



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM-PROGEL

ERIVALDO JOSÉ DA SILVA

NARRATIVAS DE CRIME DE AMEAÇA EM GÊNEROS QUE CONSTITUEM
INQUÉRITO POLICIAL E PROCESSO JUDICIAL NOS SÉCULOS XX E XXI:
TRADIÇÕES DISCURSIVAS E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Recife,
2024

ERIVALDO JOSÉ DA SILVA

**NARRATIVAS DE CRIME DE AMEAÇA EM GÊNEROS QUE CONSTITUEM
INQUÉRITO POLICIAL E PROCESSO JUDICIAL NOS SÉCULOS XX E XXI:
TRADIÇÕES DISCURSIVAS E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem-PROGEL, sob a linha Análises linguística, textuais, discursivas e enunciativas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Severina Gomes

Recife,
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

S586n	Silva, Erivaldo José da. Narrativas de crime de ameaça em gêneros que constituem inquérito policial e processo judicial nos séculos XX E XXI: tradições discursivas e proposição didática / Erivaldo José da Silva. - Recife, 2024. 112 f.; il. Orientador(a): Valéria Severina Gomes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTEC, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Recife, BR-PE, 2024. Inclui referências. 1. Tradição discursiva. 2. Boletim de ocorrência. 3. Itinerário didático. I. Gomes, Valéria Severina, orient. II. Título CDD 470
-------	---

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM-PROGEL

**NARRATIVAS DE CRIME DE AMEAÇA EM GÊNEROS QUE CONSTITUEM
INQUÉRITO POLICIAL E PROCESSO JUDICIAL NOS SÉCULOS XX E XXI:
TRADIÇÕES DISCURSIVAS E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR:
ERIVALDO JOSÉ DA SILVA

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Valéria Severina Gomes
Orientadora - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – UFRPE

Profa. Dra. Cláudia Roberta Tavares Silva
Examinadora Interna- Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – UFRPE

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam
Examinadora Externa- Programa de Pós-graduação em Linguística – UFC

DEDIDATÓRIA

Aos professores (do chão da sala de aula) que a
“vida” não permitiu concluir o Mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo e a sua eterna misericórdia, que me sustenta.

A Mãe, Rainha e vencedora três vezes adminrável de Schoenstatt, por me acolher há tanto tempo.

A minha mãe (Iraci Benigna), porque um dia retirou o feijão do saco para que eu pudesse ir à escola com o caderno protegido.

A meu pai (José Cipriano- in memoriam), porque soube ser muito forte e ainda viver muitas emoções.

A minha família, por me mostrar, todos os dias, que é possível seguir juntos, sem sermos perfeitos.

A minha querida esposa, Myrthes Silva, que segurou minha mão nesse processo, sobretudo, para as orações. Amores, te amo!

A este Programa maravilhoso (PROGEL/UFRPE) que abre os braços de verdade para nos acolher.

A minha orientadora, Valéria Gomes que, durante todo o percurso, foi personificação de paciência, compreensão, dedicação e amor.

A Banca do mestrado: professoras Áurea Zavam, pela riqueza dos detalhes nos comentários do corpo do texto e a Cláudia Roberta, igualmente, pelas contribuições.

Ao professor, Iran Melo, por ter sido sinal de esperança para meu retorno ao Mestrado.

Aos amigos queridos do PROGEL: Calene Manuela (uma companheira arretada!), Conceição Rodrigues (a poeta do chão da sala de aula) e Diego Paulo (nosso filósofo da língua de acolhimento).

As meninas do grupo de whatsapp “Mestrandxs sem noção”: Mônica, Viviane, Alícia e Layanne. Meninas, ninguém solta a mão de ninguém! Sobrevivemos!

A Secretaria de Defesa Social por ter concedido o estudo do *corpus*.

Aos funcionários do Memorial de Justiça de Pernambuco pelo acolhimento.

A nossa Pet, Nina, a gatinha mais companheira, colocando-se sempre ao lado ou deitada próximo ao notebook nos dias ou nas madrugadas de estudo.

“levar para a sala de aula textos de épocas remotas possibilita: conhecer e valorizar o patrimônio histórico-cultural, por meio de documentos históricos; integrar áreas afins de conhecimento; e acompanhar, pesquisar e conhecer as condições de uso da língua portuguesa e as práticas comunicativas, culturais, econômicas, tecnológicas e políticas de um dado momento histórico” (Gomes;Zavam, 2024, p. 93).

RESUMO

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores têm (re)pensado a aplicação de saberes, a partir dos estudos com gêneros, mas pouco a partir do conhecimento de sua historicidade e nem com textos do domínio jurídico/policial. Diante dessa realidade, esta pesquisa pretende propor um Itinerário Didático, a partir do Boletim de Ocorrência, que faça valer um trabalho com gêneros textuais na escola para alunos do 3º ano do Ensino Médio (EM), com base na BNCC (2018). Com a pesquisa, busca-se focar nas narrativas de ameaça e em suas dimensões ensináveis, a saber: composicional, temática e linguístico-discursiva. O interesse será o de investigar, numa perspectiva histórica, as transformações dessas narrativas, do século XX ao século XXI, sobretudo, no que se refere a traços de mudança e de permanência significativos. O aparato teórico está centrado no modelo de Tradição Discursiva (TD): Coseriu (1981), Longhin (2014) e Kabatek (2006); no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de Bronckart (1999) e no Itinerário Didático, proposto por Colognesi e Dolz (2017). A abordagem metodológica é de natureza documental e qualitativa, uma vez que as análises serão de cunho interpretativo, considerando o aparato teórico explanado, a fim de sugerir um Itinerário Didático que contemple a historicidade da língua e do texto, com amparo em documentos oficiais da educação. Com este estudo, o intento é o de propor um ensino significativo no âmbito da língua materna, proporcionando ao aprendiz do EM competências textuais e linguístico-discursivas para atuação na vida pública, por meio do domínio básico de textos legais.

Palavras-chave: tradição discursiva; boletim de ocorrência; itinerário didático.

ABSTRACT

In recent decades, many researchers have (re)thought the application of knowledge, based on studies with genres, but little based on knowledge of their historicity or with texts from the legal/police domain. Given this reality, our research intends to propose a pedagogical action, based on the Police Report, that makes work with textual genres worthwhile at school for students in the last year of High School, based on the Brazilian National Curricular Common Base (BNCC, 2018). In this research, we seek to focus on threat narratives and their teachable dimensions, namely: compositional, thematic and linguistic-discursive. The interest will be to investigate, from a historical perspective, the transformations of these narratives, from the 20th century to the 21st century, especially with regard to significant traces of change and permanence. The theoretical apparatus is centered on the models of Discursive Tradition (TD), Coseriu (1981), Longhin (2014) and Kabatek (2006), on Sociodiscursive Interactionism (ISD), based on Bronckart (1999) and on the Didactic Itinerary, proposed by Colognesi and Dolz (2017). The methodological approach is documentary and qualitative in nature, since the analyzes will be of an interpretative nature, considering the theoretical apparatus explained, in order to suggest a didactic itinerary that contemplates the historicity of the language and the text, supported by official education documents. With this study, our intention is to propose meaningful teaching in the context of the mother tongue, providing the EM learner with textual and linguistic-discursive skills to act in public life, through basic mastery of legal texts.

