejada se refere ao sentido que, caso veiculado pela expressão contestada, poderia se constituir em uma informação incorreta, o que acarretaria prejuízo ao conteúdo do relato que está sendo produzido. A aceitação da oposição levou assim a uma mudança na superfície do texto: (A255) '**pela turma**', que configura uma resposta de aceitação dando lugar à constituição de um conhecimento de conteúdo.

Evento 24

12 13 14	**informações que não faziam parte do conhecimento partilhado pela turma, mas de sua própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A280)	[ba /]			
(A281)	**ba**			
(A282)	[PRIMordialmente baseado[1] / ah, menino! tá virando monografia...[2] (+) mas vai assim mesmo...[3]]	**(pv)** → oral (baseado)[1]	**(vo)** → contesta o (pv) justificando[2], e oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]
(A283)	*((VOLTA E INSERE A PALAVRA: "PRIMORDIALMENTE" ENTRE "ESTAVA" E "BA"))* **primordialmente**			**(r)** → escrita
(A284)	[pri-mor-dial-men-te / ó como tá formal! / baseado na (++) na sua – DELE – idi::ossincrasia]		**(vo)** → contesta o (pv) justificando	**(r)** → oral
(A285)	*((TERMINA DE GRAFAR A PALAVRA: "BASEADO"))* **baseado na sua idi**			

O Evento 24 trata da possibilidade de extensão da informação ou especificação do conteúdo de um enunciado, através do acréscimo de uma palavra: **(A282) '**[PRIMordialmente]'. O

emprego dessa palavra é contestado (vo) quando Pollyana percebe esta confere um tom de excessiva formalidade ao texto: **(A282) ‘**[/ah, menino! tá virando monografia...]’, e, (A284) ‘[ó como tá formal!]’. Em outras palavras, o termo parece não se adequar ao gênero textual em que a estudante está engajada no momento. Contudo, a necessidade de elaboração/ especificação do conteúdo (do seu teor), acaba por vencer a batalha: **(A282)** ‘[mas vai assim mesmo..]’, e, conforme se observa em (A283) a palavra é incorporada ao texto: ‘**primordialmente**’, portanto a resposta dada é de concordância local. Há aqui a atualização de um conhecimento pragmático.

Evento 25

12 13 14	**faziam parte do conhecimento partilhado pela turma, mas de sua própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma confiabilidade de um dado**

		TPd	TPc	TPd’
(A284)	[pri-mor-dial-men-te / ó como tá formal! / baseado na (++) na sua – DELE – idi::ossincrasia]	**(pv)** → oral		
(A285)	*((TERMINA DE GRAFAR A PALAVRA: “BASEADO”))* **baseado na sua idi**	**(pv)** → escrito		
(A286)	[tava doida pra usar essa palavra, mas num vai dar agora não]		**(vo)** → negação do (pv) e justificação	
(A287)	*{baseado}*			
(A288)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO “NA SUA IDI”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A289)	[em fatos[1] (+) NA SUA não[2] / em (+) em fatos que[3]]		**(vo)** → nega o (pv)[2] e oferece alternativa[1 3]	**(r)** → oral [1 3]
(A290)	**em fatos que,** *((POLLYANA INTERROMPE MOMENTANEAMENTE A SUA PRODUÇÃO ESCRITA))*			**(r)** → escrita
(A291)	*{Assim seu discurso estava PRIMORdialmente baseado em fatos que,} ((LÊ BOCEJANDO))*			
(A292)	[não necessariamente] *((CONTINUA BOCEJANDO AO FALAR))* [não ne-ces-sáriam /]			**(r)** → oral
(A293)	**não necessá**			**(r)** → escrita
(A294)	[não, mas “necessariamente” não tem a-cen-TÔ!]			
(A295)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO O “A” ACENTUADO))*			
(A296)	*((EM SEGUIDA TERMINA DE ESCREVER A PALAVRA))* **necessariamente,**			**(r)** → escrita

(A297)	[riamente]			**(r)** → oral
(A298)	*{baseado em fatos que (+) não necessariamente}*			
(A299)	[re-fletiam...]			**(r)** → oral
(A300)	**refletiam**			**(r)** → escrita
(A301)	[o quê? (++) a realidade? Não! não é isso o que eu quero dizer]			
(A302)	*{ que não necessariamente}*			
(A303)	[serviam como (++) serviam como:: eram fatos izz / eram fatos isolados (+) eram coisas: / não!]			
(A304)	*{refletiam}*			
(A305)	[verdades: (++) co-muns (+++) comuns à maioria das pessoas, nem (+) nem serviam]			**(r)** → oral
(A306)	**verdades comuns à maioria das pessoas, nem serviam**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (25), a Revisão Local gira, mais uma vez, em torno do conhecimento de conteúdo. A palavra, inicialmente expressa na fala: (A284) '[idi::ossincrasia]', sofre uma interrupção quando começa e ser escrita, em seguida, em (A285) '**idi**', pela emergência de uma voz de oposição: (A286) '[tava doida pra usar essa palavra, mas num vai dar agora não]'. Embora não fique claro o motivo pelo qual a palavra 'idiossincrasia' seja contestada, pois dizer: '*[**mas num vai dar agora não**]*', é um tanto vago, podemos dizer que esta oposição desempenha um importante papel no desenvolvimento do relato de Pollyana, na medida em que propicia uma maior explicitação do enunciado, pois em resposta (de aceitação) a ela, o conteúdo do discurso é trabalhado, se estabilizando com maior clareza em: (A290, A293, A296, A300, A306).

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 26

13 14 15	**própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma confiabilidade de um dado "científico".**

		TPd	TPc	TPd'
(A299)	[re-fletiam...]			
(A300)	**refletiam**			
(A301)	[o quê? (++) a realidade?[1] Não![2] não é isso o que eu quero dizer[3]]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → nega o (pv)[2] e justifica[3]	
(A302)	*{que não necessariamente}*			
(A303)	[serviam como (++) serviam como:: eram fatos izz / eram fatos isolados (+) eram coisas: / não!]		**(vo)** → oferece alternativa ao (pv)	
(A304)	*{refletiam}*			
(A305)	[verdades: (++) co-muns (+++) comuns à maioria das pessoas, nem (+) nem serviam]			**(r)** → oral
(A306)	**verdades comuns à maioria das pessoas, nem serviam**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

A voz de oposição que instaura o movimento argumentativo, caracterizando este Evento (26) de Revisão Local, incide sobre o termo 'realidade', (A301), erigindo-o enquanto (pv). Ela (vo) surge na forma de um pergunta que põe claramente em dúvida a adequação, ou não da referida palavra, aos propósitos comunicacionais de Pollyana: (A301) '[Não! não é isso o que eu quero dizer]'. Mais uma vez, o que está em jogo é a elaboração do conteúdo do discurso, e a resposta de aceitação da (vo), assinala a constituição de um conhecimento de conteúdo que se realiza através do ajuste do sentido do texto, pela substituição de um vocábulo por uma expressão explicativa, levando a uma expansão da informação.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 27

13 14 15	**própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem <u>tinham</u> a mesma fidelidade de um dado "científico".**

		TPd	TPc	TPd'
(A305)	[verdades: (++) co-muns (+++) comuns à maioria das pessoas, nem (+) nem <u>serviam</u>]	**(pv)** → oral		
(A306)	**verdades comuns à maioria das pessoas, nem <u>serviam</u>**	**(pv)** → escrita		
(A307)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO "<u>SERVIAM</u>"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A308)	*{nem}*			
(A309)	[tinham (+) <u>tinham</u> a mesma fi-de-lidade /]			**(r)** → oral
(A310)	**<u>tinham</u> a mesma fidelidade**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Este Evento (27) de Revisão se faz ver através da ação não verbal (A307), de deleção do (pv), '**<u>serviam</u>**', em (A306), que implica a presença de uma voz de oposição, ou seja, uma contestação do (pv). A substituição que se segue, em resposta (de aceitação da (vo)), evidencia a constituição de um conhecimento de conteúdo, porque incide diretamente sobre o teor da mensagem veiculada no discurso, Tal resposta corresponde a um novo momento de estabilidade do processo (TPd'), que em termos de escrita, emerge em (A310): '**<u>tinham</u>**'.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 28

13 14 15	**própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma <u>confiabilidade</u> de um dado "científico".**

		TPd	TPc	TPd'
(A309)	[tinham (+) tinham a mesma <u>fi-de-lidade</u> /]	**(pv)** → oral		
(A310)	**tinham a mesma <u>fidelidade</u>**	**(pv)** → escrita		
(A311)	[<u>não!</u>[1] a mesma <u>confiabilidade!</u>[2] (+) <u>não é essa palavra</u>[3]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] justifica[3] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A312)	*((<u>DELETA A PALAVRA: "FIDELIDADE"</u>))*			**(r)** → não verbal
(A312)	[<u>confia-bilidade</u> de um f:: um f:ato / um dado cien-tífico isto é, na medida em que se pode considerar (+) con-siderar a (+) psicolo-gia como "ci-ência"]			**(r)** → oral
(A314)	**<u>confiabilidade</u> de uma**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

O sentido do discurso entra em jogo, mais uma vez, no Evento 28. O processo de Revisão Local dá lugar a um movimento argumentativo, onde a oposição se dirige à palavra 'fidelidade' (pv). A ação (A311), donde destacamos o trecho: '[<u>não é essa palavra</u>]', traduz bem a natureza da oposição, deixando claro que a palavra não dá conta daquilo que Pollyana deseja expressar. É, portanto, uma oposição que incide diretamente sobre o conteúdo, e cuja resposta (de aceitação da oposição), leva à constituição de um conhecimento dessa ordem, pois envolve o ajuste do sentido da mensagem. E isso se dá através da substituição da palavra 'fidelidade', pela palavra **'<u>confiabilidade</u>'**, em (A314).

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 29

13 14 15	**própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma confiabilidade de <u>um</u> dado "científico".**

	TPd	TPc	TPd'
(A312) [confia-bilidade de um f:: um f:ato / um dado cien-tífico isto é, na medida em que se pode considerar (+) con-siderar a (+) psicolo-gia como "ci-ência"]			
(A314) confiabilidade de <u>uma</u>	**(pv)** → escrita (ciência)		
(A315) *<u>((VOLTA DELETANDO O "A" DE: "UMA"))</u>* **<u>um</u>**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal (aceitação)
(A316) <u>dado científico</u>[1] (<u>isto é, na medida em que se pode considerar a psicologia como "ciência"</u>)[2]		**(vo)** → contesta o (pv) justifica[2]	**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (29) o que está em jogo é a precisão da informação e ser textualizada, o que remete ao conteúdo do discurso. Pollyana começa a escrever um trecho em (A314) '**confiabilidade de <u>uma</u>**', e a palavra que provavelmente completaria a sentença seria '[<u>ciência</u>]', o que inferimos com base no é dito/escrito mais adiante, em (A316). Entretanto, a dúvida que ela possui sobre a natureza da Psicologia enquanto ciência faz com que decida não qualificá-la como tal, através do uso desta palavra. Desse modo, uma ação não verbal de negação deste (pv), é desempenhada em (A315) *<u>((VOLTA DELETANDO O "A" DE: "UMA"))</u>* **'<u>um</u>'**, permitindo um outro tipo de complementação para o segmento escrito, onde figura a expressão: '**<u>dado científico</u>'** (A316), uma espécie de 'versão atenuada' de 'ciência', e a justificativa para tal é textualizada, também em (A316) **(isto é, na medida em que se pode considerar a psicologia como "ciência")**. A resposta observada é de integração, porque

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

complementa a idéia, mas preserva parte da perspectiva inicial, e configura um conhecimento de conteúdo.

Evento 30

13 14 15	**própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma confiabilidade de um dado <u>"científico"</u>.**

		TPd	TPc	TPd'
(A316)	**dado <u>científico</u> (isto é, na medida em que se pode considerar a psicologia como "ciência")**	**(pv)** → oral		
(A317)	[<u>não![1]</u> <u>vô colocar entre aspas[2]</u> (+) <u>a psicologia não é ciência / eu sei! Eu sei que a psicologia não é ciência (+) eu sei! eu sei! tá entendendo o que eu tô dizendo, né?[3]</u> droga!]		**(vo)** → nega o (pv), justifica[3] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A318)	*{a psicologia como – como ciên::cia / }*			
(A319)	[não! (+) vamos ver... sinônimos para CIÊNCIA::]			
(A320)	*((ABRE O CORRETOR ORTOGRÁFICO SOBRE A PALAVRA: "CIÊNCIA"))*			
(A321)	[não, Zé-Mané! (++) bicho chato!]			
(A322)	*((FECHA O CORRETOR ORTOGRÁFICO E ABRE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS SOBRE A PALAVRA: "CIÊNCIA"))*			
(A323)	[sinônÍmos (+) tá!]			
(A324)	*((MOVE O CURSOR SOBRE AS PALAVRAS SUGERIDAS: "AVISO", "CONHECIMENTO", "INFORMAÇÃO", "NOTÍCIA"))*			
(A325)	[nada...]			
(A326)	*{*(2.5) *psicologia como ciência}*			
(A327)	[não! como campo de estudo? Não!]			
(A328)	*{na medida em que se pode considerar a psicologia /}*			
(A329)	[como campo de estudo? ela É um campo de estudo! Só que as coisas que ela diz não podem ser produzidas em laboratório, por isso que não considera ciência / pelo menos foi isso o que me disseram... (++) deixovê:: /]			
(A330)	*((SELECIONA O TRECHO: "ISTO É, NA MEDIDA EM QUE SE PODE CONSIDERAR A PSICOLOGIA COMO "CIÊNCIA"))*			
(A331)	[pronto! vô tirar essa glosa imensa...]			
(A332)	*((DELETA O TRECHO SELECIONADO)).*			
(A333)	[e <u>vô colocar CIENTÍFICO entre aspas[1]</u> (+) pronto! pronto! <u>elas resolvem tudo rapaz (+) olha aí![2]</u>]		**(vo)** → negação o (pv) justificando[2] e oferece alternativa[1]	**(r)** → oral[1]
(A334)	*((COLOCA A PALAVRA: "CIENTÍFICO" ENTRE ASPAS))* **<u>"científico"</u>**			**(r)** → escrita
(A335)	[O::LHA AÍ! (+) oke::i!]			
(A336)	*{um dado científico}*			
(A337)	*((DÁ UM BREVE ASSOBIO))*			

(A338) [beleza!]			
(A339) *{nem tinham a mesma confiabilidade de um dado científico.}*			
(A340) [certo! (++) depois...]			

(Convenções no pé da página)

Este Evento (30), evidencia como o uso de uma estratégia lingüística pode estar a serviço da elaboração do conteúdo do discurso. Observa-se que a palavra '**científico'**, aparece em (A316), sem aspas, mas a partir de uma voz de oposição, Pollyana toma a decisão de usá-las, como vemos em (A317) '[não! vô colocar entre aspas (+) a psicologia não é ciência / eu sei! Eu sei que a psicologia não é ciência (+) eu sei! eu sei!]'. Mesmo considerando que Pollyana parte de uma noção equivocada (a de que a Psicologia não é uma ciência), ainda podemos observar a constituição de um conhecimento em outro nível, pois as aspas são usadas - resposta de aceitação, (A333 e A334) - como um recurso para restrição/delimitação/alcance do sentido daquilo que está sendo dito sobre a psicologia que a estudante considera como não sendo ciência. O conhecimento aqui é exatamente a delimitação do que está sendo dito (do conteúdo).

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 31

16 **17** **18**	**<u>Mais tarde,</u> esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano"da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na**

	TPd	TPc	TPd'
(A341) *((<u>CONTINUANDO A ESCREVER NO MESMO PARÁGRAFO</u>))* **<u>C</u>**	**(pv)** → escrito (escreve no mesmo parágrafo)		
(A342) *((DELETA "C"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A343) [<u>não!</u>[1] <u>tem que ser</u>[2] <u>parágrafo!</u>[3]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1], justifica[2] e oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]
(A344) *((<u>PRESSIONA O "ENTER" NO TECLADO PARA INICIAR UM NOVO PARÁGRAFO</u>))*			**(r)** → não verbal

(Convenções no pé da página)

O Evento 31 se refere à atualização de um conhecimento procedural, pois está ligado ao 'fazer' da escrita, e está a serviço da organização das idéias (conteúdo). Observa-se que Pollyana inicia um trecho escrito em (A341), delentando-o, logo em seguida e dizendo em

(A343) '[<u>não! tem que ser parágrafo!</u>]'. Além do fato de deletar o segmento iniciado, as unidades lingüísticas: ***[tem que]***, nos falam de uma oposição, pois são indicadores de modalização deôntica (Bronckart, 1999), que é um tipo de avaliação sobre o permitido, proibido, necessário desejável, dentro de dado sistema social, e no caso, trata-se das regras do jogo da escrita. Esta avaliação poderia ser formulada assim: *'se vou começar uma outra idéia, [**<u>tem que</u>** ser parágrafo!], porque isso faz parte das regras da escrita'.*

Uma vez aceita a oposição, a resposta de aceitação tem lugar na ação não verbal: **(A344)**

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

((PRESSIONA O "ENTER" NO TECLADO PARA INICIAR UM NOVO PARÁGRAFO)), configurando a atualização de um conhecimento de procedural.

Evento 32

16 **17** **18**	**Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano"da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na**

		TPd	TPc	TPd'
(A345)	[mais tar::-de]			
(A346)	**Mais tarde,**			
(A347)	[eu botei o nome dele? (+++) não! (+++) ess:::e colega começou a (++) a:: extrapolar]	**(pv)** → oral		
(A348)	**esse colega começou a es**	**(pv)** → escrito		
(A349)	[extrapolar é com "x" (++) trapolar]		**(vo)** → contesta o (pv) justificando	
(A350)	*((VOLTA COM O CURSOR E DELETA O "S" DE "ES"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A351)	*((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM "X" E TERMINA DE ESCREVER A PALAVRA))* **extrapolar**			**(r)** → escrita
(A352)	[no sentido marcuschiano da coisa (+) no senti-do (++) marcus::chi-a-no da palavra]			
(A353)	**(no sentido "marcuschiano"da palac**			
(A354)	*((DELETA O "C" DE "PALAC"))* **pala**			
(A355)	*((TERMINA DE ESCREVER: "PALAVRA"))* **palavra)**			
(A356)	*((ABRE O CORRETOR ORTOGÁFICO SOBRE "MARCUSCHIANO"))*			

(Convenções no pé da página)

O conhecimento constituído a partir deste novo Evento (32) de Revisão Local, também pertence à ordem do lingüístico, sendo que se refere ao domínio do conhecimento ortográfico

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

(emprego de ‘s/x’). Embora se trate de um obstáculo epistemológico, provavelmente já superado por Pollyana, enquanto estudante universitária, dada a complexidade que envolve a escrita desse tipo de palavra, é comum surgirem dúvidas. Este parece ter sido o caso da estudante, que ao iniciar a grafia da palavra com ‘s’ ao invés de ‘x’, sente estranheza, ou seja, percebe a incompatibilidade do que está sendo escrito (vo) com as próprias experiências que ela tem com a palavra (ou através de leituras ou de antigas aulas sobre ortografia), desencadeado o processo de revisão: [extrapolar é com “x”] (A349).

Este movimento argumentativo resulta em uma mudança na grafia da palavra, o que se verifica em (A351) ‘**extrapolar**’, que representa a atualização de um conhecimento lingüístico no processo de produção textual.

Evento 33

16 17 18	**Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido “marcuschiano”da palavra) o sentido do que o grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na**		
	TPd	**TPc**	**TPd’**
(A358) *((ADICIONA AO CORETOR ORTOGRÁFICO A PALAVRA: “MARCUSCHIANO”))*			
(A359) [adicionei! Num sei nem se eu tenho permissão pra isso, mas:: (+) marcuschiano da palavra (++) cadê? sim!]			
(A360) *{mais tarde, esse colega começou a extrapolar no sentido mascur / mascus / marcuschiano da palavra}*			
(A361) [o sentido do que os co-le-gas do grupo /]	**(pv)** → oral		
(A362) o sentido do que os colegas do grupo	**(pv)** → escrito		
(A363) [não!]		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A364) *((DELETA “OS COLEGAS D”))*			**(r)** → não verbal
(A365) [já tem COLEGA¹ / que o grupo²]		**(vo)** → justifica¹	**(r)** → oral²
(A366) o grupo			**(r)** → escrita

A revisão que ora se estabelece (Evento 33), pode ser verificada através da voz que solicita uma alteração no (pv), manifesto na fala em (A361) e na escrita em (A362) ‘**os colegas do**

grupo'. Neste movimento argumentativo, o que vai estar em jogo é a negociação entre construir um relato mais preciso (adicionando 'os colegas'), ou atender à solicitação pertinente ao domínio procedural, de evitar a repetição de palavras no texto. Na ação (A365), a justificativa de que: '[já tem COLEGA]', através de um operador argumentativo ***[já]***, indica a existência de conteúdos pressupostos (no caso, o fato de já ter utlizado a palavra 'colega'), fazendo com que a resposta (de aceitação da oposição), seja a supressão da palavra repetida, dando lugar a uma expressão mais genérica: 'o grupo'.

Evento 34

16 **17** **18**	**Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano"da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na**

	TPd	TPc	TPd'
(A365) [já tem COLEGA / que o grupo]	**(pv)** → oral		
(A366) **o grupo**	**(pv)** → escrito		
(A367) [OS COMPONENTES do grupo]		**(vo)** → contesta o (pv) oferecendo alternativa	**(r)** → oral
(A368) *((VOLTA COM O CURSOR ATÉ ANTES DE "O GRUPO" E ESCREVE))* **oo**			
(A369) [O / (+) "oo", não!]			
(A370) *((DELETA UM DOS DOIS "OO"))* **o**			
(A371) *((ACRESCENTA AO "O" QUE FICOU A LETRA "S"))* **os componentes do**			**(r)** → escrita
(A372) [com-ponen-tes do]			**(r)** → oral
(A373) *{gru-po}*			

(Convenções no pé da página)

Na seqüência do processo de produção textual, a expressão que acaba de ser estabilizada em

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

função de um processo de Revisão Local sofrido (Evento 33), transforma-se em um novo (pv), mediante o surgimento de uma nova voz de oposição. Esta voz remete ao embate (ou negociação) que mencionamos na descrição do evento anterior, à necessidade de construir um relato mais preciso. Isto porque Pollyana busca um novo meio de complementar a expressão, o que resulta em acréscimos ao enunciado. Assim, uma resposta de aceitação tem lugar em (A371) '**os componentes do**', configurando a constituição de um conhecimento de conteúdo.

Evento 35

16 **17** **18**	**Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano"da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na**

	TPd	TPc	TPd'
(A374) [(+) diziam (++) ou seja, come-çou]	**(pv)** → oral		
(A375) diziam, ou seja, começou	**(pv)** → escrito		
(A376) *((DELETA "COMEÇOU"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A377) [ele / ele pas-sou a in-fe-rir (+) a inferir coisas]			**(r)** → oral
(A378) ele passou a inferir coisas			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Um novo Evento (35) de Revisão Local se desenrola através de um movimento argumentativo. Aqui, tanto a deleção do (pv), em (A376), quanto a apresentação de uma alternativa, em (A377) '[ele pas-sou]', evidenciam a presença de uma (vo), ainda que não fique claro o porque dessa oposição. Podemos dizer, entretanto, que se trata da constituição de

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

um conhecimento de conteúdo, visto que na resposta (de aceitação) a alternativa sugerida que é aceita, remete ao teor do enunciado.

Evento 36

16 17 18	**Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano"da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir <u>coisas</u> que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na**

		TPd	TPc	TPd'
(A377)	[ele / ele pás-sou a in-fe-rir (+) a inferir <u>coisas</u>]	**(pv)** → oral		
(A378)	**ele passou a inferir <u>coisas</u>**	**(pv)** → escrito		
(A379)	[<u>dados?</u>[1](++) <u>COISAS</u>[2] (++) que, absolu-tamen-te, não (+) não estavam inclu-ídas nem a in-ten-ciona-lidade do grupo, nem na acei-tabi-]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]

(Convenções no pé da página)

Novamente, Pollyana se depara com uma voz de oposição em relação a um item lexical utilizado. Tanto em sua fala, em (A377), quanto na escrita em (A378) vemos a palavra '**<u>coisas</u>**' emergir como (pv). Na ação que a estas se segue, a (vo) se apresenta na forma de uma pergunta: '[<u>dados?(++) COISAS</u>]' que poderia ser entendida como um pedido de decisão entre as duas palavras citadas. Ou seja, um nova palavra 'dados' é considerada para substituir o (pv). Aqui, como no exemplo anterior, mais uma vez não temos indícios do motivo pelo qual o (pv) está sendo questionado, mas vemos claramente que este questionamento incide sobre o teor da mensagem, de modo que constitui conhecimento de conteúdo. A resposta dada é de destituição, posto que a oposição não é aceita e o (pv) permanece intocado.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 37

14 15 16 17 18	**<u>Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano"da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na aceitabilidade do restante da turma.</u> Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias –**

		TPd	TPc	TPd'
(A345)	[<u>mais tar::-de</u>]	**(pv)** → oral		
(A346)	**<u>Mais tarde,</u>**	**(pv)** → escrito		
(A347)	[<u>eu botei o nome dele? (+++) não! (+++) ess:::e colega começou a (++) a:: extrapolar</u>]	**(pv)** → oral		
(A348)	**<u>esse colega começou a</u> es**	**(pv)** → escrito		
(A349)	[<u>extrapolar</u> é com "x" (++) trapolar]			
(A350)	*((VOLTA COM O CURSOR E DELETA O "S" DE "ES"))*			
(A351)	*((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM "X" E TERMINA DE ESCREVER A PALAVRA))* **<u>extrapolar</u>**	**(pv)** → escrito		
(A352)	[<u>no sentido marcuschiano da coisa (+) no senti-do (++) marcus::chi-a-no da palavra</u>]	**(pv)** → oral		
(A353)	**<u>(no sentido "marcuschiano"da</u> palac**	**(pv)** → escrito		
(A354)	*((DELETA O "C" DE "PALAC"))* **pala**			
(A355)	*((TERMINA DE ESCREVER: "PALAVRA"))* **<u>palavra)</u>**	**(pv)** → escrito		
(A356)	*((ABRE O CORRETOR ORTOGÁFICO SOBRE "MARCUSCHIANO"))*			
(A357)	[que é, meu filho? Você num reconhece não marcuschiano? (+) vô adicionar]			
(A358)	*((ADICIONA AO CORETOR ORTOGRÁFICO A PALAVRA: "MARCUSCHIANO"))*			
(A359)	[adicionei! Num sei nem se eu tenho permissão pra isso, mas:: (+) marcuschiano da palavra (++) cadê? sim!]			
(A360)	*{mais tarde, esse colega começou a extrapolar no sentido mascur / mascus / marcuschiano da palavra}*			
(A361)	[<u>o sentido do que os co-le-gas do grupo /</u>]	**(pv)** → oral		
(A362)	**<u>o sentido do que os colegas do grupo</u>**	**(pv)** → escrito		
(A363)	[não!]			
(A364)	*((DELETA "OS COLEGAS D"))*			
(A365)	[já tem COLEGA / que <u>o grupo</u>]	**(pv)** → oral		
(A366)	**<u>o grupo</u>**	**(pv)** → escrito		
(A367)	[OS COMPONENTES do grupo]			
(A368)	*((VOLTA COM O CURSOR ATÉ ANTES DE "O GRUPO" E ESCREVE))* **oo**			
(A369)	[O / (+) "oo", não!]			
(A370)	*((DELETA UM DOS DOIS "OO"))* **o**			
(A371)	*((ACRESCENTA AO "O" QUE FICOU A LETRA "S"))* **<u>os componentes do</u>**	**(pv)** → escrito		
(A372)	[*com-ponen-tes do*]	**(pv)** → oral		
(A373)	*{gru-po}*			
(A374)	[(+) <u>diziam (++) ou seja, come-çou</u>]	**(pv)** → oral		
(A375)	**<u>diziam, ou seja, começou</u>**	**(pv)** → escrito		
(A376)	*((DELETA "COMEÇOU"))*			

(A377)	[ele / ele pás-sou a in-fe-rir (+) a inferir coisas]	**(pv)** → oral		
(A378)	**ele passou a inferir coisas**	**(pv)** → escrito		
(A379)	[dados? (++) COISAS (++) que, absolu-tamen-te, não (+) não estavam inclu-ídas nem a in-ten-ciona-lidade do grupo, nem na acei-tabi-]	**(pv)** → oral		
(A380)	**que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na aceitabli**	**(pv)** → escrito		
(A381)	*((VOLTA DELETANDO: "BLI" EM: "ACEITABLI"))* **aceita**			
(A382)	[bilidade da /]			
(A383)	*((COMPLETA A GRAFIA DA PALAVRA))* **aceitabilidade**	**(pv)** → escrito		
(A384)	[do restante da turma / do restan-te (+) da (+) tur-ma]	**(pv)** → oral		
(A385)	**do restante da turma.**	**(pv)** → escrito		
(A386)	[a:::i!]			
(A386)	*{Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano" da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam (++) ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na aceitabilidade do restante da turma.}*			
(A388)	[rapaz que paragrafão... só com / aliás que período mais grande (+) mais (+) mais grandão (+) sei lá[1]... ah! Mas a fonte é dezesseis / vô deixar[2]]		**(vo)** → contesta o (pv) e justifica[1]	**(r)** → escrito

(Convenções no pé da página)

O Evento (37), dá lugar a um movimento argumentativo em que entra em jogo um conhecimento de cunho procedural, mais especificamente, sobre uma convenção da escrita, segundo a qual períodos não devem ser demasiadamente grandes. Ocorre que no desenrolar da produção do seu relato, Pollyana, constrói um período, relativamente grande, como podemos observar nas ações: (A346, A348, A351, A353, A355, A362, A366, A371, A375, A378, A380, A383 e A385). A oposição se manifesta em (A388) '[rapaz que paragrafão... só com / aliás que período mais grande (+) mais (+) mais grandão (+) sei lá... ah!]', e nesta

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

mesma ação se verifica a resposta, que no caso, é de concordância local, por que a (vo) é aceita (em parte), mas não gera mudanças no (pv) o que se pode atestar no trecho de fala em (A388) '[Mas a fonte é dezesseis / vô deixar]'. Temos, então, a atualização de um conhecimento procedural.

Evento 38

18 **19** **20** **21**	**coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na aceitabilidade do restante da turma. Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias – aliás, eu sempre achei que ele tinha um problema com isso. O que costumava me**

	TPd	TPc	TPd'
(A389) *{ não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na aceitabilidade do restante da turma.}*			
(A390) [resumindo (++) o cara de-sem-bes-tou a /]			
(A391) **Resumindo: o cara desembestou a**			
(A392) [a não dizer / a dizer / a não dizer coisa com coisa[1] (+) a:: querer dizer / não![2] a falar a:: A FALAR BOBAGEM[3] / é:! (++) falar]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta o (pv)[2] e oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]
(A393) **falar**			
(A394) [BESTEIRAS (++) besteiras sem fun-da-men-to]			**(r)** → oral
(A395) **besteiras sem fundamento.**			**(r)** → escrita
(A396) *{a falar besteiras sem fundamento}*			
(A397) [é isso aí!]			
(A398) *{o cara desembestou a falar besteira sem fundamento}*			

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (38) de Revisão Local, o movimento argumentativo se volta em direção ao conteúdo do relato. Em (A392) emerge oralmente um (pv), ou seja, o segmento: '[a não dizer / a dizer / a não dizer coisa com coisa]' é considerado como possibilidade de textualização

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

escrita, mas, antes mesmo que isso ocorra, ele é submetido a uma oposição (vo), que se manifesta através do oferecimento de outra alternativa: '[a falar a:: A FALAR BOBAGEM]', tal alternativa, mesmo não sendo aceita opor Pollyana, revela sua rejeição pelo (pv) inicial, e esta rejeição se consolida em (A395) '**besteiras sem fundamento.**', que representa a resposta de aceitação da oposição. O conhecimento que está em jogo, neste evento, se refere ao conteúdo, visto que demonstra a busca de Pollyana por uma expressão que melhor reflita o sentido por ela pretendido.

Evento 39

19 20 21 22	**aceitabilidade do restante da turma. Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento, e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias – aliás, eu sempre achei que ele tinha um problema com isso. O que costumava me incomodar**

	TPd	TPc	TPd'
(A394) [BESTEIRAS (++) besteiras sem fun-da-men-to]			
(A395) besteiras sem fundamento.	**(pv)** → escrito (o ponto depois de fundamento)		
(A396) *{a falar besteiras sem fundamento}*			
(A397) [é isso aí!]			
(A398) *{o cara desembestou a falar besteira sem fundamento}*			
(A399) [não! tem que continuar, né?]		**(vo)** → contesta o (pv) e justifica	
(A400) *((DELETA O PONTO DEPOIS DE "FUNDAMENTO"))* **fundamento**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A401) *((EM SUBSTITUIÇÃO COLOCA UMA VÍRGULA))* **fundamento,**			**(r)** → escrita

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Temos aqui (Evento 39), mais um exemplo do uso de um mecanismo lingüístico a serviço do conteúdo do discurso. Observamos que em (A395) a palavra '**fundamento.**' Vem seguida de um ponto final, indicando a conclusão da idéia em questão. Logo em seguida, provavelmente motivada pela releitura do trecho, em (A396), Pollyana se depara com um voz de oposição (vo), que se opõe à finalização da idéia elaborada, em (A399) '[não! tem que continuar, né?]'. Esta oposição está configurada nos termos ***[tem que]***, que indicam modalização deôntica (Bronckart, 1999), ou seja, expressão avaliativa que envolve questões sobre o que é permitido, proibido, necessário desejável, dentro de um sistema social. Parece, pois, que, tendo considerado algum aspecto complementar da idéia que vinha sendo desenvolvida, Pollyana percebe que este deve (por conta da lógica de organização das idéias na escrita) ser textualizado ainda no mesmo período. Tal oposição é, então, aceita, de modo que o ponto é excluído (A400) e é substituído por uma vírgula (A401), o que permite que Pollyana dê continuidade ao enunciado. A resposta de aceitação constitui um conhecimento de conteúdo, pois trabalha a inclusão de elementos no próprio conteúdo do discurso.