Keywords: discursive Tradition; police Report; didactic itinerary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Níveis de Linguagem.....	23
Quadro 2	Bifurcação do Nível Histórico da Linguagem.....	24
Figura 1	Os dois filtros da comunicação.....	25
Quadro 3	Competências e Habilidades nos PCN.....	62
Quadro 4	Competências gerais da EB na BNCC.....	65
Quadro 5	Competências específicas para o EM na BNCC.....	67
Figura 2	Esquema da SD.....	73
Figura 3	Competências específicas para o EM na BNCC.....	76
Figura 4	Ocorrências de Ameaças na Delegacia de Jabotão - 1972.....	79
Figura 5	BO datilografado - ano 1997 (informações pessoais riscadas em azul).....	80
Figura 6	INFOPOL (página inicial)	83
Figura 7	Registro de BO de ameaça do ano de 2005-INFOPOL (informações pessoais riscadas em preto)	84
Quadro 6	Síntese do <i>copus</i> da pesquisa.....	85
Quadro 7	Boletim de Ocorrência e Categorias analíticas.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	BASE TEÓRICA.....	22
2.1	Tradição e Interação Sociodiscursiva.....	22
2.2	Tradição Discursiva: o antigo e o novo sob a perspectiva histórico-social.....	22
2.3	Interacionismo Sociodiscursivo: atividades de ações de linguagem em contextos sociais.....	28
2.4	Língua, Texto, Discurso, <i>Continuum</i> E Contexto: a necessidade de uma compreensão completa para qualquer fenômeno Linguístico.....	33
2.4.1	<i>Língua</i>	33
2.4.2	<i>Pressupostos e conceitos básicos da Linguística Textual: o texto e o discurso imbricados</i>	35
2.4.3	<i>Considerações a respeito da fala e da escrita</i>	38
2.4.4	<i>O continuum das conversações institucionais e não-institucionais</i>	42
2.4.5	<i>Contexto em Coseriu e Bronckart</i>	46
3	BOLETIM DE OCORRÊNCIA (BO): OPERADORES DO GÊNERO, MEIO DE CIRCULAÇÃO E IMPORTÂNCIA SOCIAL.....	51
3.1	Conhecendo o gênero BO.....	51
3.2	Quem pode solicitar a confecção de um BO?	53
3.3	A Importância do BO.....	54
3.4	Quais reações desencadeia o BO numa delegacia?.....	56
3.5	Quem são o Agente de Polícia e o Escrivão de Polícia?.....	57
4	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ITINERÁRIO DIDÁTICO....	60
4.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	60
4.2	A Base Nacional Comum Curricular.....	63
4.3	Didatização em ambiente escolar.....	68
4.4	Itinerário Didático.....	72
5	METODOLOGIA.....	77
5.1	Percurso para análise do <i>corpus</i> e caracterização da pesquisa.....	77
5.2	Caminhos para o Tratamento Pedagógico com o BO e categorias analíticas.....	86
6	ANÁLISES E PROPOSTA DIDÁTICA.....	89

6.1	Transcrição e análise do <i>corpus</i>	89
6.2	Itinerário Didático.....	97
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a dinâmica do processo educacional analisando a própria experiência docente nos oportuniza atuar como agentes propulsores de mudanças. O percurso temporal de uma década em sala de aula mostrou ao educador-pesquisador o quanto ainda insistimos em práticas pouco interessantes e, muitas vezes, distantes dos documentos oficiais ou das tantas formações continuadas em rede escolar.

É comum seguirmos a linha do tempo apresentada pelos livros didáticos, considerando a sequência de capítulos e temas oferecidos, o que pode tornar mais prática a preparação de aulas. No entanto, a continuidade dessa postura “didática” além de não favorecer o exercício de pesquisa, ainda dificulta o interesse do aluno nas aulas de que participa, uma vez que o aprendiz dificilmente vai lidar com conteúdos elaborados e pensados para o contexto e a realidade em que se vê inserido. Se o aluno é obrigado a seguir a sequência do livro didático, então, provavelmente, muitas vezes, não irá estudar textos de seu cotidiano.

Assim, nesta dissertação, como objeto de investigação geral, pretendemos propor uma ação didática que faça valer um trabalho com gêneros textuais¹ no âmbito da escola. Nas últimas décadas, muitos pesquisadores têm (re)pensado a aplicação de saberes, a partir dos estudos com gêneros. Nesse contexto, consideramos que a reflexão que se transforma em fazeres docentes é o caminho que leva à diminuição de diversas problemáticas encontradas hoje no dia a dia de quem ensina e de quem aprende. Vale ressaltar que as ações de ensinar e de aprender constituem uma via de mão dupla.

Quanto à organização desta introdução, buscamos seguir a estrutura composicional sugerida por Deslandes (2009) e Prodanov e Freitas (2013), percorrendo sobre: 1) o que pesquisar; 2) para que pesquisar; 3) por que pesquisar; 4) como pesquisar; 5) por quanto tempo pesquisar; 6) com que recurso e 7) a partir de quais fontes. Ressaltamos que essa ordem não aparece rigidamente, uma vez que a fluidez do nosso texto e sua progressão temática, em grande medida, acontecerá no próprio processo de sua criação.

Considerando que nosso interesse maior está diretamente ligado a uma proposta de ensino, recordamos as dificuldades no cenário nacional, ainda mais quando o processo de

¹ Por opção, faremos uso da expressão “gênero textual” sem precisar marcar a terminologia “textual/discursivo”, uma vez que concordamos com Bezerra (2017), que não distingue os atributos textual e discursivo quando nos referimos a gênero.

ensino e de aprendizagem da língua materna tem como foco o público alvo desta pesquisa, qual seja os alunos do 3º ano do Ensino Médio (EM). Esses discentes devem, segundo documentos oficiais da educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) ou da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), assumir postura consciente e crítica na sociedade.