Evento 40

19 **20** **21** **22**	**aceitabilidade do restante da turma. Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias – aliás, eu sempre achei que ele tinha um problema com isso. O que costumava me incomodar**

		TPd	TPc	TPd'
(A403)	[a:: se contradizer (+) a não cons / e]			
(A404)	**a se contradizer, a**	**(pv)** → escrito		
(A405)	*((VOLTA DELETANDO A "VÍRGULA" E O "A" DEPOIS DE: "CONTRADIZER"))* **contradizer**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A406)	*((EM SUBSTITUIÇÃO COLOCA "PONTO"))* **contradizer.**			**(r)** → escrita

No Evento 40, que também se refere ao conteúdo da produção, parece ocorrer o processo inverso ao evento anterior (39), pois enquanto lá o objetivo era incluir informações ao trecho que já tinha sido dado como terminado (pela presença do ponto final), aqui (Evento 40), a vírgula e a letra 'a', grafadas depois de 'contradizer', indicam uma expectativa de continuidade da idéia, quando, na verdade, Pollyana vem a concluir que deseja encerrar o período. É quando entra em cena a (vo), em (A405) '*((VOLTA DELETANDO A "VÍRGULA" E O "A" DEPOIS DE: "CONTRADIZER"))*'. A resposta dada em (A406) consolida a aceitação da (vo), pela colocação do ponto no final da idéia: (A406) '**contradizer.'**. O conhecimento lingüístico (pontuação) é atualizado, neste Evento, a serviço da atualização do próprio conteúdo.

Evento 41

19 20 21 22	**aceitabilidade do restante da turma. Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias – aliás, eu sempre achei que ele tinha um problema com isso. O que costumava me incomodar**

		TPd	TPc	TPd'
(A422)	[as pró-prias (+) idéias (++) aliás]			
(A423)	**as próprias idéias – alías,**	**(pv)** → escrito (o acento agudo no 'i' de aliás)		
(A424)	[não (+) aliás não tem acento¹ (++) quer dizer (+) TEM mas não é no "I" (+) sai!²]		**(vo)** → contesta¹ o (pv) e justifica²	
(A425)	*((SUPRIME O "I" COM ACENTO AGUDO COLOCADO EM "ALÍAS"))* **alas**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A426)	*((COLOCA O ACENTO NO "A" DE "ALIÁS"))* **aliás**			**(r)** → escrita
(A427)	[aliás]			**(r)** → oral
(A428)	*{passou a não mais conseguir articular as próprias idéias, aliás}*			

No Evento 41, estamos diante de uma questão lingüística: acentuação gráfica. Embora possamos dizer, com relativa segurança, que acentuação gráfica não constitui um obstáculo epistemológico (pelo menos, não um obstáculo de grande porte) para uma estudante

universitária, é razoável pensarmos que questões com esta estão sempre atravessando a vida do escritor, levando a dúvidas que pedem que decisões sejam tomadas pelo mesmo, com base em seus conhecimentos lingüísticos já construídos.

É o que se observa quando Pollyana grafa incorretamente uma palavra, do ponto de vista da acentuação: (A423) '**alías**' (acento agudo no primeiro 'i'). A oposição logo se manifesta em (A424) '[não (+) aliás não tem acento (++) quer dizer (+) TEM mas não é no "I" (+) sai!]', na qual o trecho: ***[TEM mas não é no "I"]***, juntamente com a substituição do 'í' (acentuado) por um 'i' sem acento, e, finalmente, a colocação do acento agudo no 'a' final da palavra, perfazem uma resposta de aceitação da oposição, e, indicam a atualização da regra a partir da qual devem ser acentuadas as palavras oxítonas, constituindo um conhecimento lingüístico.

Evento 42

19 20 21 22	**aceitabilidade do restante da turma. Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias – aliás, eu sempre achei que ele tinha um problema com isso. O que costumava me incomodar**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A426)	*((COLOCA O ACENTO NO "A" DE "ALIÁS"))* **aliás**			
(A427)	[aliás]			
(A428)	*{passou a não mais conseguir articular as próprias idéias, aliás}*			
(A429)	[eu sem-pre achei que ele ti-nha um pro-blema com isso]	**(pv)** → oral[1]		
(A430)	**eu sempre achei que ele tinha um problema com isso.**	**(pv)** → escrito		**(r)** → escrita
(A431)	[ah! Eu DETEST / ah, não![1] eu sou tão prepotente...[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e justifica[2]	
(A432)	*{eu sempre achei que ele tinha um problema com isso}*			
(A433)	[NÃO QUE EU NÃO TENHA (++) mas eu limito.../ não! vô botar isso não! vô deixar assim mesmo *((PRODUZ UNS SONS INCOMPREENSÍVEIS))* fim! deixei! tanto faz! a::i!]			
(A434)	*{passou a não mais conseguir articular as próprias idéias aliás eu sempre achei que ele tinha um problema com isso}*			

No Evento 42 está em jogo a inclusão, no texto produzido por Pollyana, de um certo trecho, que viria a complementar o (pv) em: '**eu sempre achei que ele tinha um problema com isso**.' (A430). A voz de oposição que solicita esta complementação, pode ser observada em (A431) '[ah! Eu DETEST / ah, não! eu sou tão prepotente...]', em que se verifica, não apenas a contestação do (pv), como também a justificativa para a mesma. Tal justificativa: '[eu sou tão prepotente...]' nos leva a crer que ao considerar o trecho: '[NÃO QUE EU NÃO TENHA (++) mas eu limito...]' (A433), Pollyana o faz a partir de uma preocupação com sua audiência, ou seja, usando-o como elemento explicativo do que foi dito anteriormente, o (pv), de certa forma buscando não causar uma impressão de 'prepotência' no leitor. Isso reflete a tentativa de constituição, no texto, de um conhecimento pragmático, através da resposta (apenas oral) de destituição da oposição, pois o (pv) é mantido.

Evento 43

19 20 21 22	**aceitabilidade do restante da turma. Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias – aliás, eu sempre achei que ele tinha um problema com isso.** Não que eu não tenha mas eu limito... **O que costumava me incomodar**

		TPd	TPc	TPd'
(A426)	*((COLOCA O ACENTO NO "A" DE "ALIÁS"))* **aliás**			
(A427)	[aliás]			
(A428)	*{passou a não mais conseguir articular as próprias idéias, aliás}*			
(A429)	[eu sem-pre achei que ele ti-nha um pro-blema com isso]			
(A430)	**eu sempre achei que ele tinha um problema com isso.**			
(A431)	[ah! Eu DETEST / ah, não![1] eu sou tão prepotente...[2]]			
(A432)	*{eu sempre achei que ele tinha um problema com iss}*			
(A433)	[NÃO QUE EU NÃO TENHA (++) mas eu limito...[1] / não! vô botar isso não![2] vô deixar assim mesmo[3] *((PRODUZ UNS SONS INCOMPREENSÍVEIS))* fim! deixei! tanto faz! a::i!]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta[2] o (pv) oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]

(A434) *{passou a não mais conseguir articular as próprias idéias aliás eu sempre achei que ele tinha um problema com isso}*			

(Convenções no pé da página)

O trecho que chegou a ser estabilizado na fala no Evento anterior (42), é agora posto em questão, adquirindo assim, o status de ponto de vista (pv): '[NÃO QUE EU NÃO TENHA (++) mas eu limito...]' (A433), no movimento argumentativo que dá lugar a mais um Evento (43) de Revisão Local. Este (pv) é contestado, ainda na ação (A433): '[não! vô botar isso não!]', e a resposta (de aceitação) constitui o conteúdo do discurso, no caso, pela decisão de não textualizar (escrever) o que havia sido cogitado no Evento anterior: '[vô deixar assim **mesmo]**' (A433).

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 44

22 23 24 25	**bastante, uma vez que eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula <u>(de várias cadeiras)</u> por considerá-los evidentes demais. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que**

	TPd	TPc	TPd’
(A435) [o que, aliás...(++) o que (+) cos-tuma-va]			
(A436) O que costumaba			
(A437) [ai!]			
(A438) *((VOLTA DELETANDO A ÚLTIMA SÍLABA DE: ”COSTUMABA”))* **costuma**			
(A439) *((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA: “VA”, CONCLUINDO A PALAVRA))* **costumava me incomodar bastante, uma vez que <u>eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula</u>**	**(pv)** → escrito		
(A440) [me inco-modar bastan-te uma vez que <u>eu (+) nor-malmen-te (+) deixo de fazer comen-tários em sala de aula</u>[1] / <u>* de várias cadeiras, né?</u>[2] <u>num é só (+) P6</u>[3] * / <u>de várias cadeiras</u> [4]]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta o alcance do (pv)[3] e justifica[2]	**(r)** → oral[2, 4]
(A441) **<u>(de várias cadeiras)</u>**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Este Evento (44) trata da complementação de uma informação relatada por Pollyana (conteúdo do discurso). Nesse trecho do relato, a estudante faz uma elaboração (pv) em (A439) ‘**<u>eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula</u>**’, para a qual surge uma (vo): ‘[<u>de várias cadeiras, né? num é só (+) P6</u>]’ (A440), que lhe incita a produzir uma ressalva. O sinal conversacional (Marcuschi, 2003), ***[né?]*** sugerindo pedido de anuência, marca a presença da (vo); esta também se faz ver na restrição em relação ao alcance do (pv): [***<u>num é só</u>*** <u>(+) P6</u>], pois esta expressão marca a idéia de que o (pv) não está circunscrito apenas a uma situação (a disciplina P6). A resposta emerge, na forma escrita, em (A441) ‘**<u>(de várias cadeiras)</u>**’, com a ressalva sendo integrada ao texto, configurando a constituição de um

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

conhecimento de conteúdo.

Evento 45

22 **23** **24**	**bastante, uma vez que eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula (de várias cadeiras) por <u>considerá-los</u> evidentes demais. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que**

		TPd	TPc	TPd’
(A442)	*{normalmente deixo de fazer comentários em sala de aula}*			
(A443)	[por <u>considerar</u>]	**(pv)** → oral		
(A444)	**por <u>considerar</u>**	**(pv)** → escrito		
(A445)	[<u>considerá-los</u>]		**(vo)** → oferece alternativa ao (pv)	**(r)** → oral
(A446)	*((<u>VOLTA DELETANDO “AR” DE “CONSIDERAR</u>”))* **consider**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A447)	*((COMPLETA A PALAVRA “CONSIDERÁ-LOS”))* **<u>considerá-los</u> im**			**(r)** → escrita
(A448)	*{considerá-los (+) comentários (+) considerá-los}*			

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (45), um conhecimento lingüístico é constituído a partir do movimento argumentativo que caracteriza a presente revisão. O (pv), manifesto oralmente em (A443) e de modo escrito em (A444) ‘**<u>considerar</u>**’, é desestabilizado pela ação de uma (vo), que se verifica quando uma alternativa é oferecida, em (A445): ‘[<u>considerá-los</u>]’, e na ação verbal desempenhada em (A446) que, por um lado representa a negação do (pv), e, por outro, a resposta (não verbal) de aceitação, que se consolida em (A447) ‘**<u>considerá-los</u>**’. Observa-se que este movimento encarna uma busca de Pollyana pela adequação do termo utilizado, do

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

ponto de vista gramatical, o que revela a constituição de um conhecimento lingüístico.

Evento 46

22 23 24	**bastante, uma vez que eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula (de várias cadeiras) por considerá-los <u>muito óbvio</u>. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que beleza! E o**

		TPd	TPc	TPd’
(A447)	*((COMPLETA A PALAVRA “CONSIDERÁ-LOS”))* **considerá-los <u>im</u>**	**(pv)** → escrito		
(A448)	*{considerá-los (+) comentários (+) considerá-los}*			
(A449)	[<u>por demais / implí não!</u>[1] <u>implícitos demais</u>[2] <u>(+) não!</u>[3]]	**(pv)** → oral[2]	**(vo)** → contesta o (pv)[1], [3]	
(A450)	*((<u>DELETA: “IM”</u>))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A451)	[<u>muito:: óbvios</u> /]			**(r)** → oral
(A452)	**<u>muito óbvio</u>**			**(r)** → escrita (de aceitação)

(Convenções no pé da página)

Mais uma vez entra em curso um Evento (46) de Revisão Local dedicado à construção do conteúdo do discurso. No movimento argumentativo a expressão oral: ‘<u>implícitos demais</u>’ (A449), e a escrita iniciada em (A447) ‘**<u>im</u>**’, se transformam em (pv), pela ação da voz de oposição, surgida em (A449) ‘[<u>não!</u>]’, assim como a deleção do trecho já iniciado em (A447). A resposta de aceitação se manifesta em (A450), (A451) e na escrita, em (A452) ‘**<u>muito óbvio</u>**’, representando a constituição de um conhecimento de conteúdo.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 47

22 23 24	**bastante, uma vez que eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula (de várias cadeiras) por considerá-los <u>evidentes demais</u>. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que**

		TPd	TPc	TPd’
(A451)	[<u>muito:: óbvios</u> /]	**(pv)** → oral		
(A452)	**<u>muito óbvio</u>**	**(pv)** → escrito		
(A453)	[<u>eu não quero usar ÓBVIO agora / quero usar MAIS TARDE / ÓBVIO (++) tá!</u>]		**(vo)** → contesta o (pv) e justifica	
(A454)	*{óbvio}*			
(A455)	[tá! deixovê aqui...]			
(A456)	*(<u>(ABRE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS SOBRE A PALAVRA “OBVIO”)</u>)*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	
(A457)	[<u>dicionário de sinônimos (+) ta-ra-ta-ta-ta-ta (+) preciso de sua ajuda::</u>] *((FALA COMO SE CHAMASSE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS, IMITANDO INCLUSIVE O SOM DE TROMBETAS, QUE NORMALMENTE APARECE EM CARTOONS DE SUPER-HERÓIS)).*		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A458)	*{óbvio (+) muito... EVIDENTES} (<u>(COMEÇA A LER AS OPÇÕES SUGERIDAS PELO DICIONÁRIO</u>)*		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A459)	[<u>obrigado! finalmente né? servisse prá alguma coisa...</u>] *((REFERINDO-SE AO DICIONÁRIODE SINÔNIMOS))*		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A460)	*(<u>(DELETA: “MUITO ÓBVIO”)</u>)*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A461)	*{por considera-los}*			
(A462)	[<u>evidentes demais</u>. Então (+) uma criatura]			**(r)** → oral
(A463)	**<u>evidentes demais</u>. Então, uma criatura**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Tão logo o ponto de vista do Evento anterior (46) se torna estabilizado pelo processo de revisão Local do qual foi alvo, um novo movimento argumentativo (Evento 47) é instaurado, colocando-o em questão, através de uma voz de oposição: **(A453)** ‘[<u>eu não quero usar ÓBVIO agora / quero usar MAIS TARDE / ÓBVIO (++) tá!</u>]’. O sinal conversacional (Marcuschi,

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

2003), ***[ta?]*** sugerindo pedido de anuência, indicando a existência de uma outra voz, e, a presença do ***[não]***, marca essa oposição. Outras ações (A456, A457, A458 e A459) relativas à busca de alternativa no dicionário de sinônimos, ratificam essa (vo), assim como a deleção do (pv), em (A460). Entre as alternativas oferecidas pelo dicionário de sinônimos, Pollyana encontra a palavra 'evidentes', e a partir dela constrói a resposta (de aceitação da oposição), através do segmento escrito: '**evidentes demais**' (A463), configurando, assim, um conhecimento de conteúdo.

Evento 48

22 23 24	**bastante, uma vez que eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula (de várias cadeiras) por considerá-los evidentes demais. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que**

	TPd	TPc	TPd'
(A462) [evidentes demais. Então (+) uma criatura]	**(pv)** → oral		
(A463) evidentes demais. Então, uma criatura	**(pv)** → escrito		
(A464) [uma outra / uma criatura não (+) criatura não (+) aí é despeito, né?]		**(vo)** → contesta o (pv) e justifica	
(A465) *((VOLTA DELETANDO A EXPRESSÃO: "UMA CRIATURA"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	
(A466) [qualquer outra al / alguma outra pessoa (++) alguma outra pessoa (++) calmamente (+) mamente]		**(vo)** → oferece alternativa ao (pv)	**(r)** → na fala (de aceitação)
(A467) alguma outra pessoa, calmantente,			**(r)** → na escrita

(Convenções no pé da página)

O Evento (48), refere-se à constituição de um conhecimento pragmático, posto que, aqui, um elemento do conteúdo textual é posto a serviço da audiência como veremos a seguir. Em

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

(A463), o trecho '**uma criatura**', é transformado em ponto de vista, quando um voz de oposição, que se faz ver na ação (A464) '[uma criatura não (+) criatura não (+) aí é despeito, né?]', onde fica patente a preocupação de Pollyana com o sentido com que será recebida a mensagem pelos possíveis leitores. O sinal conversacional ***[né?]*** (ver em Marcuschi, 2003) remete à consideração de uma outra perspectiva (vo). Neste evento, a (vo) é aceita, o que também se observa em (A465) '*((VOLTA DELETANDO A EXPRESSÃO: "UMA CRIATURA"))*', sendo expressa oralmente em (A466), e na escrita em (A467) '**alguma outra pessoa**', modificação visível na superfície do texto. Este evento de Revisão Local dá origem à constituição de um conhecimento pragmático.

Evento 49

23 24 25	**várias cadeiras) por considerá-los evidentes demais. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que beleza! E o professor achava o máximo! É fogo... foi na faculdade que eu descobri que o**

		TPd	TPc	TPd'
(A468)	[le-van-tava (+) o bracinho]	**(pv)** → na fala		
(A469)	**levantava**			
(A470)	[não![1] o braço[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral
(A471)	**o braço**			**(r)** → escrita
(A472)	[calmamente / mantente / cara::! Que confusão!]			
(A473)	*((ABRE O CORRETOR ORTOGRÁFICO SOBRE "CALMANTENTE" NÃO ENCONTRA UMA OPÇÃO COM A PALAVRA CERTA))*			
(A474)	*((PARTE PARA FAZER A CORREÇÃO MANUALMENTE))* **calmamente,**			
(A475)	[calmemen-TE / ora dro-GA] *((FALA BOCEJANDO))*			
(A476)	*{calmamente (+) levantava o braço}*			

No Evento (49), parece ter acontecido algo semelhante ao que vimos no Evento anterior (48), pois, embora não tenha sido explicitado qualquer elemento de justificativa para a (vo): **(A470)** [não! o braço], tudo leva a crer que a substituição do (pv), o termo '[o bracinho]' (A468),

estabilizado (inicialmente na fala), pelo trecho: ‘**<u>o braço’</u> (A471)**, se dá em função da expectativa sobre o modo como será entendida a mensagem pelos possíveis leitores, ou seja, denota a preocupação de não sugerir alguma idéia de ‘despeito/ironia’. A aceitação dessa oposição leva mais uma vez à constituição de um conhecimento pragmático.

Evento 50

23 24 25	**várias cadeiras) por considerá-los evidentes demais. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha <u>EXATAMENTE</u> o que eu havia pensado! Que beleza! E o professor achava o máximo! É fogo... foi na faculdade que eu descobri que o**

		TPd	TPc	TPd’
(A476)	*{calmamente (+) levantava o braço}*			
(A477)	[e (+) expunha (+) exa-tament-te]			
(A478)	**e expunha EXATAMENTE o, a**			
(A479)	[é isso aí; recursos de ÊN-FASE (+) MAIÚSCULAS / <u>vô até botar numa fonte maior...</u>[1] <u>não – não</u>[2] (+) <u>deixa assim! aí é palhaçada</u>[3]]	**(pv)** → escrita[1]	**(vo)** → contesta o (pv)[2] e oferece alternativa[3]	**(r)** → na fala[3]
(A480)	*((VOLTA DELETANDO A “VÍRGULA” E O “A”, LOGO DEPOIS DE “EXTAMENTE O”))*			
(A481)	*{e expunha EXTAMENTE o}*			

(Convenções no pé da página)

Mais uma vez o conhecimento pragmático entra na constituição do relato de Pollyana, através de Uma Revisão Local (Evento 50). Dessa vez, a oposição incide sobre a utilização de um recurso lingüístico de ênfase (aumento do tamanho da letra) sobre determinada palavra: (A479) ‘[<u>vô até botar numa fonte maior...</u>]’. Quando a estudante considera a possibilidade de utilização desse recurso, a oposição entra em cena, baseando-se no fato de que um outro recurso dessa ordem já fora utilizado (letras maiúsculas), levando-a a uma

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

resposta (r) de destituição: (A479) '[deixa assim! aí é palhaçada]'. O que parece estar em jogo é o modo pelo qual a mensagem será recebida pela audiência. Só se justifica o uso da expressão: '[aí é palhaçada]', ante uma preocupação com a própria imagem frente ao outro. Trata-se, pois, da constituição de um conhecimento pragmático.

Evento 51

24 **25** **26** **27**	**calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que beleza! E o professor achava o máximo! É fogo... foi na faculdade que eu descobri que o óbvio também é importante e, por que não dizer, fundamental (não há ironia neste período).**

		TPd	TPc	TPd'
(A484)	[o que eu havia pensado... oh! Veja só! Que beleza! E o professor ELOGIAVA]	**(pv)** → oral		
(A485)	**Que beleza! E o professor**			
(A486)	[não (+) elogiava (++) não (+) elogiava não!¹ / achava o máximo (+) o max-imo (++)²]		**(vo)** → contesta o (pv)¹ e oferece alternativa²	**(r)** → oral
(A487)	**achava o máximo!**			**(r)** → escrita
(A488)	*((FAZ UM BARULHO COM A BOCA INDICANDO ABORRECIMENTO))*			

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (51) o movimento argumentativo se dá em torno do conteúdo da produção. A (vo): '[não (+) elogiava (++) não (+) elogiava não!]' **(A486)**, incide sobre a palavra utilizada por Pollyana para descrever a ação do professor frente aos comentários óbvios do colega. Tal palavra ou, (pv), não chega a se estabilizar na escrita, sendo expressa apenas oralmente em (A484) '[ELOGIAVA]'. Nesta mesma ação, se evidencia a contestação do (pv) e a alternativa oferecida, que logo é aceita, dando lugar a uma modificação no (pv), que tem

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

impacto no texto: **(A487)** ‘**achava o máximo’**. Por alguma razão não especificada no protocolo Pollyana considera esta expressão mais adequada para figurar em seu texto, compondo o conteúdo do mesmo.

Evento 52

24 25 26 27	**calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que beleza! E o professor achava o máximo! É fogo... foi na faculdade que eu descobri que o óbvio também é importante e, por que não dizer, fundamental (não há ironia neste período).**

		TPd	TPc	TPd’
(A489)	[é fogo (+)]			
(A490)	**É fogo...**			
(A491)	[o ob / nunc / aliás não! foi nunca pensei (+) não! (++) foi na a /]	**(pv)** → oral		
(A492)	**foi na a**	**(pv)** → escrita		
(A493)	[na academia, não!]	**(pv)** → oral		
(A494)	*((DELETA “A”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A495)	[faculdade que (+) eu (+) dês-cobri que (+) o óbvio (+) também (+) é importante]			**(r)** → oral
(A496)	**faculdade que eu descobri que o óbvio também mm**			**(r)** → escrita
(A497)	*((VOLTA DELETANDO O ÚLTIMO “M” DE: “TAMBÉMM”))* **também é importante.**			

(Convenções no pé da página)

A adequação de um dado termo ao discurso, torna-se, novamente, alvo de Revisão Local no Evento 52. As ações (A491, A492 e A493) são ações de estabelecimento do (pv), que é a palavra ‘academia’. Ao ser deletado em (A494), este (pv) é implicitamente contestado, dando origem à resposta de aceitação da (vo): (A496): ‘**faculdade**’. Com esta resposta,

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Pollyana procede a um ajuste do sentido da mensagem, pela substituição de um item lexical que ela provavelmente julga mais pertinente para figurar em seu texto, o que se afigura como constituição do conhecimento de conteúdo.

Evento 53

25 26 27	**beleza! E o professor achava o máximo! É fogo... foi na faculdade que eu descobri que o óbvio também é importante. e por que não dizer fundamental (não há ironia neste período). E isso às vezes acontecia em relação a ele – sendo que ele nem dizia algo que eu já**

		TPd	TPc	TPd’
(A498)	[cara (+) al / eu queria botar ‘aliás’[1] aqui, mas já usei tanto aliás...[2] *((FAZ VÁRIOS BARULHINHOS INCOMPREENSÍVEIS))* “aliás”, deixovê se tem sinônimo pra “aliás”]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta o (pv) e justifica[2]	
(A499)	*((VOLTA COM O CURSOR NA [LINHA-23] E ABRE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS SOBRE A PALAVRA “ALIÁS”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	
(A500)	*((PASSEIA COM O CURSOR PELAS OPÇÕES OFERECIDAS))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	
(A501)	*{além / não, apesar (+) o que é importante}((LÊ AS OPÇÕES SUGERIDAS PELO DICIONÁRIO))*		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A502)	[não em / não is /]			
(A503)	*{além do mais}*			
(A504)	*((ACIONA – SEM QUERER - A OPÇÃO: “ALÉM DO MAIS”, QUE SUBSTITUI O “ALIÁS” [LINHA-23]))* **além do mais**			
(A505)	[NÃO! control z (+) volta]			
(A506)	*((DESFAZ A AÇÃO REALIZADA INADVERTIDAMENTE, RETIRANDO “ALÉM DO MAIS” E TRAZENDO DE VOLTA: “ALIÁS” [LINHA-23]))* **aliás**			
(A507)	[ok!]			
(A508)	*{que é importe / que o óbvio também é importante}*			
(A509)	[E POR QUE NÃO DIZER / pronto! (+) porque não (+) dizer]			**(r)** → na fala (de aceitação)
(A510)	**e por que não dizer**			**(r)** → na escrita

Neste Evento (53) a palavra ‘aliás’ emerge como (pv) na ação (A498), quando a possibilidade de grafá-la se explicita na fala de Pollyana: ‘[eu queria botar ‘aliás’ aqui]’. Entretanto, antes mesmo de escrevê-la, esta palavra se torna alvo de uma oposição de caráter procedural, em (A498) ‘[mas já usei tanto aliás...]’. A presença do ***[mas]***, considerado como operador

argumentativo por excelência por Ducrot (1987), marca claramente esta oposição, dando lugar a uma justificativa para a mesma, na qual o operador argumentativo ***[já]***, marca a presença de conteúdos pressupostos, no caso o uso prévio da palavra 'aliás', no texto. Tal justificativa remete à convenção ligada ao 'fazer' da escrita, de evitar repetição excessiva de palavras em um texto, e a resposta de aceitação dessa oposição dá lugar a uma atualização de um conhecimento dessa ordem (procedural), que se manifesta na aceitação de um dos sinônimos oferecidos pelo dicionário de sinônimos do programa do computador '*word 2000*': (A510) '**e por que não dizer'.**

Evento 54

25 26 27	**beleza! E o professor achava o máximo! É fogo... foi na faculdade que eu descobri que o óbvio também é importante e, por que não dizer, fundamental (não há ironia neste período). E isso às vezes acontecia em relação a ele – sendo que ele nem dizia algo que eu já**

		TPd	TPc	TPd'
(A495)	[faculdade que (+) eu (+) dês-cobri que (+) o óbvio (+) também (+) é importante]			
(A496)	**faculdade que eu descobri que o óbvio tambémm**			
(A497)	*((VOLTA DELETANDO O ÚLTIMO "M" DE: "TAMBÉMM"))* **também é importante.**	**(pv)** → escrito (o ponto depois de 'importante')		
(A498)	[cara (+) al / eu queria botar aliás aqui, mas já usei tanto aliás... *((FAZ VÁRIOS BARULHINHOS INCOMPREENSÍVEIS))* "aliás", deixovê se tem sinônimo pra "aliás"]			
(A499)	*((VOLTA COM O CURSOR NA [LINHA-23] E ABRE O DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS SOBRE A PALAVRA "ALIÁS"))*			
(A500)	*((PASSEIA COM O CURSOR PELAS OPÇÕES OFERECIDAS))*			
(A501)	*{além / não, apesar (+) o que é importante} ((LÊ AS OPÇÕES SUGERIDAS PELO DICIONÁRIO))*			
(A502)	[não em / não is /]			
(A503)	*{além do mais}*			
(A504)	*((ACIONA – SEM QUERER - A OPÇÃO: "ALÉM DO MAIS", QUE SUBSTITUI O "ALIÁS" [LINHA-23]))* **além do mais**			
(A505)	[NÃO! control z (+) volta]			
(A506)	*((DESFAZ A AÇÃO REALIZADA INADVERTIDAMENTE, RETIRANDO "ALÉM DO MAIS" E TRAZENDO DE VOLTA: "ALIÁS" [LINHA-23]))* **aliás**			
(A507)	[ok!]			

(A508)	*{que é importe / que o óbvio também é importante}*			
(A509)	[E POR QUE NÃO DIZER / pronto! (+) porque não (+) dizer]			
(A510)	**e por que não dizer**	**(pv)** → escrito (sem vírgulas)		
(A511)	[como é que é a pontuação disso, heim?]		**(vo)** → questiona o (pv)	
(A512)	*((VOLTA COM O CURSOR ATÉ APÓS "IMPORTANTE", TIRA O "PONTO"))* **importante e**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A513)	[deixô tirar aqui]		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A514)	*((COLOCA VÍRGULA APÓS "IMPORTANTE E"))* **e,**			**(r)** → escrita
(A515)	[E (+) vírgula]			**(r)** → oral
(A516)	*{porque não dizer}* =			
(A517)	= [vírgula (+) ok!]			**(r)** → oral
(A518)	*((COLOCA VÍRGULA APÓS "POR QUE NÃO DIZER"))* **por que não dizer,**			**(r)** → escrita
(A519)	*{e porque não dizer}*			

(Convenções no pé da página)

Um conhecimento de natureza lingüística é acionado neste Evento (54) de Revisão Local, dando origem a mais um movimento argumentativo. Trata-se de uma questão relativa à sintaxe, mais especificamente, pontuação. Logo que termina de escrever os segmentos: '**importante.**' (A497), e, '**e por que não dizer'** (A510), a (vo) que caracteriza este movimento argumentativo é introduzida, em forma de questionamento, em (A511) '[como é que é a pontuação disso, heim?]', que, na verdade, funciona como um alerta de que a pontuação, tal como está sendo realizada, não estaria correta, ou seja, é uma oposição incidindo sobre a pontuação. Isto leva Pollyana a realizar uma mudança, a partir da qual desiste do ponto colocado depois da palavra 'importante', dando continuidade à escrita e colocando entre vírgulas a expressão que se segue: (A514) **'e,'**, e (A518) **'por que não**

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

dizer,’. Com isso um conhecimento lingüístico é atualizado no texto, a partir da resposta de aceitação da oposição.

Evento 55

26 27 28 29	**óbvio também é importante e, por que não dizer, fundamental (não há ironia neste período). E isso às vezes acontecia <u>em relação</u> a ele – sendo que ele nem dizia algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que soavam oportunistas, no sentido de que ele parecia não ter o que**

		TPd	TPc	TPd’
(A520)	[fun-da-men-tal]			
(A521)	**fundamental**			
(A522)	[não há ironia nessa frase (+) nesse período (+) não há]			
(A523)	**(não h’**			
(A524)	[ai, droga!]			
(A525)	*((VOLTA DELETANDO O APÓSTROFO DEPOIS DE: “H’”))* **h**			
(A526)	**h’as**			
(A527)	*((VOLTA DELETANDO O APÓSTROFO MAIS “AS” EM: “H’AS”))* **h**			
(A528)	[a::: há]			
(A529)	**há ironia neste período).**			
(A530)	[iro-nia neste pe-rí-o-do / ponto / pronto, encerrei o período! Agora posso ser irônica]			
(A531)	*{foi na faculdade que eu descobri que o óbvio também é importante e, por que não dizer, fundamental}*			
(A532)	[e isso (+) às vezes (+) ve-zes a-con-te-cia]			
(A533)	**E isso às vezes acontecia**			
(A534)	[<u>com / relação / com relação</u>[1] / <u>não! a ele, não! com ele? (++) em rela</u>[2] / <u>vô botar em relação (++) em re-la-ção</u>[3] a ele (+) sendo que (+) ele nem (+) di-zia o que]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → questiona o (pv) [2] e oferece alternativa[3]	**(r)** → oral[3]
(A535)	**<u>em relação</u> a ele – sendo que ele nem dizia o que**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

O Evento (55) focaliza a dúvida vivenciada por Pollyana quanto ao emprego das expressões:

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

‘com relação’ ou ‘em relação’; na verdade a dúvida incide sobre que preposição usar. A alternância entre as duas possibilidades observadas na fala, em (A543) ‘[não! a ele, não! com ele? (++) em rela]’, assim como o oferecimento (e repetição) de uma alternativa: ‘[vô botar em relação (++) em re-la-ção]’, denunciam a presença da oposição (vo), e, conseqüentemente, do movimento argumentativo. A resposta de aceitação, já se faz ver oralmente (na alternativa oferecida), em (A534), consolidando-se na escrita, em (A535): ‘**em relação**’, dando lugar à constituição de um conhecimento lingüístico.