Inserida no campo aplicado dos estudos sobre gêneros textuais, a fim de que os discentes tenham uma formação consciente, nossa pesquisa está centrada na proposta de didatização da narrativa criminal de ameaça, que compõe o Boletim de Ocorrência (BO), coletada em arquivos e em sistema eletrônico da Polícia Civil de Pernambuco (PCPE). Outros gêneros textuais também serão investigados para a composição deste trabalho e serão coletados no Memorial de Justiça de Pernambuco, pertencente ao Tribunal de Justiça do mesmo estado. Essas narrativas de crime de ameaça podem ser encontradas tanto em boletins de ocorrência (BO), como também em outros textos, tais quais: Auto de queixa ou Auto de declaração, Denúncia do Ministério Público (na pessoa do promotor de justiça) ou Auto de prisão em flagrante delito. Porém, a nossa proposta de didatização está centrada apenas nas narrativas do BO.

O caminho metodológico desta pesquisa leva a investigar, numa perspectiva histórica, as estratégias linguístico-textuais dessas narrativas e as transformações na passagem do século XX ao século XXI, sobretudo no que toca a traços de mudança e de permanência significativos. Com o intuito de alcançar nossos objetivos geral e específicos, a pesquisa encontra-se baseada nas Tradições Discursivas (TD) e no aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que baseia o Itinerário Didático, proposto por Colognesi (2015) e Colognesi e Dolz (2017).

Especificamente, quanto ao trabalho com gêneros, identificamos, ao menos, dois problemas. Um deles está relacionado à resistência docente para introduzir, nas aulas, gêneros tidos como não escolares, mesmo fazendo parte das práticas sociais dos alunos e da comunidade escolar como um todo. No caso do BO, por exemplo, podemos afirmar que é um gênero de texto com o qual os funcionários da escola já mantiveram contato, assim também como alguns dos alunos ou alguém de suas famílias. Ademais, hoje é possível a produção do BO por qualquer cidadão comum através da delegacia pela internet, estando essa produção restrita a algumas espécies de crimes e ocorrências mais corriqueiras, como o extravio de um documento ou cartão de uso pessoal.

Outro problema está vinculado à ausência da etapa colaborativa para a produção dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, uma vez que, em grande escala, o professor deixa de atuar como mediador do processo de escrita, sinalizando os caminhos a seguir pelo

aprendiz, e passa a atuar, apenas, como quem dita o que se deve fazer, sem oferecer o suporte necessário. Uma saída seria refletir e construir com os colegas professores diferentes objetivos de ensino para o trabalho com a língua e com o texto, a exemplo do itinerário didático.

O gênero textual BO, por exemplo, pode ser visto como um gênero institucional que permeia as relações pessoais nas delegacias de polícia de todo o Brasil. Ao se dirigir a uma unidade policial, qualquer cidadão pode registrar um BO, que, por sua vez, pode atender a diversas circunstâncias, tais como extravio, ameaça, furto, estelionato, acidente de trânsito, etc. O registro é feito por um funcionário policial (agente de polícia) que, acessando, por meio de uma senha, o sistema operacional de informática, software, registra o fato noticiado.

No entanto, nem sempre foi assim. O registro de uma ocorrência criminal já foi um pouco mais trabalhoso, no sentido de que já foi manuscrito. Os relatos de crime eram registrados em livros de ocorrência, que indicava a cidade em que se situava a delegacia responsável por investigar tais delitos. Anos depois, os crimes passam a ser registrados em formulários físicos, preenchidos manualmente pelos policiais. Não se tem informações exatas de quando cada meio de produção deu lugar a outro, mas - conforme nossas pesquisas de campo - deduzimos que os livros de ocorrência existiram até meados da década de 1980; os BO formulários, até início dos anos 2000 e os registros on-line teriam começado, pelo menos, a partir de 2005.

Nos moldes recente, outra possibilidade de registro, que tem aumentado bastante, ocorre através do acesso ao site institucional do órgão policial. No caso de Pernambuco, o acesso se dá pelo endereço eletrônico <https://servicos.sds.pe.gov.br/delegacia/>, via Delegacia Interativa (DELINTER), criada pelo Decreto Estadual no. 26.102, de 6 de novembro de 2003.

Em qualquer uma das páginas do site, aparece um policial virtual que simula uma interação com o noticiante, tentando ajudá-lo com informações pouco instrutivas. Sendo assim, esse agente virtual não é capaz de responder às reais dúvidas de quem precisa registrar o BO como, por exemplo, saber o que é mais importante escrever em um registro de injúria qualificada racial ou, mais ainda, o que fazer depois que estiver de posse de um BO dessa natureza criminal. Essas dificuldades reforçam a necessidade de um trabalho pedagógico para este fim e evidenciam a importância desta pesquisa.

O BO circula também na esfera institucional do Poder Judiciário quando acompanha, por exemplo, o Termo Circunstanciado de Ocorrência (TCO) e o Inquérito Policial (IP) gerados nas delegacias e remetidos à Justiça. Esses são procedimentos mais complexos que

derivam, na maioria das vezes, da instauração inicial do registro da ocorrência numa delegacia de Polícia Civil.

Pensando em uma situação hipotética (e não rara de acontecer), uma ocorrência de ameaça de morte sofrida por uma pessoa A poderia ser registrada contra a pessoa B (autora do fato) em qualquer delegacia de polícia. A partir desse registro e das devidas inquirições dos envolvidos em cartório da unidade policial, seria realizado um TCO e remetido, posteriormente, ao Juizado Especial Criminal (JECRIM) para continuidade jurídica do feito. As esferas sociais por onde transita esse registro criminal suscitam possibilidades de estudos.

No que toca a esses estudos e a respeito do estado da arte, podemos perceber que há algumas pesquisas que se debruçam sobre o BO- nosso objeto de proposta pedagógica- mas com outros interesses daquele que aqui abordamos. Podemos mencionar a tese de Ostermann (2000), que teve o intuito de averiguar a natureza interativa do atendimento à mulher na condição de vítima de crime e a dissertação de Marques (2009), que objetivou mapear e descrever as fases e tarefas do inspetor de polícia em delegacias de crimes contra a mulher.

Ainda conhecemos a dissertação de Costa (2009), que se preocupou em estudar a terminologia utilizada pela Polícia Civil do Rio Grande do Sul (RS) em ocorrências criminais, mostrando a necessidade de padronizar termos técnicos específicos e, por fim, ainda podemos citar a relativamente recente tese de Ribeiro (2018) sobre as relações lógico-semânticas em BO do RS de crimes contra a honra (calúnia, difamação e injúria).

Como podemos verificar, nenhum desses estudos olha para o gênero BO com trato didático nem com trato de historicidade, no sentido de pensá-lo como um potencial objeto de ensino e de aprendizagem, frente à necessidade premente de se trabalhar com textos “legais” no espaço escolar, como defende a recente BNCC (2018) e que ainda constitui novidade para a Educação Básica.

Nesse sentido, a pesquisa apresentada mostra-se relevante à medida que contribui para a difusão do conhecimento de um gênero textual que ainda é pouco explorado em termos de investigações acadêmicas, sobretudo, no que toca à questão do ensino. A BNCC prioriza cinco campos de atuação social para a área de Linguagem e suas tecnologias no Ensino Médio, sendo um deles o “campo de atuação na vida pública”. Para a Base, este campo deve contemplar “os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.)” (BNCC, 2018, p. 489).