Evento 56

26 27 28 29	**o óbvio também é importante e, por que não dizer, fundamental (não há ironia neste período). E isso às vezes acontecia em relação a ele – sendo que ele nem dizia algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que soavam oportunistas, no sentido de que ele parecia não ter o que**

		TPd	TPc	TPd’
(A534)	[com / em relação / com relação / não! a ele, não! com ele? (++) em rela / vô botar em relação (++) em re-la-ção a ele (+) sendo que (+) ele nem (+) di-zia o que]	**(pv)** → oral		
(A535)	**em relação a ele – sendo que ele nem dizia o que**	**(pv)** → na escrito		
(A536)	[algo! / não “O QUE...”[1] / algo q / ALGO QUE[2]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] e oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A537)	*((DELETA “O QUE”))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A538)	*{dizia}*			
(A539)	[algo (+) que eu (+) já tivesse ima-ginado, mas coisas que /]			**(r)** → oral
(A540)	**algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que**			**(r)** → escrita

A Revisão Local que agora se apresenta (Evento 56) tem como objetivo um ajuste do próprio

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

conteúdo do discurso. A voz de oposição (A536) contesta o (pv), pedindo substituição da expressão: '[o que]' (A534 e A535), por 'algo que' (A536, A537, A539 e A540). A resposta de aceitação, ou seja a expressão escolhida parece se ajustar melhor ao sentido da mensagem, pois embora não possamos contar, neste evento com uma justificativa de Pollyana para esta substituição, o fato de tê-la realizado nos dá suporte a esta hipótese, levando-nos a considerar que o movimento argumentativo, do qual resultou um resposta de aceitação, fez emergir o novo, constituindo o próprio conteúdo do discurso.

Evento 57

27 28 29	**E isso às vezes acontecia em relação a ele – sendo que ele nem dizia algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que soavam oportunistas, no sentido de que ele parecia não ter o que dizer mas não queria ficar calado.**

		TPd	TPc	TPd'
(A539)	[algo (+) que eu (+) já tivesse ima-ginado, mas coisas que /]			
(A540)	**algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que**			
(A541)	[ãh:: deixovê (+) irrelevantes[1] / não, irrelevantes não[2] (+) peraí rapaz (+) sou professora! Eu aprendi a aproveitar qualquer opinião de qualquer aluno meu... vô dizer que:: o:: (+) as coisas do cara são (+) irrelevantes?[3] Não! [4] mas coisas que::]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta o (pv)[2] e justifica[3], [4]	
(A542)	**soavam**			**(r)** → escrita
(A543)	[soa::vam (+) soavam como:: oportuNIStas (++) o-por-tu-nistas no sentido de que::]			**(r)** → oral
(A544)	**oportunistas, no sentido de que**			**(r)** → escrita
(A545)	[no sentido de que, o quê? (++) de que pare / de que ele pa / de que (+) ele pareci / ele pare-cia não (+) ter o que dizer o que di-dzer (+) mas tam / mas não queria (++) ficar calado]			
(A546)	**ele parecia não ter o que dizer mas não queria ficar calado.**			
(A547)	[deixovê...]			
(A548)	*{e isso às vezes acontecia em relação a ele sendo que ele nem/ que (+) ele nem dizia algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que soavam oportunistas, no sentido de que ele parecia não ter o que dizer mas não queria ficar calado.}*			
(A549)	[é isso aí! É! pron::to! Prefeito, é isso aí! Enfim...(+) no fim das contas (++) me pa /]			

O que está em jogo neste Evento (57), é a imagem pessoal que Pollyana espera transmitir para os leitores (mundo subjetivo, Bronckart, 1999). A oposição incide exatamente sobre aquilo que não se adequa ao seu papel social (enquanto professora): [peraí rapaz (+) sou professora! Eu aprendi a aproveitar qualquer opinião de qualquer aluno meu... vô dizer que:: o:: (+) as coisas do cara são (+) irrelevantes?] (A541). Este questionamento parece mostrar a inconsistência entre usar o termo '[irrelevantes?]', para avaliar a intervenção de um aluno, pois esta atitude estaria na 'contra-mão' do que Pollyana considera como uma ação pedagógica, onde seria mais adequado procurar 'aproveitar' os conhecimentos prévios do aluno a fim de construir novos conhecimentos. Este questionamento (ou voz social de oposição) leva a uma mudança no texto através de uma resposta de aceitação: (A543) e (A544) '**oportunistas',** na qual se verifica a constituição de um conhecimento pragmático, a serviço do conteúdo do discurso; pragmático, porque envolve o papel social da própria escritora, e a serviço do conteúdo, porque o teor do discurso é ajustado (alterado) pela substituição do item lexical.

Evento 58

27 28 29	**E isso às vezes acontecia em relação a ele – sendo que ele nem dizia algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que soavam oportunistas, no sentido de que ele parecia não ter o que dizer mas não queria ficar calado.**

		TPd	TPc	TPd'
(A539)	[algo (+) que eu (+) já tivesse ima-ginado, mas coisas que /]			
(A540)	**algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que**	**(pv)** → escrita		
(***)				
(A555)	**[o que é isso? Você quer que bote uma vírgula é?] *((REFERINDO-SE AO "MAS" QUE ESTÁ MARCADO DE VERDE PELO "WORD", [LINHA: 28]))***		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)	
(A556)	*((ABRE O CORRETOR ORTOGRÁFICO SOBRE O "MAS" NA [LINHA 28] E LÊ A SUGESTÃO OFERECIDA PELO "WORD"))*		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)	
(A557)	*{coloque vírgula antes de "mas" se expressar relação entre sentenças?}*		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)	
(A558)	[e agora?]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)	

(A559)	*{no sentido de que ele parecia (+) não ter o que dizer (++) parecia não ter o que dizer mas não queria...}*			
(A560)	[não! num vô botar, não! *((DECIDE IGNORAR A SUGESTÃO DO CORRETOR ORTOGRÁFICO))* ignoration... *((USA PRONÚNCIA DO INGLÊS))*]			**(r)** → oral
(A561)	*{não queria / mas não queria ficar calado}*			

(Convenções no pé da página)

Este Evento (58) de Revisão Local torna-se particularmente interessante, porque a voz de oposição emerge do próprio processador de texto (Word-1998), quando a palavra 'mas', se apresenta sublinhada (em verde), o que é reconhecido pelos usuários desse tipo de processador, como indicativo de um erro de sintaxe. Alguém poderia argumentar que, sendo assim, este Evento de Revisão não deveria fazer parte deste contexto de análise, pois, uma vez que não partiu do próprio escritor, não poderia ser considerado um evento dialógico. Entretanto, eu quero argumentar que, por um lado, sempre existe a possibilidade de se ignorar as marcações oferecidas pelo processador de texto, e, por outro, quando tais marcações são observadas, nem sempre as sugestões oferecidas pelo computador são as melhores ou as mais corretas, de modo que cabe ao escritor a decisão de (1) aceitar a provocação do processador (acionando o corretor gramatical), e, (2) avaliar a sugestão oferecida pelo mesmo. Ou, seja, cabe ao escritor instituir como 'voz alheia' esse tipo de sugestão. Acredito que podemos dizer que se trata de um diálogo/embate que o escritor aceita travar com uma das muitas fontes de informação às quais está exposto.

No Evento em questão (59), o corretor gramatical sugere em (A557): *{coloque vírgula antes de "mas" se expressar relação entre sentenças?}*. O fato de não ter certeza se a sugestão se

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

aplica ao caso gera uma (vo) que se observa em (A558) '[e agora?]'. Por alguma razão, não explicitada pela estudante, ela decide ignorar a sugestão do 'word': (A560) '[não! num vô botar, não!]', dando lugar, assim, a uma resposta de destituição e à tomada de uma decisão acerca de um conhecimento lingüístico.

Evento 59

30 **31** **32**	No fim das contas, **restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que me**

		TPd	TPc	TPd'
(A549)	**[é isso aí! É! pron::to! Perfeito, é isso aí! Enfim...(+) no fim das contas (++) me pa /]**	**(pv)** → oral		
(A550)	**No fim das contas, me pa**	**(pv)** → escrito		
(A551)	[não! (++) vô botar esse NO FIM DAS CONTAS não]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)	
(A552)	*((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO; "FICAR CALADO. NO FIM DAS CONTAS, ME PA"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A553)	[NÃO! AH! *((PERCEBE QUE AO VOLTAR COM O CURSOR DELETANDO O TRECHO QUE NÃO MAIS QUERIA: "NO FIM DAS CONTAS, ME PA", DELETA TAMBÉM ALGUMAS PALAVRAS QUE PRETENDIA MANTER: "FICAR CALADO"))* Refazer! Refazer? Refazer? Refazer? Refazer? (++) quais são as teclas pra refazer?/ refazer (+) refazer (+) refazer (+) não! repetir: CONTROL R (+) eu sei! (+++)]			
(A554)	*((RECUPERA AS PALAVRAS QUE DELETARA INADVERTIDAMENTE))* **ficar calado.**			
(A555)	[o que é isso? Você quer que bote uma vírgula é?] *((REFERINDO-SE AO "MAS" QUE ESTÁ MARCADO DE VERDE PELO "WORD", [LINHA: 28]))*			
(A556)	*((ABRE O CORRETOR ORTOGRÁFICO SOBRE O "MAS" NA [LINHA 28] E LÊ A SUGESTÃO OFERECIDA PELO "WORD"))*			
(A557)	*{coloque vírgula antes de "mas" se expressar relação entre sentenças?}*			
(A558)	[e agora?]			
(A559)	*{no sentido de que ele parecia (+) não ter o que dizer (++) parecia não ter o que dizer mas não queria...}*			

O conteúdo do discurso entra mais uma vez no jogo argumentativo, dando origem a um novo Evento (59) de Revisão Local. Pollyana inicia um trecho escrito utilizando a expressão: **'<u>No fim das contas</u>'** (A550). Entretanto, antes mesmo de dar continuidade ao segmento, uma oposição emerge, em (A551) [<u>não! (++) vô botar esse NO FIM DAS CONTAS não</u>], seguida pela versão não verbal dessa oposição em (A552), onde este (pv) é deletado.

Nesta mesma ação temos a resposta de aceitação deste movimento argumentativo, cujo impacto incide sobre o conteúdo do discurso, no qual a expressão em questão: 'No fim das contas', passa a não mais figurar. A desistência de parte do segmento é, aqui, o conhecimento de conteúdo constituído.

Evento 60

30 **31** **32**	**<u>No fim das contas</u>, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que me**			
		TPd	**TPc**	**TPd'**
(A560)	[não! num vô botar, não! *((DECIDE IGNORAR A SUGESTÃO DO CORRETOR ORTOGRÁFICO))* ignoration... *((USA PRONÚNCIA DO INGLÊS))*]			
(A561)	*{não queria / mas não queria ficar calado}*			
(A562)	[como foi mesmo a frase que eu queria botar? (+) <u>NO FIM DAS CONTAS!</u> (+) No fim das contas]	**(pv)** → oral		
	(A563) <u>No fim das contas,</u>	**(pv)** → escrito		**(r)** → escrito
(A564)	[aliás <u>AFINAL DE CONTAS¹ é um negocinho brega... (+) AO FINAL DE CONTAS (+) AFINAL DE CONTAS é tão Faustão... (++) Faustão quando não tem o que dizer sempre fala: AFINAL DE CONTAS²</u> (++) a::i!]		**(vo)** → oferece alternativa¹ ao (pv)	
(A565)	*{no fim das contas}=*			

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Sem que tenha vindo à tona, o porquê (após haver decidido não utilizá-lo, em A551), Pollyana torna a escrever o segmento: '**No fim das contas**' (A563) e (A562) '[como foi mesmo a frase que eu queria botar? (+) NO FIM DAS CONTAS! (+) No fim das contas]' que se transforma no (pv) de um novo movimento argumentativo, dando início a um novo Evento (60) de Revisão Local. Na medida em que uma alternativa é oferecida a este (pv): '[AFINAL DE CONTAS]' (A564), dizemos que ele sofre uma oposição, que, entretanto é descartada, dando lugar a uma resposta de destituição, de modo que o (pv) é mantido, e um conhecimento da ordem do conteúdo, é constituído.

Evento 61

30 **31** **32**	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que**

		TPd	TPc	TPd'
(A566)	[restavam apenas quin-ze minutos de aula]			
(A567)	**restavam apenas 15 minutos de au8la**			
(A568)	[a::i! que é isso? Sai daí, oito!]			
(A569)	*((DELETA O "8" DE: "AU8LA"))* **aula**			
(A570)	*{de aula}*			
(A571)	[e ainda havia dois alunos pra /]			
(A572)	**e ainda havia dois alunos pra**			
(A573)	[a-pre / pra se apresentar[1] / expor[2]. Assim pudemos]	**(pv)** → escrito[1]	**(vo)** → contesta o (pv) oferecendo alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A574)	**expor. Assim, pudemos**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (61), o conteúdo é do discurso se torna, novamente, alvo de uma Revisão

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Local. O (pv): '[se apresentar]' (A537), é posto em questão no momento em que uma alternativa para o mesmo é apresentada (vo): '[expor]'. Uma vez aceita, tal alternativa se torna estabilizada, constituindo o conhecimento de conteúdo.

Evento 62

30 **31** **32** **33**	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, [**ninguém mais ia poder fazer nenhuma intervenção**], o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que**

		TPd	TPc	TPd'
(A573)	[a-pre / pra se apresentar / expor. Assim pudemos]	**(pv)** → oral		
(A574)	**expor. Assim, pudemos**	**(pv)** → escrito		
(A575)	*((VOLTA DELETANDO: "PUDEMOS"))*		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → não verbal
(A576)	[ASSIM (+) não![1] (++) ass;;im não teve tempo[2] / não ia / ninguém mais ia poder fazer nenhuma interferência (+) nenhuma intervenção[3]]		**(vo)** → contesta o (pv)[1] oferecendo alternativas	**(r)** → oral[3]

(Convenções no pé da página)

O Evento 62 caracteriza-se pela constituição de um conhecimento de conteúdo, posto que o movimento argumentativo incide sobre uma decisão a respeito de aspectos do mesmo. O (pv), que se apresenta oralmente em (A573), e na escrita em (A574) **'pudemos'**, é desestabilizado por uma (vo) que se observa na ação não verbal em (A575), e, em (A576), pelo oferecimento de outras possíveis alternativas ao mesmo. A oposição é aceita, levando a uma substituição de um segmento escrito por outro: '[ninguém mais ia poder fazer nenhuma interferência (+)

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

nenhuma intervenção] (A576)' que passa, então a constituir, momentaneamente, o conteúdo do discurso.

Evento 63

30 **31** **32**	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que**

		TPd	TPc	TPd'
(A576)	[ASSIM (+) não! (++) ass;;im não teve tempo / não ia / ninguém mais ia poder fazer nenhuma interferência (+) nenhuma intervenção]			
(A577)	*{assim}*			
(A578)	[estavam / ficaram / foram encerradas / não houve mais permissão para intervenção / foram encerradas as intervenções (+) foram encerradas as intervenções[1] / (++) é CONGRESSO é?[2] vai assim mesmo!(++) encer-radas as inter-vem-ções::[3]]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta o (pv)[2]	**(r)** → oral[3]
(A579)	**foram encerradas as intervenções,**			**(r)** → escrita

(Convenções no pé da página)

Na seqüência da textualização, numa tentativa de decidir sobre o que escrever, um segmento é, temporariamente estabilizado na fala de Pollyana: '[foram encerradas as intervenções]', em (A578). Um Evento (63) de Revisão Local incide sobre este segmento, transformando-o no (pv) do novo movimento argumentativo. Este é caracterizado pela (vo): '[é CONGRESSO é?]', em (A578), que, momentaneamente, desestabiliza o (pv), pela consideração de que o segmento em questão (o pv), parece mais adequado ao contexto de 'congresso', do que ao contexto de produção onde o discurso de Pollyana está sendo construído. A oposição, nesse

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

caso, é aceita: '[vai assim mesmo!]' (A578), mas não gera mudança, mas a partir dela o (pv) se torna, novamente estável, e sendo este o segmento que irá figurar na escrita, como se observa em (A579): **'foram encerradas as intervenções'.** É, pois a atualização de um conhecimento pragmático, através de uma resposta de concordância local.