A escolha do BO de ameaça como sugestão de aplicabilidade para alunos em fase final da adolescência (3º ano do EM) se justifica também em virtude de ser um crime muito comum,

considerando a demanda de registros da PCPE; sem esquecer que é um crime de alto potencial quanto ao risco da letalidade, numa sociedade hoje tão marcada pela violência, podendo alcançar inclusive os espaços escolares. Se pensarmos hoje nos casos de Bullying escolar, veremos que, muitas vezes, aparecem junto a casos de ameaça. Então, considerando nosso objeto de estudo, esta pesquisa reveste-se de originalidade quanto à temática apresentada.

Ademais, o estudo que por ora empreendemos visa contribuir para uma visão não estática do *letramento escolar*, porque não o compreende como um simples processo de alfabetização, muitas vezes, restrito ao domínio do código linguístico. A despeito disso e sabendo ser a escola o lugar, por excelência, para introduzir o aluno nas diversas práticas de leitura e de escrita, defendemos, nas palavras de Rojo (2008, p. 586, ênfase da autora), a necessidade de se trabalhar os *letramentos críticos e protagonistas*. Outrossim, o estudo procura alertar para as possibilidades pedagógicas do trabalho com gêneros praticamente relegados do ambiente escolar. Quando a escola não se permite trabalhar com textos inovadores- incluindo aí textos do Campo policial/judicial, ela se fecha às demandas sociais nas quais os próprios sujeitos do processo educacional estão inseridos.

Outra contribuição possível do estudo está no fato de que, no ambiente escolar, propõe uma interação entre professor e aluno no trato pedagógico com uso do BO, a partir do entendimento desse gênero como uma Tradição Discursiva (TD). A partir dos modelos dos registros de BO e da condução das aulas, o professor pode estabelecer uma interação própria com os discentes. Essa interação, inclusive, pode surgir, a partir de uma situação real pela qual um dos sujeitos- professor ou aluno (ou alguém de sua família)- possa ter enfrentado, pois muitos de nós já precisamos dos serviços da Polícia Civil para registro de algum BO, independentemente de qual tenha sido a natureza (criminal ou não) desse registro.

Considerar o BO como uma TD é reconhecer seu desenvolvimento social e histórico, por meio dos modos tradicionais de dizer, necessários em cada época. Como dissemos há pouco, nesta introdução, as ocorrências criminais já foram registradas em, pelo menos, três modos: em livros, de forma manuscrita, em formulários, com campos específicos para preenchimento e, agora, por meio de sistema informatizado dos órgãos de segurança pública do Brasil. Assim, esses registros constituem práticas recorrentes, cada qual constituída de modo de dizer que se repete ou se renova, com o passar do tempo.

As situações cotidianas, advindas de nossa realidade social, nos impõem novas formas para encarar a sala de aula, deixando de lado a noção de *locus* abstrato, refém das páginas do livro didático. Precisamos empreender um trabalho sério, amplo e que favoreça o fazer colaborativo tanto entre professor e aluno, como também entre alunos; por isso, nossa proposta

didática fundamentada no Itinerário Didático (Colognesi; Dolz, 2017).

O Itinerário Didático implica um trabalho com gêneros textuais, que não considera apenas a apresentação de um modelo de texto em sala de aula, com o fim de realizar determinada produção textual. Muito além disso, explora, colaborativamente, as etapas das conhecidas Sequências Didáticas (SD), pensadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sendo um trabalho mais complexo e com maior exploração pelos alunos em relação às sequências. Esses autores se alinham a outros em nossa base teórica, sem deixarmos de lado a historicidade que é inerente à língua e aos textos, como vemos no modelo de TD.

Assim, segundo o modelo da TD, podemos afirmar que os textos assumem determinada tradição em dada cultura linguística, quando tomados em seus modos de dizer, através do tempo. Para Longhin (2014), a TD guarda a memória cultural de uma comunidade linguística pelo fato de consistir em modelo textual convencionalizado. Todavia, até mesmo os textos da esfera institucional, a exemplo do BO, revelam traços tanto de permanência, como também de mudança em suas formas composicional ou linguístico-discursiva, através dos tempos. E é, neste viés, que a TD pode contribuir, significativamente, para uma compreensão mais completa dos gêneros da esfera social.

Nos termos de Kabatek (2006), a TD compreende três movimentos: a repetição (considerando o que permanece nos gêneros), a atualização (partindo da tradição) e a evocação (de formas textuais). Com esses movimentos, é possível analisar o BO e perceber que hoje, embora diante de um gênero de estrutura rígida, pode-se atuar sobre ele com maior segurança, a partir da metodologia que esses estudos podem proporcionar.

Em relação ao letramento escolar, o foco de nossa preocupação está no desenvolvimento da escrita, uma vez que é a modalidade de língua a que a educação formal dispensa maior atenção. Porém, essa escrita tem aparecido na escola, muitas vezes, afastada das situações interacionais como se, por si mesma, atendesse a muitas práticas sociais. Nesse sentido, lembramos que, para Bronckart (1999), a ação se constitui no resultado da apropriação das atividades sociais mediadas pela linguagem. Ou seja, é preciso utilizar a linguagem como um instrumental para alcançar propósitos sociais, e no caso de nossa proposta, a partir dos gêneros textuais.

Defendemos uma escrita vinculada à noção de língua sociointeracionista, segundo a qual a linguagem, a fim de produzir sentidos, dá-se de forma compartilhada. Na dinâmica interacional, o sujeito (o aluno) do discurso, dialogicamente, se vê confrontado com uma realidade que o coloca em um plano de ação compartilhado consigo mesmo, com o outro (o professor e colegas) e com o mundo, como acontece na atividade de produção textual (Koch,

2005, 2006).

Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011), há uma relação direta entre as práticas de linguagem e os campos da atividade humana. Nessa mesma linha teórica, Schneuwly e Dolz (2013, p. 61) vão afirmar que “[...] é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”, passando a ser compreendido como um *megainstrumento*. No que toca à transposição didática, dizemos com esses últimos autores, que “[...] o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência” (Schneuwly; Dolz, 2013, p. 69, ênfase dos autores).

Daí dizermos que a ação com o BO, fora de seu *locus*, não invalida o seu estudo, ocorrendo o mesmo com outros gêneros que levamos para a escola, como o resumo de um capítulo de livro, uma resenha ou um editorial. Nesse sentido, é que concordamos com a seguinte proposta de transposição: “Já que as práticas sociais não podem aparecer *tal e qual* no campo escolar, elas são ‘modelizadas’, e esses modelos das práticas, assimiláveis dessa forma a saberes, são passíveis de mecanismos de transposição” (Joshua, 1996 *apud* Halté, 2008, p. 125).