Evento 64

30 31 32	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que**

	TPd	TPc	TPd'
(A580) [o que foi muito bom![1](++) o que (+) foi (+) bom[2]]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → oferece alternativa ao (pv)[2]	**(r)** → oral[2]
(A581) **o que foi bom.**			**(r)** → escrita
(A582) [SÓ bom]		**(vo)** → contesta o (pv)	
(A583) *{o que foi bom}*			

(Convenções no pé da página)

O Evento 64, dá lugar a uma Revisão Local, cujo aspecto central é uma negociação acerca do conteúdo. O (pv) emerge oralmente, em (A580): '[o que foi muito bom!]'. nesta mesma ação, uma (vo) se apresenta, na forma de oferecimento de uma alternativa: '[o que foi bom!]', onde se verifica a ausência do elemento qualificador '[muito]'. Em (A582) a (vo) é ratificada: '[SÓ bom]' pela presença do operador argumentativo ***[SÓ]***, que indicando que o (pv), ainda que não esteja sendo negado, está sendo delimitado. O que está sendo dito (conteúdo), passa por

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd'	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura 'em voz alta' (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

uma revisão em que a oposição é integrada à resposta, levando a uma transformação que constitui o conhecimento de conteúdo do discurso.

Evento 65

30 **31** **32**	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. <u>Dessa</u> maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que**

	TPd	TPc	TPd’
(A584) [<u>dessa</u> maneira]	**(pv)** → oral		
(A585) **<u>Dessa</u>**	**(pv)** → escrito		
(A586) [<u>DESSA ou DESTA?</u>[1] (++) ma / <u>DESSA!</u>[2] (+) maneira]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)[1] oferece alternativa[2]	**(r)** → oral[2]
(A587) **maneira,**			
(A588) *{dessa maneira}*			

(Convenções no pé da página)

Neste Evento (65), um conhecimento lingüístico é claramente posto em foco, através de um movimento argumentativo, caracterizado pela pergunta, cuja função é de oposição ao (pv). Em outras apalavras, o (pv) que se apresenta na fala em (A584) [<u>dessa</u>], e, na escrita em (A585)’ **<u>Dessa</u>**’, é desafiado por uma pergunta que se manifesta em (A586): ‘[<u>DESSA ou DESTA?</u>]’. A resposta que surge oralmente, ainda em (A586) ‘[<u>DESSA!</u>]’, configura a destituição da oposição e ao mesmo tempo, a atualização de um conhecimento lingüístico.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 66

30 31 32 33	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, <u>o carinha</u> ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que me ausentar da sala para ir ao banheiro.**

		TPd	TPc	TPd’
(A588)	*{dessa maneira}*			
(A589)	[<u>o:: carinha (+) o doidinho (+) o carinha (+) carinh</u>a]	**(pv)** → oral		
(A590)	**<u>o carinha</u>**	**(pv)** → escrito		**(r)** → escrita
(A591)	[<u>não sei se Angela tá acostumada com essa gíria</u>...]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv) e justifica	
(A592)	*{dessa maneira o carinha}*			

(Convenções no pé da página)

No momento em que Pollyana começa a estabilizar a expressão ‘[<u>o:: carinha</u>]’, em (A588), na fala e depois na escrita, em (A589): ‘**<u>o carinha</u>**’, uma oposição se revela, relativa aos aspectos pragmáticos do conhecimento: (A591) [<u>não sei se Angela tá acostumada com essa gíria</u>...]. Nesta (vo) se pode ver claramente a preocupação com a audiência (no caso a professora da disciplina para a qual é dirigido o texto). Entretanto, esta oposição à expressão utilizada, ou seja, a possibilidade de que a professora, por não conhecer a gíria, não compreenda o seu sentido no discurso de Pollyana, não chega a inviabilizar o uso da expressão, de modo que a resposta a esta (vo) é de destituição, mas atualiza um conhecimento pragmático.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 67

30 31 32 33	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – <u>eu acho</u>. Não estou certa disso porque tive que me ausentar da sala para ir ao banheiro.**

	TPd	TPc	TPd’
(A592) *{dessa maneira o carinha}*			
(A593) [<u>ficou ca-ladinho até (+) a aula (+) acabar</u>]	**(pv)** → oral		
(A594) **<u>ficou caladinho até a aula acabar</u>**	**(pv)** → escrito		
(A595) [<u>EU ACHO que ficou (+) pelo menos... eu acho</u>]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv)	**(r)** → oral
(A596) **<u>- eu acho</u>.**			**(r)** → escrita
(A597) [<u>porque:: (++) eu acho! (+) não tenho certeza...</u> (++) não estou certa por que (+)]		**(vo)** → põe em dúvida o (pv) e justifica	
(A598) **Não estou certa disso por que**			

(Convenções no pé da página)

O conteúdo do discurso é, mais uma vez, submetido a um movimento argumentativo, dando lugar a um Evento (67) de Revisão Local. Pollyana produz um segmento, na fala, em (A593), e na escrita em (A594) **‘<u>ficou caladinho até a aula acabar</u>’**, que se transforma em (pv), na medida em que surge uma oposição: ‘[<u>pelo menos... eu acho</u>]’ (A595). Esta (vo), que incide sobre o alcance do que está sendo dito, está marcada pelo operador argumentativo: ***[pelo menos...]***, enfraquecendo, de certa forma, o (pv). Temos assim, uma resposta de integração, constituindo um conhecimento de conteúdo.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 68

30 31 32 33	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso <u>porque</u> tive que me ausentar da sala para ir ao banheiro.**

		TPd	TPc	TPd’
(A597)	[porque:: (++) eu acho! (+) não tenho certeza...(++) não estou certa por que (+)]			
(A598)	**Não estou certa disso <u>por que</u>**	**(pv)** → escrito		
(A599)	[“POR / QUE” não!]		**(vo)** → contesta o (pv) (por que separado)	
(A600)	*((JUNTA AS PALAVRAS “POR” E “QUE”))* **<u>porque</u> tive que me ausentar da sala para is ao banheiro.**		**(vo)** → não verbal negando o (pv)	**(r)** → escrita
(A601)	[porque tive (+) que me au-sem-tar da sala para ir (+) ao ba-nheiro (++) pra “IS” ao banheiro não! “IR” ao banheiro]			

(Convenções no pé da página)

O ponto de vista (pv), neste Evento (68) de Revisão Local, é de natureza lingüística, o que se observa na ação (A598) **‘<u>por que</u>’** (as duas palavras separadas). A oposição, indicativa do movimento argumentativo, se expressa claramente em (A599) **‘**[<u>“POR / QUE” não!</u>]’, o que se verifica, pela ênfase dada às duas palavras, separadamente, negando o seu uso na forma ‘<u>por que</u>’, e, ainda que esta forma seja adequada aos casos de pergunta, em se tratando de uma afirmativa, o uso correto seria o ‘<u>porque</u>’ (conjunto). Isto se verifica na resposta (de aceitação da oposição), observada em **(A600)** *((JUNTA AS PALAVRAS “POR” E “QUE”))* **‘<u>porque</u>’**, que constitui um conhecimento de lingüístico, na produção de Pollyana.

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

Evento 69

30 31 32 33	**No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que me ausentar da sala para <u>ir ao banheiro</u>.**

		TPd	TPc	TPd’
(A600)	***((JUNTA AS PALAVRAS “POR” E “QUE”))*** porque tive que me ausentar da sala para <u>is ao banheiro</u>.	**(pv)** → escrito		
(A601)	[porque tive (+) que me au-sem-tar da sala para <u>ir (+) ao ba-nheiro</u> (++) pra “IS” ao banheiro não! “IR” ao banheiro]	**(pv)** → escrito		
(A602)	*((DELETA O “S” DE “IS”))* **i**			
(A603)	*((EM SUBSTITUIÇÃO ESCREVE: “R”))* **ir**			
(A604)	[<u>fazer xixi?</u>[1] <u>N::ã::o!</u>[2] <u>só “ir ao banheiro”</u>[3] / é que dês / eu nunca tiv / <u>não rapaz eu vou alongar (+) já vai... / não! (++) vô dizer que (+) agora eu tenho que ir toda vez antes da aula terminar eu tenho necessidade de ir ao banheiro (++) porque eu tô bebendo muita água porque minha “fono” falou (+) por causa do calo nas pregas que eu tenho... aí:: vaI entrar minhas pregas no meio das conversas do banheiro e do xixi e de Geraldo e:: não!</u> [4] esquece! Fica por aí mesmo! a:::i! (++) fim! Só! Cabô! (++) pronto! priu!]	**(pv)** → oral[1]	**(vo)** → contesta o (pv)[2] , oferece alternativa[3] e justifica [4]	**(r)** → na escrita[3]
(A605)	*((SALVA O ARQUIVO))*			
(A606)	[Salvation, salvation, salvation is free (++) salvation!] *((CANTANDO))*			

(Convenções no pé da página)

O Evento 69 é uma Revisão Local que promove a finalização da produção textual escrita de Pollyana. O conhecimento aqui constituído, gira em torno do conteúdo do discurso, mais precisamente, sobre o quanto deste conteúdo deve ou não figurar no texto. Parte do que é cogitado para ser escrito é posto em questão: (A604) ‘[<u>fazer xixi’</u>], transformando-se no (pv) do movimento argumentativo que entra em andamento, ao ser submetido por uma voz de oposição: ‘[<u>N::ã::o! só “ir ao banheiro</u>]’, em (A604). Podemos observar que está (vo), não

(A1):	Ação do participante (fala e outros...).	**Negrito (fonte maior)**	O texto em produção (a escrita)
TPd	Texto em produto	* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
TPc	Texto em processo	(+++)	Indicam pausas (em silêncio)
TPd’	Texto em produto linha (revisado)	(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(pv)	Ponto de vista	(Entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
(vo)	Voz de Oposição	*{Itálico e entre chaves}*	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
(r)	Resposta	::	Prolongamento do som imediatamente anterior.
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante	/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	LETRAS MAIÚSCULAS	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita		

nega totalmente o (pv), mas restringe o seu alcance, quando propõe que seja escrito apenas '[ir ao banheiro]', sem a possível complementação: '[fazer xixi]'. A justificativa dada por Pollyana para a contestação de parte do (pv), é que escrever todo o segmento demandaria uma explicação que iria alongar desnecessariamente, o texto: '[não rapaz eu vou alongar (+) já vai...]'. O que parece estar em jogo é aquilo que a escritora considera relevante para figurar no texto. Desse modo, uma resposta de integração é dada, constituindo assim, o conteúdo do discurso.

Quinto capítulo

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idéia de que escrever é sinônimo de traduzir pensamentos em palavras no papel, apesar de ainda bastante difundida no âmbito do senso comum, já vem perdendo força no plano científico. Muitos teóricos admitem que, pelo menos em certo nível, pode-se falar em transformações do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 1994; e Galbraith, 1999), na passagem do pensamento para o papel. Entretanto, até onde é do nosso conhecimento, pouco se sabe acerca de como estas transformações ocorrem.

Além disso, o tratamento dado a essa questão pelas abordagens cognitivistas da escrita traz embutido o pressuposto de linguagem como uma espécie de dispositivo transparente através do qual os conteúdos mentais podem ser divisados. Concepções como estas reservam à escrita apenas a função de permitir a expressão desses conteúdos, ou no máximo, de permitir transformações a partir do estabelecimento de novas relações entre conhecimentos anteriores, o que deixa pouco espaço para a criatividade.

Perspectivas dessa ordem dão pouca, ou nenhuma ênfase, ao papel do outro no desenrolar desse processo, o que resulta em uma espécie de cegueira em relação à dinâmica envolvida na atividade de escrever um texto, na qual o escritor e as diversas ‘vozes’ que compõem o seu conhecimento de mundo, engajam-se em um processo de constante dialogo e negociação. Este apagamento do outro se encontra estreitamente vinculado à concepção de linguagem, acima referida, o que significa ignorar o seu papel ativo, ou seja, o impacto que o encontro com o outro, desempenha na constituição do pensamento.

Estudar as transformações observadas no curso da escrita tem sido objetivo de vários autores como Bereiter & Scardamalia (1987); Kellogg (1994); e Galbraith (1999). Contudo, estes estudos pouco têm contribuído para a compreensão de como a novidade emerge nesse processo, porquanto as transformações têm sido vistas dentro destas abordagens, como um processo de estabelecimento, no plano intrapsíquico, de novas relações entre conhecimentos anteriores, como temos ressaltado.

Estas concepções, de fato, têm buscado a explicitação dos processos psicológicos envolvidos na produção textual escrita. Contudo, no nosso entender, por não abrirem espaço para a compreensão do caráter dialógico da linguagem, não conseguem capturar os embates entre o escritor e os oponentes virtuais, que consideramos como responsáveis pela emergência da novidade na escrita.

São, portanto, concepções monológicas da produção escrita, pois ainda parecem se ancorar, fundamentalmente, nos pressupostos das teorias do processamento de informação, de que o ambiente apenas produz inputs que influenciam o processo, criando demandas e colocando restrições; desconsidera-se a relação de constituição mútua entre o contexto e o indivíduo.

Galbraith (1999), por exemplo, afirma que nos modelos mais cognitivistas, o escritor tem sido concebido como ‘isolado em pensamento’; apesar disso, não se observa em sua própria elaboração, uma ênfase ou mesmo uma maior explicitação do papel do outro, neste processo. Portanto, o ato de produzir um texto não é reconhecido como um processo interpsicológico, sendo visto como ocorrendo exclusivamente na mente do indivíduo, ainda que sofra influência do meio ambiente (que se limita ao papel de restringir ou impor demandas).

Algumas abordagens da escrita concebem-na como uma atividade socialmente imersa (Pittard, 1999), e como resultante de processos históricos e culturais (Olson, 1997, 1998, 2002), o que

podemos considerar como um avanço para o estudo da questão. Entretanto, essas teorias pouco nos ajudam a compreender este processo como promotor da constituição de conhecimentos.

A perspectiva de Olson, por exemplo, assume uma concepção dicotômica da relação escrita/oralidade, distanciando-se de maiores reflexões da mesma enquanto processo, dependente de suas condições de produção. Além disso, não oferece maiores elaborações acerca de transformações, relacionadas à dimensão processual da escrita; as transformações vislumbradas são atribuídas à escrita enquanto sistema e, no curso da filogienia.

A proposta de autores como Pittard (1999), por outro lado, avança na tentativa de superar a dicotomia entre o cognitivo e o social (atribuída a grande parte da literatura), na medida em que considera a escrita como um espaço de negociação de relações sociais, e que tanto o contexto quanto os conhecimentos estão imbricados na produção da escrita, construindo-se à medida que a própria escrita se constrói. Entretanto, a autora não faz elaborações sistemáticas sobre essa concepção social da escrita, nem define os parceiros das referidas negociações, deixando assim uma lacuna na compreensão de como os conhecimentos se constroem.

Em contraposição à lógica das teorias cognitivistas da escrita, desenvolvemos um estudo de base dialógica, onde está implícita a idéia de que, por trás de um ato comunicativo não se encontra apenas uma única e soberana autoria e apenas uma intenção individual. Com base nos pressupostos de que a produção de um texto escrito é um processo dialógico (Bakhtin/Volochinov, 1995; Brandão, 1997) de constituição de sentido, e que a argumentação promove a constituição de conhecimentos (Leitão, 2000a; 2000b, 2002; 2003), e ao mesmo tempo, na tentativa de elucidar a questão da constituição dos conhecimentos na produção do texto

escrito, algumas questões foram formuladas, às quais procuramos responder a partir de nossas evidências empíricas.

Sobre a definição da produção do texto escrito como um processo em desenvolvimento.

De acordo com Valsiner (1997; 2000), os sistemas psicológicos são sistemas abertos, pois como todos os sistemas em desenvolvimento, estão envolvidos em relações de troca com seus meio ambientes particulares: biológicos, psicológicos e sociais, embora cada um desses três tipos de sistemas apresente diferentes tipos de relação de trocas, e de objetos dessas trocas. Em contraste, sistemas fechados seriam sistemas que existem sem relações de trocas com os seus meio ambientes.

Com base nos nossos dados, sugerimos que a produção do texto escrito é um processo em desenvolvimento e graças à sua natureza dialógica pode ser entendida como um sistema aberto em relação de trocas com o meio externo. Isto porque as operações dialógico-argumentativas, observadas no desenrolar das produções textuais dos alunos estão sendo entendidas como relações de troca (negociações) com o outro internalizado, ou seja, com perspectivas alternativas com as quais, de algum modo, o escritor já se deparou em situações anteriores, tanto em situações informais quanto em situações formais e institucionais.

Vale a pena ressaltar que, em relação a estas últimas, Leitão (2001), entende que além dos discursos daqueles com quem os indivíduos interagem diretamente, vários artefatos semióticos verbais e não verbais de várias ordens (livros, mapas, gráficos, tabelas, e outros), que fazem parte do cotidiano do ensino-aprendizagem, disponibilizam o conhecimento canônico para os indivíduos. Nessa direção, a autora afirma que:

> *"(...) 'a visão de outros participantes' inclui bem mais do que os pontos de vistas vocalizados pelos indivíduos que estão presentes na situação imediata (professores e colegas). Ela inclui, acima de tudo, formas de conhecimento (conhecimento canônico) culturalmente desenvolvidos e socialmente legitimados que circulam no ambiente de ensino-aprendizagem, que se espera que os aprendizes aceitem como resultado dos processos educacionais"* (p. 7).