Defendemos, então, a pedagogia explícita de gêneros com base no Itinerário, por acreditarmos possibilitar de forma mais efetiva o processo de aprendizagem e a aquisição de saberes. É com a imersão do aprendiz no universo das práticas sociais que lhe cercam, acompanhado por pessoas mais experientes (no caso, o professor e, talvez, algum aluno específico), que se pode favorecer o desenvolvimento crítico de sua competência comunicativa, para o fim imposto pela dinâmica social diária. A partir desses pressupostos teóricos, buscaremos propor um ensino significativo para a escola, no âmbito da língua materna, que devolva ao aprendiz uma maior apropriação textual, imerso num contexto de prática pedagógica que lhe traga sentido.

Nossas *questões de pesquisa* estão centradas no estudo a respeito da forma (materialidade) do gênero pesquisado e sua função social através dos tempos. Isso poderá propiciar o trabalho com vistas à produção do BO, levando-se em conta a realidade social da comunidade escolar. Diante do exposto, pretendemos responder ao seguinte questionamento para esta pesquisa: *Quais as dimensões ensináveis possíveis, a partir da exploração da historicidade da língua e do gênero BO?*

Nossa hipótese é a de que, considerando a importância do trabalho pedagógico com gêneros diversos, como preceitua a BNCC do EM, é provável que a sugestão de nossa proposta, visando o trabalho com BO, a partir de suas dimensões composicional, temática e linguístico-discursiva, contribua para o trabalho do professor em sala de aula, a fim de que fortaleça práticas específicas sobre textos legais em alunos do 3º ano do EM, desenvolvendo suas competências

para a vida pública.

Partindo dessas inquietações, tentaremos mostrar com detalhes, ao longo desta dissertação, como se daria o manuseio e a prática de ensino (e em certa medida também a prática social) do gênero em análise; e como e por que tal gênero poderia ser deslocado para o ambiente escolar, assim como acontece, por exemplo, com a notícia de jornal. Para essa ação pedagógica (da transposição), argumentaremos a favor da perspectiva colaborativa na compreensão do gênero em estudo; nesse sentido apresentaremos os objetivos que compõem esta pesquisa.

O *objetivo geral* é analisar, a partir de uma proposta pautada no Itinerário didático, a possibilidade de didatização do gênero BO dos séculos XX e XXI para alunos em 3º ano do EM, considerando a historicidade desse objeto de pesquisa.

Como reflexo das questões de pesquisa, da hipótese e do objetivo geral, discorreremos agora sobre os nossos *objetivos específicos*:

i) integrar o conhecimento sobre a materialidade e a função social do gênero BO ao conhecimento de sua história e de seus contextos de produção; ii) analisar, por meio do Itinerário Didático e historicidade do BO, em colaboração com os alunos, os elementos ensináveis, a saber: o composicional, o temático e o linguístico-discursivo, a partir do conhecimento da esfera jurídica compartilhado com os alunos.

A fim de cumprir os objetivos, caracterizamos a nossa abordagem metodológica como sendo de natureza qualitativa, uma vez que as análises serão de cunho interpretativo, com base no aparato teórico já explanado. A abordagem qualitativa “inclui análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos” (Paiva, 2019, p. 13). Nesse sentido, é possível incrementar mais informações, a partir da coleta de mais dados, a depender da dimensão que tomar o problema investigado, como alerta Bortoni-Ricardo (2008). Considerando o nosso *corpus* (BO, Auto de queixa ou Auto de declaração, Denúncia do Ministério Público na pessoa do promotor de justiça e endereçada a algum juiz de direito da Comarca judicial e Auto de prisão em flagrante delito), com o total de 30 registros e as ações de pesquisa que serão necessárias, podemos ainda dizer que se trata também de pesquisa documental.

Para a realização de uma proposta didática eficaz, defendemos o conhecimento do gênero em sua maior amplitude, ou seja, a partir do conhecimento de sua historicidade. Entendemos que a abordagem do gênero em seu percurso histórico, da forma ao sentido, possibilita perceber suas instabilidades ou eventuais permanências e a compreensão desses fenômenos, como já defendeu Gomes (2007). Ademais, os alunos-alvo deste estudo precisam estabelecer, cada vez mais, contato direto com novas práticas discursivas e já se apresenta a

hora do trabalho em sala de aula com gêneros do domínio jurídico, a exemplo do BO, como já nos apresentava o mestre Marcuschi (2008).

Mais especificamente, a base para a nossa metodologia é o modelo pedagógico do Itinerário Didático, inaugurado por Colognesi (2015) e, depois, por Colognesi e Dolz (2017) e aplicado por Dolz, Lima e Zani (2020). Na ocasião, esses pesquisadores apresentaram e aplicaram a proposta fazendo uso do gênero fábula, com o intuito de, ao final, ser produzido um texto para representação teatral. No nosso caso, a nossa proposta abordará o itinerário proposto especificamente para o gênero BO. Para tanto, é preciso que não se pense apenas na inserção do BO na sala de aula, mas que se oportunize aos aprendizes conhecimentos do domínio jurídico/policial, a partir de temáticas inter-relacionadas por sua própria natureza; o que explicaremos adiante.

A proposta do Itinerário faz uma revisão e atualiza as Sequências Didáticas (SD), tão reverberadas em documentos oficiais na educação brasileira. O ponto fulcral dessa mudança/atualização está centrado no desdobramento do que seria o segundo momento da SD. Trazendo a discussão para nossa dissertação, este ponto estaria no nosso segundo objetivo específico. Embora, seja importante o contato do aluno com exemplares reais/textos prototípicos que serão trabalhados em sala de aula, a nossa proposta pretende ir além disso, buscando aprofundar a temática trabalhada, com temas transversais, com a intenção de aprofundar o conhecimento dos aprendizes.

Muito além disso, sugerimos uma proposta que realmente dialogue com o campo jurídico/policial, como nos pede a própria BNCC (2018), para que os discentes (e também o professor) tenham imersão maior no contexto de existência do BO. Assim, o segundo momento do passo-a-passo metodológico- considerando os objetivos específicos- não pode prescindir de investigar os conhecimentos jurídicos do crime de ameaça. Então, ao menos, o aluno precisa ter contato com a nossa legislação maior, Constituição Federal (CF), em especial do artigo 5º (direitos e deveres do cidadão) e sobretudo um pouco de conhecimento a respeito dos crimes no Código Penal (CP), com foco no crime de ameaça.

Esses conhecimentos específicos podem levar os alunos a despertar maior curiosidade a respeito do objeto de estudo e, com isso, desenvolver assim uma maior prática/competência comunicativa, no que toca à temática desta proposta didática; sem contar ainda que esse trajeto metodológico pode fazer do discente um analista de seu próprio discurso, primando por sua autoria.