O estudo procurou capturar o fenômeno do tornar-se, ao longo do tempo, ou na emergência de novas formas, a partir do seu estado prévio, resultante do encontro do escritor com essas perspectivas alternativas.

Podemos dizer que os resultados da análise nos permitem falar na produção do texto escrito como um processo que se desenvolve no tempo, no qual se alternam momentos de estabilidade e momentos de variabilidade, que resultam em mudanças na produção. Evidências disso são observadas nas rupturas freqüentes no fluxo de produção dos segmentos escritos, pelos participantes, presentes em todas as produções analisadas. O conjunto destas rupturas compõe o processo de Revisão Local.

Sobre o papel do processo de Revisão Local na alternância entre os diferentes momentos do desenvolvimento da produção escrita.

Numa analise detalhada da arquitetura e do funcionamento dos principais modelos de escrita, Alamargot & Chanquoy (2001) apresentam a seguinte definição de Revisão:

> *"Alguma coisa (isto é, uma palavra) que é feita (isto é, adicionada, deletada, etc.) para alcançar um certo objetivo (melhorar o estilo, o conteúdo), em um certo nível do texto (pretexto, texto já escrito), em um certo momento (isto é, no rascunho ou na versão final), com um certo efeito (de melhoria, neutro ou de diminuição da qualidade) e com certo custo cognitivo"* (p. 100).

De acordo com Chanquoy (1997), as sucessivas versões que os escritores produzem ao longo do processo podem levar a dois tipos de modificações: *Revisões de superfície*, que são as modificações de pontuação (letra maiúscula, uma marca de pontuação), a reescrita de uma palavra ou de um segmento de texto considerado ilegível, correções ortográficas, correções gramaticais (concordância sujeito-verbo, tempos verbais, etc.); e, *Revisões profundas* (ou semânticas), que modificam o sentido do texto e se manifestam nas adições, deleções, alterações, substituições e transformações de palavras, frases, cláusulas, sentenças ou longos segmentos de texto. Estas modificações podem ser consideradas como corretas, errôneas ou neutras (em termos da qualidade do texto).

No âmbito das pesquisas psicológicas sobre a questão, observamos que há controvérsias sobre que processo da escrita seria o responsável por possíveis transformações. Galbraith (1999), por exemplo, considera a Textualização como o processo responsável pela constituição dos conhecimentos, na escrita. Para o autor produzir um texto não é um processo linear no qual o escritor planeja totalmente o conteúdo do mesmo, antes de passá-lo para o papel. É uma tarefa recursiva em que o indivíduo planeja suas metas gerais e um esboço de como proceder, e em seguida centra esforços em atingir cada uma dessas submetas. Não se trata de um processo totalmente pré-determinado, pois, enquanto o escritor planeja como atingir determinada meta, ele pode modificar metas mais globais para o texto como um todo, fazendo com que a própria forma

do texto evolua enquanto é escrito. A perspectiva de Galbraith (1999) contrapõe-se à concepção subjacente ao modelo *knowledge-transforming* (Bereiter & Scardamália, 1987), que atribui ao processo de Planejamento a responsabilidade pela formação de novas idéias.

Concordamos com Galbraith (1999), com relação à não aceitação da concepção do modelo *knowledge-transforming* de que o Planejamento é o *lócus* das transformações na escrita. Caso assumíssemos este processo como o responsável pela novidade, tal como advogam Bereiter & Scardamália (1987), estaríamos frente a um impasse, pois, admitindo que as idéias que irão compor o texto são previamente determinadas, durante o subprocesso de planejamento, como poderíamos falar da emergência do 'novo'?

Assim como Galbraith (1999), também acreditamos na não linearidade do processo de produção do texto escrito, e na improbabilidade de que o mesmo possa ser totalmente pré-determinado durante o Planejamento, fato amplamente observado na análise do processo de produção textual da estudante Pollyana (seção anterior). Por outro lado, discordamos, pelo menos em parte do modelo de Galbraith (1999), no qual o autor postula que é no processo de Tradução (ou textualização) que as idéias são geradas.

Embora possamos admitir que parte do que vem a ser textualizado (talvez até, grande parte) se faça do modo postulado por Galbraith (1999), entendemos que, nesses casos, ainda não podemos falar da novidade. Sugerimos que esta se constitui através de negociações, ou seja, no momento em que a própria escrita é transformada em objeto de reflexão, dando lugar ao confronto entre as várias possibilidades de textualização.

Em nossas análises, observamos que a possibilidade de leitura (e releitura) do 'já escrito' é o que transforma os enunciados em objeto de reflexão; o *pensado* passa a ser *lido*, *posto em*

perspectiva. O enunciado pode, então, ser visto por um ângulo diverso, e, nesse movimento o ‘outro dialógico’ entra em cena.

Acreditamos, pois, que a novidade se apresenta em momentos específicos da textualização: nas Revisões Locais. Estas permearam todo o processo de produção dos textos escritos pelos estudantes, estando a serviço da própria textualização. Este processo de Revisão Local, responsável pelas rupturas observadas no processo de produção do texto escrito, deu lugar aos momentos de variabilidade, que, por sua vez, caracterizaram-se por embates entre o escritor e o ‘outro’, promovendo a emergência da novidade no processo.

Sabemos que a produção da linguagem verbal, tanto oral quanto escrita, caracteriza-se por esse tipo de rupturas. Contudo, com base em nossos dados, podemos dizer que a atividade de produção do texto escrito parece favorecer, sobremaneira, o surgimento desses eventos de Revisão Local. O caráter de registro permanente e disponível, próprio dessa atividade (especialmente nos gêneros analisados e sob as condições de produção em que a atividade de deu), permitiu que os estudantes procedessem a releituras constantes dos trechos já escritos, o que teve um importante papel nesse processo avaliativo (Hayes, 1996, citado em Alamargot & Chanquoy, 2001; Kellog, 1996).

Vários outros fatores, certamente tiveram um papel na instauração desse processo, tais como o grau de escolaridade dos participantes (estudantes universitários), o fato de seus textos terem sido parte integrante da disciplina (e sujeitos à avaliação das professoras), e até mesmo ao fato da produção ter sido realizada em computador, artefato que permite/facilita movimentos de deleção, inserção de palavras, etc.

Além disso, os gêneros com os quais trabalhamos no presente estudo, por serem gêneros escolares, e, por conseguinte, imersos na atividade de sala de aula, demandaram atitudes

avaliativas por parte dos escritores, o que favoreceu a instauração das Revisões Locais. Acreditamos que outros gêneros da escrita, como os gêneros dos textos jurídicos e dos textos científicos, por exemplo, são, potencialmente, passíveis de um alto grau de instauração desse processo. Por outro lado, os avisos, os recados os formulários, são gêneros que, em princípio, não desencadeariam muitos eventos de Revisão Local. Eis porque a argumentatividade inerente ao processo de produção textual deve ser analisada dentro da escrita vista como uma ação de linguagem, e enquanto recorte de uma atividade de linguagem (Bronckart, 1999).

Sobre a natureza argumentativa do processo de Revisão Local como promotora das mudanças e da constituição de conhecimentos.

Nas análises realizadas foi possível evidenciar que estes eventos de Revisão Local são de natureza argumentativa, nada mais sendo do que o diálogo/embate com 'outros virtuais' (oponentes), que, desse modo participaram ativamente do processo. Os embates travados com esses oponentes virtuais caracterizaram os eventos de Revisão Local observados, configurando o que denominamos de operações dialógico-argumentativas a que atribuímos a emergência da novidade, ou seja, a constituição dos conhecimentos na produção escrita. Esta constituição pode ser observada através das revisões a que foram submetidos diversos segmentos produzidos, o que pode ser atestado pela presença dos diferentes tipos de respostas encontradas nos movimentos argumentativos (*de destituição, de concordância local, integrada e de aceitação*), realizados pelos estudantes no processo de produção dos respectivos textos. Estas respostas foram também indicativas dos vários níveis de mudanças que tiveram lugar em todo o processo.

Além desses níveis de mudança, e da constituição de conhecimentos específicos, o 'novo' se evidenciou ainda de outra forma através dos movimentos argumentativos, posto que estes

tiveram um impacto na construção do próprio texto, na medida que influíram nas decisões sobre o que seria, ou não, textualizado, de modo que os discursos dos alunos se constituíram em meio a esse processo. Portanto, a emergência da novidade pode ser observada em nossos dados de duas maneiras distintas e inter-relacionadas. Em primeiro lugar, a novidade se evidenciou quando, a cada operação dialógico-argumentativa realizada pelos estudantes durante a produção textual, se seguia uma decisão acerca do que textualizar (ou não), o que se refere à própria construção do texto. Em segundo lugar, o novo se mostrou no tipo de decisão tomada a cada evento, ou seja, nos diversos tipos de conhecimentos que foram construídos durante a produção.

Sobre os tipos de mudanças/transformações/conhecimentos constituídos durante o processo de produção do texto escrito.

Quando se produz um texto escrito, diversos tipos de conhecimento parecem estar em jogo, e não apenas a construção do tópico em questão. Qualquer que seja o tópico terá que ser desenvolvido em dado gênero textual, observando-se determinadas convenções lingüísticas e observando-se as limitações e possibilidades oferecidas pelo artefato (no nosso caso, o processador de texto). Desse modo, observamos que a partir dos eventos de Revisão Local, conhecimentos de conteúdo, lingüísticos, pragmáticos e procedurais, entraram na composição dos textos dos estudantes, constituindo-se, enquanto modalidades do conhecimento e constituindo o texto, ao mesmo tempo.

Em resumo, no momento em que se produz um texto escrito, perspectivas de diversas ordens entram em jogo, são submetidas ao processo de Revisão Local e podem ser transformadas, dando

lugar à emergência do ‘novo’, em virtude desse caráter dialógico-argumentativo da atividade. Podemos dizer que, assim como foi observado nas produções dos demais estudantes, todo o processo de produção do texto escrito pela estudante Pollyana foi marcado pela presença de Eventos de ‘Revisão Local’, e que estes eventos tiveram um papel importante na construção do texto da aluna. Estas operações de natureza argumentativa que se desenrolaram durante o processo de Revisão Local, foram favorecidas pelo caráter de *registro permanente e disponível*, dos gêneros da escrita trabalhados.

Acreditamos que a questão da constituição de conhecimentos na escrita ainda precisa ser bastante explorada, mas, para tanto, um longo caminho ainda terá que ser percorrido; caminho esse que passa pela construção de um programa de pesquisa onde questões relacionadas à temática sejam contempladas.

Nesse sentido, defendemos a elaboração de estudos sistemáticos, a partir dos quais seja possível investigar se os movimentos argumentativos evidenciados em nossos dados são encontráveis numa maior gama de gêneros do discurso, e, se há diferenças quantitativas e/ou qualitativas em relação a estes movimentos entre os diferentes gêneros textuais.

Outra tarefa importante seria investigar se há diferenças quantitativas e/ou qualitativas desses movimentos nas produções de alunos com diferentes graus de escolaridade, verificando a possibilidade de desenvolvimento dessa habilidade no curso da vida dos indivíduos.

Finalmente, um outro tipo de estudo do qual acreditamos que grandes contribuições poderiam advir, seria a busca do estabelecimento de uma relação entre o processo de produção de textos escritos e a metacognição.

O propósito específico do presente estudo foi, fundamentalmente, o de ‘colocar uma lente’ sobre o processo de produção do texto escrito, tentando apontar que processos (e ‘como’) trabalham para a constituição de conhecimentos, nessa atividade.

Defendemos que a escrita, em gêneros particulares e em condições específicas de produção, possui características, em termos processuais, que favorecem a constituição dos conhecimentos. Estas características se referem ao seu caráter de *registro permanente e disponível*, e estão diretamente relacionadas à instauração do processo de Revisão Local, que consideramos como responsável pela alternância entre os diferentes momentos desse processo, em desenvolvimento ao longo do tempo. Estas Revisões Locais geram rupturas durante a produção do texto escrito, dando lugar aos momentos de variabilidade, e caracterizam-se por serem fundamentalmente argumentativas, o que leva às mudanças que se observam no decorrer da produção, assim como a constituição de conhecimentos.

Assim, escrever, no sentido aqui considerado é ir um passo adiante; é fazer uso criativo do próprio conhecimento do mundo para gerar novas idéias; é caminhar, lado a lado, com o outro e com ele criar novas versões sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

ALAMARGOT, D e CHANQUOY, L. (2001). *Through the models of writing.* London: Kluwer Academic Press.

BAKHTIN, M. N. (1981). *The dialogical imagination*. (M. Holquist, Org.). Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. N. (1992). *Estética da criação verbal.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

BAKHTIN, M. N. (V. N. Volochinov), (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Editora Hucitec.

BEREITER, C. e SCARDAMÁLIA, M. (1987). *The psychology of writing composition.* Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BILLIG, M. (1987). *Arguing and thinking.* Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

BRANDÃO, H.H.N. (1997). Escrita, leitura, dialogicidade. Em B. BRAIT (Org.). *Bakthin, Dialogismo e Construção do Sentido.* Campinas: Editora da Unicamp.

BRAIT (Org.). *Bakthin, Dialogismo e Construção do Sentido.* Campinas: Editora da Unicamp.

BRONCKART J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours.* Paris: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART J.-P. (1998). Teorias da ação, da fala, da linguagem natural e do discurso. Em. J. V. Wertsch (Ed.), *Estudos socioculturais da mente.* (pp. 72-85). Porto Alegre: Editora ArtMed.

BRONCKART, J.-P. (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora EDUC.

DUCROT, O. (1987). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación.* Buenos Aires: Ediciones Paidós.

FARACO, C. A. (2003). *Linguagem & diálogo – As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.* Curitiba: Criar Edições.

FITZGERALD, J. (1987). *Research on revision in writing.* Review of Educational Research, 57 (4), 481-5061.

GALBRAITH, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. Em. D. Galbraith & M. Torrance (Eds.). *Knowing what to write* (pp. 139-159). Amsterdam: Amsterdam University Press.

GALBRAITH, D. e TORRANCE, N. (1999). Conceptual processes in writing: from problem solving to text production. Em. D. Galbraith & M. Torrance (Eds.). *Knowing what to write* (pp. 139-159). Amsterdam: Amsterdam University Press.

GOULART, C. M. A. (2004). *Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula.* Trabalho apresentado na X Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, Aracruz - ES.

HABERMAS, J. (1987). *The theory of communicative action,* vol. II. Boston Beacon Press.

HAYES, J. R. e FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Em. L. W. Gregg e E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

JOSEPHS, L. e VALSINER, J. (1998). How does autodialogue work? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*. 61, 68-83.

KELLOGG, R. T. (1994). *The psychology of writing.* New York: Oxford University Press.

KINTSCH (1987). Psychological processes in discourse production. In H. W. Dechert, & M. Raupach (Eds.), *Psycholinguistic models of production* (pp. 163-180). Norwood, N.J.: Ablex.

KOCH. I (2000). *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Editora Contexto.

LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEITÃO, S. (1999). Contribuições dos estudos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1, 91-109.

LEITÃO, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.

LEITÃO, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for for method. Forum Qualitative Szialforschung / Forum: Social Resaerch [On-line Journal], 2(3). Available at: http://qualitative-research.net/fqs-eng.htm [data de acesso: 31, 08, 2004].

LEITÃO, S. (2003). Arguing and learning. In C. Lightfoot, M.C.D.P. Lyra, and J. Valsiner (Vol. Eds.) and J. Valsiner (Series Ed.) *Advances in Child Development within Culturally Structured Environments: Vol 8. Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.

LINNEL, P. (1998). *Aproaches to dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Filadelfia: John-Benjamins.

MARKOVÀ, I. (1990). Introduction. Em I. Markovà & K. Foppa (Eds.), *The dynamics as dialogue* (pp. 1-22). New York: Springer-Verlag.

MARCUSCHI, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO & M. A. BEZERRA (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino.* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

MARCUSCHI, L. A. (2003). *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática

MATTOZO, R. (1998). *Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: um estudo exploratório.* Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia, UFPE, Recife.

MEIRA, L. (1994). Análise microgenética e videográfica: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em psicologia*, 3, 59-71.

MILLER, M. (1987). Argumentation and cognition. Em M. Hickmann (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 13-28). Porto Alegra: Editora Artes Médicas.

MURRAY, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.) *Research on composing.* (pp. 85-103). Urbana, IL: National Council of teachers of English.

NYSTRAND, M. (1983). *The role of context in writing communication.* Nottingham Linguistic Circular. Vol. 12, N° 1, pp. 55-65.

NYSTRAND, M. (1992). Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the semiotics of written text. Em. A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 157-173). Oslo: Scandinavian University Press.

OLSON, D. R. (1997). *O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.* São Paulo: Editora Ática.

OLSON, D. R. (1998). A escrita e a mente. Em. J. V. Wertsch (Ed.), *Estudos socioculturais da mente.* (pp. 89-111). Porto Alegre: Editora ArtMed.

OLSON, D. R. (2002). What writing does to the mind. Em. E. Amsel e J. P. Byrnes (Eds.), *Language, literacy and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication.* (pp. 153-165). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

OLSON, D. R. (2004). The cognitive consequences of literacy. Em. T. Nunes e P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy.* (pp. 539-554). London: Kluwer Academic Publishers.

PITTARD, V. (1999). Knowledge, ideas and the social situation of writing. In D. Galbraith & M. Torrance (Eds.). *Knowing what to write* (pp. 161-172). Amsterdam: Amsterdam University Press.

PONTECORVO, C. (1987). Discussing for reasoning: The role of argument in knowledge construction. Em E. De Corte; J. G. C. Lodewijks; R. Parmentier & P. Span (Eds.). *Learning and instruction.* (pp. 71-82). Oxford/Leuven University Press.

ROGOFF, B. e LAVE, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context.* Cambridge MA: Harvard University Press.

ROMMETVEIT, R. (1974). *On Message Structure. A Framework for the Study of Language and Communication.* London: Wiley.

ROMMETVEIT, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. WOLD (Ed.) *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 19-44). Norway: Scandinavian University Press.

SCRIBNER, S. (1984). Studying working intelligence. In B. ROGOFF & J. LAVE (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 9-40). Cambridge MA: Harvard University Press.

TOULMIN, S. E. (1958/1990). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

VALSINER, J. (1997). *Culture and the development of children´s action.* New York: John Wiley & Sons.

VALSINER, J. (2000). *Culture and human development: An introduction*. London: Sage Publications. (pp. 385-425) Cambridge: University Press.

VALSINER, J. e VAN DER VEER, R. (2000). *The social mind: construction of idea*. (pp. 385-425) Cambridge: University Press.

van EMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. e KRUIGER, T. (1987). *Handbook of argumentation theory.* Dordrecht, Holland: Foris.

VYGOTSKY, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

WERTSCH, J. V. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. Em. J. V. Wertsch (Ed.), *Estudos socioculturais da mente.* (pp. 56-71). Porto Alegre: Editora ArtMed.

WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTSCH, J. V. e SMOLKA, A. L. B. (1995). Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. Em H. DANIELS (Org.), *Vygostky em foco: pressupostos e desdobramentos* (pp. 121-150). Campinas: Editora Papirus.

WOLD, A. H. (1992). Oral and written language: arguments against a simple dichotomy. Em. A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 175-193). Oslo: Scandinavian University Press.

Anexos

ANEXO I

CONVENÇÕES DO ESTUDO:

(A1):	Ação do participante (fala, leitura e outros...).
[Normal entre chaves]	Fala do participante durante a produção escrita
{Itálico e entre chaves}	Leitura ‘em voz alta’ (pelo participante)
Negrito	O texto em produção (a escrita)
((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante pela pesquisadora
(+++)	Indicam pausas (em silêncio) de 0,5 segundos, cada. A partir de 4 (quatro) segundos representa-se por número: 2,0
(...)	Falas inaudíveis (por quem transcreve)
(Palavras entre parênteses)	O que foi possivelmente ouvido.
PALAVRAS EM LETRA MAIÚSCULA	Indica ênfase pela altura ou amplitude.
/	Movimentos (falas ou outras ações) interrompidos.
::	Indicam prolongamento do som imediatamente anterior. A extensão dos conjuntos de dois pontos indica a extensão do prolongamento.
* Entre asteriscos *	Indica fala baixa, sussurro.
<u>sublinhado</u>	Trecho que está sendo analisado.
TPd	Texto em produto
TPc	Texto em processo
TPd’	Texto em produto linha (pós-revisão)
(pv)	Ponto de vista
(vo)	Voz de oposição
(r)	Resposta

ANEXO II

ESTUDANTE 1 [Es. 1]: Pollyana
GÊNERO: Relato da Aula
TEMA: Adolescência

TEXTO FINAL

RELATO DE AULA

Quando eu cheguei na aula, eu estava atrasada meia hora. Eu sabia que hoje aconteceria a discussão do filme que vimos semana passada – Billy Elliot – e que o debate seria conduzido por um grupo de alunos, e não por Ângela. Eu fiquei preocupada, imaginando que a aula já teria começado e que eu teria perdido trinta minutos de discussão. Mas, para meu alívio, o grupo ainda não estava completo, de modo que eu não perdi nada!

Como o filme dava muito pano pra manga, nós, alunos, não tivemos problemas em opinar. Todos estavam participando bastante e muito produtivamente. Mas, em um dado momento, um colega começou a correr atrás do próprio rabo, dando voltas e mais voltas em torno de um mesmo ponto, sendo, muitas vezes, incoerente. Ele se prendia a detalhes e informações que não faziam parte do conhecimento partilhado pela turma, mas de sua própria vivência. Assim, seu discurso estava primordialmente baseado em fatos que, não necessariamente, refletiam verdades comuns à maioria das pessoas, nem tinham a mesma confiabilidade de um dado "científico".

Mais tarde, esse colega começou a extrapolar (no sentido "marcuschiano"da palavra) o sentido do que os componentes do grupo diziam, ou seja, ele passou a inferir coisas que, absolutamente, não estavam incluídas nem a intencionalidade do grupo, nem na aceitabilidade do restante da turma. Resumindo: o cara desembestou a falar besteiras sem fundamento e a se contradizer. Passou a não mais conseguir articular as próprias idéias – aliás, eu sempre achei que ele tinha um problema com isso. O que costumava me incomodar bastante, uma vez que eu, normalmente, deixo de fazer comentários em sala de aula (de várias cadeiras) por considerá-los evidentes demais. Então, alguma outra pessoa, calmamente, levantava o braço e expunha EXATAMENTE o que eu havia pensado! Que beleza! E o professor achava o máximo! É fogo... foi na faculdade que eu descobri que o óbvio

também é importante e, por que não dizer, fundamental (não há ironia neste período). E isso às vezes acontecia em relação a ele – sendo que ele nem dizia algo que eu já tivesse imaginado, mas coisas que soavam oportunistas, no sentido de que ele parecia não ter o que dizer mas não queria ficar calado.

No fim das contas, restavam apenas 15 minutos de aula e ainda havia dois alunos pra expor. Assim, foram encerradas as intervenções, o que foi bom. Dessa maneira, o carinha ficou caladinho até a aula acabar – eu acho. Não estou certa disso porque tive que me ausentar da sala para ir ao banheiro.

ANEXO III

ESTUDANTE 2 – (Es. 2) – Joseane
GÊNERO: Relato de Filme
TEMA: Adolescência

TEXTO FINAL

relato sobre o filme: billy elliot

esse filme é baseado numa história real sobre um menino que sabia exatamente o que queria e tinha talento pra isso
billy era um menino de 11anos que morava com o pai, a avo e irmao, não tinha mae.
o seu pai achava que ele deveria ser lutador de boxe, mas ele queria ser bailarino. mas onde ele vivia as pessoas achavam que não era profissao pra homem, era coisa pra marica
entao ele lutou pelo o que queria enfrentou o pai e o irmao. ele era muito determinado.
a pricipio ele trenava boxe para agradar o seu pai. mas num desses treinos ele pode ver a professora de bale dadndo aula pras meninas, aquilo chamou muito a atencao dele. a principio ele só observou. a atracao era muito forte, entao ele não resistio e foi treinar junto com as meninas.
essa professora foi importante foi quem descobriu o quanto ele era bom, percebeu a genialidade dele, e o preparou para um teste numa escola de balé.
mas as coisas não foram tao simples assim teve muita luta para suprerar preconceitos

porem ele era firme no que queria apesar da inseguranca que um menino de 11anos pode ter

não em relacao ao bale, pois ele tinha um talento nato, mas em relacao ao futuro.
é um filme muito interessante, pois mostra o quanto é importante a pessoa lutar pelo que quer.
podemos perceber influencia que a mae de billy mesmo estando morta tinha sobre ele.
evidentemente valares foram passados na breve convivencia que tiveram.
da mae ele herdou o talento, do pai a forca pra lutar, da avó ele tinha o apoi diario, um aprendizado constante sobre música e balé que também era a paixao da avó. o seu irmao

parecia indiferente, mas na verdade se escondia atrás dessa suposta indiferenca para não parecer tao sensível, ele amava muito billy.

o garoto billy se mostrou muito corajoso e perceverante, conseguindo assim alcancar o seu objetivo.

isso é uma grande licao de vida. só a coragem de lutar e perceverá pelo que queremos nos tras a vitória. ninguém vence se for acomodado e medroso.

havia outros personagens no filme, porém a menssagem que o filme tras é a de luta e determincao rompendo preconceitos.

ANEXO IV

ESTUDANTE 3 – (Es. 3) – Paul
GÊNERO: Relato da Aula
TEMA: Processos Básicos do Desenvolvimento: Hereditariedade e Meio

TEXTO FINAL

RELATO DE AULA – "PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO: HEREDITARIEDEDE E MEIO"

A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma nossao mais apurada dos gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a geração pode também influenciar no comportamento humano. Vários aspectos foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam mais com a questão da genética.

Houve outro aspecto da aula que me chamou bastante a atenção a imagem em que um embrião era colocado na mão de um homem, houveram várias interpretações como a de que ali não era o lugar do feto, a vida esta nas mãos dos homens e foi levantada outra polemica da aula relacionada o que passava a imagem.

Quando se trata do comportamento humano há vários aspectos que podem influenciar desde a suaformação quando embrião, carga genética, agressões sofridas durante a sua formação e o meio em que o mesmo vive.

ANEXO V

ESTUDANTE 4 – (Es. 4) – Ranya
GÊNERO: Ensaio
TEMA: A responsabilidade do menor diante de atos de infração penal

TEXTO FINAL

A RESPONSABILIDADE DO MENOR DIANTE DE ATOS DE INFRAÇÃO PENAL

Na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem varias de acordo com as classes socais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu que a formação baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais comportamentos. No caso do texto, comportamentos que o levem a uma infração penal.

Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens "ricos"que por motivo de diversão queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí podemos pensar que talvés o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens esteja abalado. É completamente incompreenssivel um ato destes, mas... acredito que exista uma razão esta que deve ser esclarecida. Se pensarmos por este lado, que para tudo existe uma explicação, um motivo, uma razão não haveria necessidade de punição, tipo febem ou coisa parecida. Bem, esta razão deve ser diagnostica e o tratamento deve ser feito de acordo com a tal, para que este indivíduo, no nosso caso, o menor, possa reintegrar-se a sociedade.

Este tema é bem complexo, pois ate agora do falei de jovens de classe media alta.O menor que encontra-se em situações de vida, como a vida em favelas, cortiços, nas ruas possuem outra realidade, as vezes acredito que ajam infringindo as leis por pura necessidade de sobrevivência, o que não os tira a responsabilidade de ter realizado tal ato. Não so dando responsabilidade ão meio ,eu também acredito como citei acima que o fator hereditariedade influencie na personalidade das pessoas, levando cada um a agir a sua maneira já predisposta, isto não quer dizer que este indivíduo não possa ser reeducado, pois uma doença pode ser tratada. Ou será que que algumas não? O termo responsabilidade é

necessário para que se possa ter um certo controle sobre os atos e até que ponto podemos puni-los ou não. O menor é responsável sim pelos seus atos, porem ele não é responsável pelo o que o levou a realizar tais atos, fica a pergunta, quem seria o real responsável? A sociedade? A sua herança genética? A sua formação psico-emocional? Eis aí um tema muito polêmico e que integra muitos fatores.

ANEXO VI

ESTUDANTE 5 – (Es. 5) – Luisa
GÊNERO: Relato da Aula
TEMA: Processos Básicos do Desenvolvimento: Hereditariedade e Meio

TEXTO FINAL

Relato de Aula: Processos Básicos do Desenvolvimento: Hereditariedade e Meio

Em nossa aula foram discutidos entre alunos de vários cursos, tais processos básicos para o desenvolvimento do ser humano tais quais, podem variar opiniões de acordo com sua área de estudo.

Uma certa figura que colocada pela professora que veio causar tais discursões que para alunos da área de saúde, por exemplo teria uma opinião embasada em estudos científicos enquanto que para os alunos para de humanas uma idéia um pouco que ideológica de como por exemplo eles achem que deva ser.

A aula processeguiu falando como se da tal desenvolvimento e suas relações com meio ambiente, se pode ou não influenciar na vida do ser humano. Foram expostas várias idéias e alguns chegaram a se contradizer, pois diziam início que pessoa já nasce pronta em personalidade, e logo depois coloca que o meio, como família igreja, escola, em pessoa podem vir a mudar tudo isso.

Em minha idéia acredito que a hereditariedade é ela presente ao indivíduo mas que o meio seja responsável e o maior formador de características do ser humano no comum em todos. A família como "carro chefe", traz a maior influencia de todos eles. O convívio com outras pessoas diariamente termina por te influenciar seja bem ou mal, e isso reflete fora, ou seja, desta vez em seu convívio com a sociedade em geral.

ANEXO VII

ESTUDANTE 6 – (Es. 6) – Rosa
GÊNERO: Relato da Experiência
TEMA: Adolescência

TEXTO FINAL

Relato de uma situação (real) envolvendo adolescentes

Rebeca

tomou uma decisão que pode mudar toda a sua vida. decidiu ir morar em outro lugar muito longe todos nós.
resolveu passar um ano nos estados unidos aprendendo inglês.
abstive-me de toda e qualquer interferência, pois quando ela estivesse lá, eu não estaria presente. sua responsabilidade seria total em seus atos. nesta fase de transiçào, sozinha em lugar distante sem o apoio dos pais, dona de seus pròprios atos, necessitando de trabalhar, estudar, sem o conforto do lar, somente sendo muito corajosa e determinada.
o ponto que ressalto foi criação que dei a ela. muitos pensavam que eu relaxava no cuidado com ela quando em sua infancia ela era idependente e eu não parecia preocupada demais, com muitos cuidados, como uma galinha comseus pintinhos. simplesmente ela aprendeu a si virar sem a mãe, porém algo me dizia que isto era necessário. se eu tivesse
tratado-a como um objeto de porcelana? poderia ela ser tão desenrolada como é agora? seria ela sempre presa as "barras de minhas sais"? eu dizia a todos: "estou criando está menina para ela ser independente. ela não veio ao mundo para mim. o seu lugar é longe de mim na fase adulta".
mas e a dor? apesar de ter 18 anos e de ter toda esta independência, ela é carinhosa, amorosa, simpática, estar sempre dialongando comigo, realmente diferente de mim, e este oposto me atrai. sinto que olharei para os lados, quando ela se for, e sofrerei. por onde estará minha 'menininha' que derrepente cresceu e foi-se, para viver a vida só dela. para completar a situação, resolveu noivar!!!! uma criança com compromissos tão sérios.
somos contraditórios.

criei - a para a vida e lamento quando ela vai viver.
quem pode entender o ser humano em contradições?
fui discriminado pela educação que dei, mas tenho, muitas vezes, que manter a firmeza quando gostaria de desmoronar.
o pai e a mãe assim experiementam os efeitos que são causados por eles mesmos segundo o propósito de deus.
resta nos apenas continuar a viver sabendo que cumprimos nossa missão.

ANEXO VIII

ESTUDANTE 7 – (Es. 7) – Fábio
GÊNERO: Ensaio
TEMA: A responsabilidade do menor diante de atos de infração penal

TEXTO FINAL

PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO: HEREDITARIEDADE E MEIO AMBIENTE

Nós seres humanos somos uma interação entre os vários estímulos ambientais e uma energia interna, que considero ser a nossa carga genética.

Para um desenvolvimento adequado, precisamos ter uma boa oferta de estímulos e estes estímulos têm que ser adequados para uma faixa etária, pois para uma melhor internalização de conhecimentos, precisamos obedecer a uma relação entre o desenvolvimento biológico do ser e tarefas das quais ele pode executar; que com transcorrer do tempo as capacidades individuais vão ficando cada vez mais "maduras" e os estímulos vão sendo os mais variados.

Os estímulos que recebemos estão estreitamente relacionados com a cultura na qual estamos. Por exemplo: um bebê indígena tem um contato muito mais próximo da sua mãe ao nascer do que o bebê "branco". O contato do nenê indígena com a sua mãe é direto, enquanto o bebê branco já usa roupas, sua mãe também usa, ou seja, este contato é um pouco dificultado.

O nosso processo de desenvolvimento não é apenas estimulado na escola. Pois a escola é uma instituição encarregada de transmitir conhecimentos de maneira formal. As de maneira informal, podemos citar a família, que é importantíssima, e a religião.

A nossa carga genética é uma herança da nossa espécie. Que com o transpassar dos séculos, sofreu influências de vários fatores: o clima, a vegetação, o relevo, as revoluções industriais, as revoltas sociais, os modos de governo, etc.

Diante destes aspectos e vários outros que não foram citados, vemos importância de nós educadores em oferecer condições adequadas.