Buscando agora fechar os pontos destacados no início desta introdução, gostaríamos de sinalizar a respeito do tempo e do recurso para esta pesquisa. Nosso tempo se coaduna como

tempo de uma dissertação de mestrado, que pode sofrer variação, a depender da complexidade da busca e análise do *corpus*, além das ocupações profissionais do pesquisador. Já em relação aos recursos, dizemos que estes são próprios, uma vez que não dispomos de bolsa financeira para a realização deste estudo.

Quanto à organização desta dissertação, passamos a expor, sucintamente, o que pretende cada Seção.

Na Seção 2, a partir da TD e do ISD, buscamos fazer uma abordagem dos gêneros, a partir da historicidade da língua e do texto e de suas funções sociais. Esse viés histórico sobre a língua e sobre os textos, veiculados por essa mesma língua, favorece a nossa sugestão de trabalho com o BO e nos dá melhores condições de compreensão de sua forma e de sua função social.

Já no desdobramento da mesma Seção 2, faremos uma ampla discussão que engloba as reflexões sobre texto e escrita, passando pela noção de discurso. Interessante destacar que, no âmbito da Linguística de Texto, refletiremos sobre as vantagens em não dissociar um conceito do outro (texto e discurso), uma vez que defendemos os textos como veiculadores de discursos.

A discussão global a respeito do BO, que envolve seus operadores, meio de circulação e sua importância social, fica a cargo da Seção 3 de nossa dissertação. Nela, ampliaremos nossa visão sobre o gênero que se constitui foco de nossa proposta didática.

Na Seção seguinte, a 4ª, iremos discorrer sobre os documentos oficiais para Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de didatização do BO em ambiente escolar (a partir da transposição didática) e ainda o Itinerário Didático. Outrossim apresentaremos uma Figura esquemática representativa dos dispositivos teóricos, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo, como elaboração própria.

A metodologia, com os dois subtópicos que a compõem, estará presente na Seção 5. Aqui, iremos delinear, primeiramente, o percurso metodológico para a análise do *corpus*, identificando a caracterização da pesquisa; depois a exposição das categorias analíticas do gênero pesquisado.

Na 6ª Seção, mostraremos as análises e a nossa proposta pedagógica, amparados em nossos referenciais teórico-metodológicos, considerando sobretudo as contribuições do Itinerário Didático. Assim, analisaremos os elementos ensináveis do BO, a saber: o elemento composicional, o elemento temático e o elemento linguístico-discursivo. Defendemos que a observação crítica desses elementos contribui para uma análise completa do gênero em questão.

Encerrando, teceremos as nossas considerações finais, na Seção 7; lugar de reflexão,

encontro e reencontro com o nosso próprio texto. Oportunidade para transformar em discurso pedagógico aquilo que nossas análises nos mostraram, a fim de contribuir para uma proposta de ensino eficaz no âmbito do contexto escolar.

2 BASE TEÓRICA

Nas duas próximas subseções, lançaremos mão dos fundamentos teóricos que darão sustentação a esta pesquisa de mestrado; com isso nossas principais influências partem dos estudos da Tradição Discursiva, do Interacionismo Sociodiscursivo e, de alguma maneira, da Linguística de Texto e contribuições da Linguística Aplicada.

2.1 Tradição e Interação Sociodiscursiva

Nesta Seção de abertura, gostaríamos de apresentar a nossa proposta teórica fundamental, no âmbito da qual nasceu a inspiração da pesquisa para o desenvolvimento da proposta para alunos do Ensino Médio. Assim, nos itens subsequentes discutiremos a respeito da noção de Tradição Discursiva, compreendendo-a como um estudo necessário para o trato do viés histórico da língua e dos textos; como também discorreremos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, trazendo o foco dessa discussão para a realidade social e situada do uso dos textos. Dessa maneira, abriremos as discussões teóricas, a partir dessas teorias que julgamos essenciais, quando se fala em ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.2 Tradição Discursiva: o antigo e o novo sob a perspectiva histórico-social

Tradição Discursiva (TD) é uma perspectiva desenvolvida pela filologia pragmática alemã e tem Eugênio Coseriu como precursor. A partir da Linguística românica alemã são investigados, segundo Andrade e Gomes (2018, p.24), “os diferentes modos de dizer na constituição de textos orais e escritos que circulam através dos tempos, em diferentes esferas sociais, revelando as práticas sócio-históricas de uso da linguagem”.

Defensor de uma linguística integral, Coseriu se preocupou em combater uma postura de estudos sobre a língua fechada em si mesma, a exemplo do que difundiu o pai da linguística moderna, Saussure, que deu supremacia aos estudos sincrônicos. Na visão de Coseriu (1981) não foi possível para a gramática tradicional sozinha resolver a complexidade do ensino e a aprendizagem de uma língua, assim como também não foi possível para a gramática estrutural e nem para a transformacional.

E mesmo considerando a importância das correntes pós-estruturalistas, Coseriu (1981) amplia a sua lista afirmando que a Sociolinguística, a Pragmática ou a Linguística de Texto, disciplinas que se pensou resolver as lacunas do ensino, também não conseguiram, plenamente, satisfazer os anseios que os modelos estrutural ou transformacional pretenderam alcançar. De fato, conclui o teórico, pensar que algumas dessas correntes pudesse resolver tudo seria o mesmo que “pedirle a esas disciplinas algo que regularmente ellas no pueden dar” (Coseriu, 1981, p. 10)².

Fica claro, então, que, embora cada um desses estudos tenha contribuído (e ainda contribui) para transformar o ensino e dá sentido ao que o aprendiz precisa saber, é mister defender uma postura científica e pedagógica que abarque tanto o sincrônico, quanto o diacrônico. Essa postura vai valorizar os contextos, de tempo e de espaço, onde a língua(gem) ganha existência; isso nos aproximará de um estudo integral, conforme postula o mesmo Coseriu (1981), ou seja, um estudo que valorize tanto o sincrônico quanto o diacrônico, como aspectos integradores da língua/linguagem, em seus níveis. No quadro abaixo, Coseriu sugere quais seriam os níveis de linguagem:

Quadro 1. Níveis de Linguagem

pontos de vista níveis	ένέργεια atividade	δύναμις saber	έργον produto
nível universal	falar em geral	saber elocucional	totalidade do “falado”
nível histórico	língua concreta	saber idiomático	(língua abstrata)
nível individual	discurso	saber expressivo	“texto”

Fonte: Coseriu (1980, p. 93).

O nível universal, para Coseriu, está relacionado a qualquer idioma no que toca à necessidade de se comunicar, mas que não está determinado na história e corresponderia à totalidade do que se fala. Já o nível histórico está relacionado à língua enquanto sistema, a língua concreta, marcada no tempo; é o desempenho linguístico característico de certa comunidade. Por fim, o nível individual seria a possibilidade que um falante tem de unir os outros dois níveis; assim, corresponde ao discurso, por meio de textos, emitido por usuários da língua, marcado na história, através de certas situações de comunicação.

Dando continuidade ao postulado de Coseriu, o linguista Koch (1997) entende que é importante levar em conta a história da língua para uma compreensão justa dos fatos da

² Pedir a essas disciplinas algo que regularmente elas não podem dar (tradução nossa).

linguagem, mas afirma que é preciso considerar também a história dos textos. Sendo assim, propõe uma bifurcação ao nível histórico exposto por Coseriu:

Considero, portanto, indispensável duplicar o modelo de Coseriu no nível histórico. Paralelamente, ou melhor, dizendo: transversalmente às tradições e normas intralinguísticas, devem ser colocadas também as tradições textuais ou – como as denomino – as tradições discursivas ou normas discursivas (Koch, 1997, p. 03).

A esse respeito da citação, o próprio autor, posteriormente, esclarece a bifurcação proposta que se apresenta no quadro abaixo sobre a história dos textos:

Quadro 2. Bifurcação do Nível Histórico da Linguagem

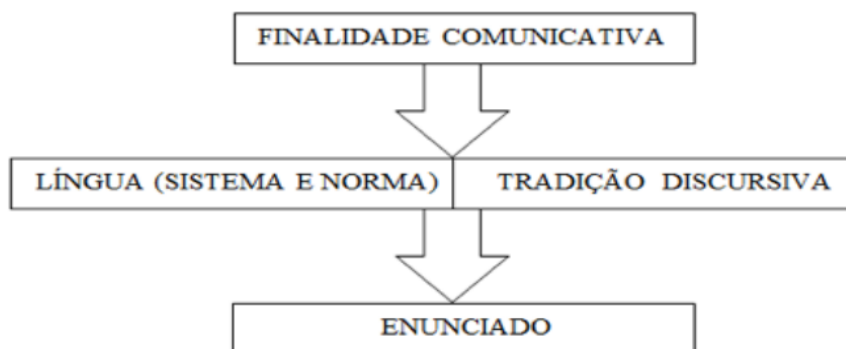
NÍVEL	DOMÍNIO	TIPOS DE REGRAS
universal	atividade do falar	regras elocucionais
histórico	língua histórica particular	regras idiomáticas
	tradição discursiva	regras discursivas
real / individual	discurso	

Fonte: Koch (2008, p. 54).

Dessa forma, Koch reinterpretou o esquema de Coseriu para destacar que seria necessário também dar atenção ao que chama de tradições idiomáticas e textuais. Assim, a partir da observação do quadro, é possível vislumbrar que o nível histórico, agora, contempla a língua histórica (língua como sistema) e a tradição discursiva (modos tradicionais de dizer). Já, em relação ao uso efetivo da língua, Koch (1997) concorda com Coseriu (1980), que defende a ocorrência simultânea, no momento da fala, das três regras: regras do falar (elocucionais), regras da língua (idiomáticas) e regras do discurso.

Inserido no mesmo campo epistemológico de Coseriu e Koch, o linguista alemão Johannes Kabatek (2005), analisando o nível de linguagem histórico e reconhecendo também a historicidade dos textos, como fez Koch, defende que a comunicação concreta passa por dois filtros, antes de chegar ao enunciado. Isso é o que vemos na figura 1:

Figura 1. Os dois filtros da comunicação



Fonte: Kabatek (2005, p. 161).

Conforme o que propõe Kabatek (2005) e, para entender melhor suas perspectivas de análise, pensemos em um enunciado comum de nosso dia a dia como, por exemplo, “oi, tudo bem?”. Analisando esse enunciado quanto aos dois filtros apontados por Kabatek, temos que: o enunciado é uma estrutura linguística pertencente a nossa língua e está, portanto, dentro de nosso sistema e de nossa norma; tanto é assim que qualquer falante da língua materna, em condições cognitivas normais, reconheceria este enunciado. Além disso, temos ainda o filtro da tradição. Este filtro representa, para os falantes de uma determinada língua, que existe uma lógica tradicional estabelecida, inserida num contexto social e histórico de fala, o que torna recorrente determinados modos de dizer, que podem corresponder a um cumprimento como também a gêneros textuais mais complexos.

Falando mais especificamente sobre Tradição Discursiva, queremos trazer à discussão uma definição de Kabatek (2006, p. 512):

A repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referências) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados.

É através dos estudos das TD, presente na historicidade dos textos e da língua, que iremos compreender a dinamicidade dos processos interacionais. Os usuários da língua sempre vão evocar alguma materialidade linguística, compartilhada culturalmente, que já está presente na história do uso ou ainda das possíveis variações de forma, seja essa evocação em contextos formais ou informais de apropriação da língua/gem.

Nessa linha de raciocínio, defendemos que a língua(gem) - entendida como reflexo das interações humanas na realidade social- é produção sócio-histórica e, a partir dela, o usuário pode interferir na história, alterando o seu entorno social. Por isso, dizemos com Antunes (2003) que não há neutralidade (no uso) na/da língua. Qualquer estrutura da língua, mesmo que pareça simples ou pouco complexa, carrega consigo marcas de sua intencionalidade discursiva, quando observada sob um viés sócio-histórico. Enxergar a língua/gem sob a ótica da historicidade textual é reconhecer uma riqueza de informações que não seria possível inferir apenas pela análise linguística.

Nesta dissertação, uma de nossas grandes preocupações é a ausência, ainda gritante, dos estudos relacionados ao conhecimento sobre a historicidade dos gêneros em geral e, sobretudo, daqueles que circulam no espaço escolar, veiculados, na maioria esmagadora das vezes, pelos nossos livros didáticos. Nesse sentido, ficam de lado, os contextos de circulação dos gêneros e a crítica a seus aspectos de permanências e/ou mudanças, que podem ser conferidos no conteúdo, no estilo retórico e nos elementos linguísticos constitutivos, ainda mais porque “además de todo esto, se habla siempre de acuerdo com determinadas tradiciones históricas, y según técnicas de la actividad lingüística a las que llamamos lengua”³ (Coseriu, 1981, p. 13).

Quando o usuário da língua utiliza gêneros textuais disponíveis na sociedade, ele ativa, de alguma maneira, a historicidade intrínseca ao texto e à língua. Isso acontece por meio das modalidades de língua: oral, escrita ou multimodal, considerando também os aparatos textuais do universo da, mais recente, tecnolinguagem. Nesse contexto, os estudos sobre a historicidade dos textos e da língua, a partir do modelo do ISD, no tocante à transposição didática a partir de Sequências Didáticas (SD) ou Itinerários Didáticos (ID), visam contribuir para a formação dos alunos, ao passo que pretende deixá-los com maior segurança em sua competência comunicativa; ampliando também a discussão sobre a necessária formação docente continuada.

Nossa proposta de didatização do gênero BO, considerando seu caráter sócio-histórico, consiste em um Itinerário Didático que vai explorar os elementos ensináveis, com base teórica nos modelos de Tradição Discursiva (TD) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir da função social do gênero textual. É interessante notar que existe uma relação direta entre TD e gênero, ao passo que nem sempre conseguimos dissociar uma coisa da outra:

³ Além de tudo isso, fala-se sempre de acordo com determinadas tradições históricas, e segundo técnicas da atividade linguística a que chamamos língua (tradução nossa).

Quando analisamos fenômenos linguísticos em TDs materializadas em gêneros textuais escritos, é inevitável que usemos uma coisa pela outra, pois estamos operando com a materialização de um dos elementos do conjunto de TDs e obedecendo à máxima: se nem toda TD é gênero textual, todo gênero textual, pelas regularidades que se transformaram em habitualizações, é TD (Barbosa, 2012, p. 591).

A investigação científica por meio das TD amplia o conhecimento sobre os gêneros textuais, porque oferece possibilidade de acompanhar, pela ótica do tempo, as mudanças sofridas pelos mais diversos “modelos” de textos da sociedade. Compreender as mudanças de tais textos, é compreender também as mudanças no sistema linguístico e mudanças sociais, uma vez que as composições textual-discursivas, de cada época, nos revelam as necessidades exigidas por cada contexto de uso da língua(gem) por seus usuários.

Nos termos de Kabatek (2006), a TD compreende três movimentos: a repetição (considerando o que permanece nos gêneros), a atualização (partindo da tradição) e a evocação (de formas textuais). Com esses movimentos, é possível analisar o BO e perceber que hoje, embora diante de um gênero de estrutura rígida, pode-se atuar sobre ele com maior segurança, a partir da metodologia que esses estudos podem proporcionar.

Defendemos que tanto a língua quanto as estruturas linguísticas apresentam instabilidades advindas de cada contexto temporal do uso da língua(gem) e se apresentam como a norma de uso no tempo em que serviram a seus usuários:

Assim como as línguas históricas não são conjuntos fixos de técnicas, mas se fazem e se transformam continuamente, os modelos linguísticos tradicionais, as TD, também mostram instabilidade no tempo. São sensíveis as alterações sociais e culturais. Desse modo, nem a língua histórica, nem a TD são produtos prontos e acabados, mas na natureza de ambas está o *fazimento* constante. As mudanças nos *modos de fazer* e nos *modos de viver*, nas tantas esferas de atividades sociais, levam a mudanças nos *modos de dizer*, e o investigador da história da língua não pode ignorar tais mudanças (Longhin, 2014, p. 24).

Uma formação educacional consciente da importância de investigar a língua/gem para além da forma estrutural que se apresenta nos tempos de hoje é necessária no contexto escolar. Diante de uma gana de informações que muitas escolas já dispõem em suas bibliotecas ou considerando as informações acessadas via internet pelos próprios alunos, percebemos a urgência do surgimento de uma modalidade de abordagem dos estudos da linguagem, no sentido de que combata, por exemplo, preconceitos a partir da compreensão situacional do texto lido/discutido em sala de aula.

Aliadas às TD, as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), propostas inicialmente pelo teórico Jean-Paul Bronckart, são fundamentais por destacarem que a linguagem funciona como elemento centralizador dos demais aspectos humanos ou a ele

relacionados: como a história, sua conduta e seu pensamento, estando incluídas aí as ações ordinárias que o homem realiza. No próximo item, veremos como se desenvolveu o ISD e como esse campo de estudos pode contribuir para a nossa pesquisa.

2.3 Interacionismo Sociodiscursivo: atividades de ações de linguagem em contextos sociais

Este capítulo se propõe a refletir sobre como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) compreende o funcionamento da língua/linguagem, a partir das interações humanas, considerando as influências sociais e históricas que moldam a humanidade. Por muito tempo a Linguística viu-se concentrada naquilo que ficou conhecido como o seu núcleo duro que comportaria, dentre outras vertentes, a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Porém, querendo compreender melhor o funcionamento da língua/linguagem, a linguística passou a se debruçar também sobre outras áreas de estudos que se voltam, de alguma maneira, para a exterioridade da língua.

Nesse contexto, no campo geral dos estudos linguísticos, o ISD ganha destaque, uma vez que recebe influências da Psicologia, da Sociologia e de contribuições da Educação, em sua vertente mais aplicada, situando-se, assim, no campo teórico das interações sociais. Vale ressaltar a historicidade do homem, tendo suas condutas compreendidas como “resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (Bronckart, 1999, p. 21).

Como afirma Bronckart (1999), o ISD alicerça-se em uma base psicológica que considera o homem tanto um organismo vivo quanto consciente da relação entre sua história e sua sociedade. Mais tarde, esse postulado vai se evidenciar como uma abordagem da psicologia que mais poderia se aproximar dos propósitos interacionistas e sociodiscursivos; e esse caminho teórico revela que o ISD se constitui sob forte influência dos postulados de Vygotsky. Para Dolz e Schneuwly (2004), essa abordagem daria ao homem a condição de se perceber em meio a uma complexa sociedade, reconhecendo seus semelhantes e, com eles, estabelecendo ações, por intermédio da linguagem.

Nesse contexto de influências teóricas, sem desconsiderar ainda as contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin (visto mais adiante), é possível apontar uma síntese da definição para o ISD, proposta pelo próprio Bronckart (2006b, p. 9): “teoria sobre o desenvolvimento humano”. No fundo, o desdobramento dessa definição reflete a preocupação de Bronckart em investigar os comportamentos humanos, por meio das ações sociais e por meio dos usos da linguagem. Assim, admite que o questionamento central de sua teoria “é o do papel que a

linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (Bronckart, 2006a, p. 4).

Para o próprio Bronckart (2006b), o ISD constitui uma corrente da ciência do humano. Isso nos dá margem para afirmar que se trata não apenas da Linguística ou da Psicologia ou, até mesmo, da Sociologia, mas de considerar todas essas correntes e, sobretudo, suas intersecções; a partir das contribuições de estudiosos como Vygotsky, Saussure e Bakhtin. Na visão de Bronckart (1999), podemos dizer que o organismo humano se apropria das ações mediadas pela linguagem em meio social, através de semiotizações. Seria através do processo de semiotização que o ser humano conseguiria construir três aspectos da ação de linguagem: o aspecto socio subjetivo, o aspecto físico e o aspecto verbal.

O aspecto socio subjetivo está relacionado à capacidade de escolha dos signos necessários, em meio a tantas possibilidades no universo das ações de linguagem; o físico está centrado nas representações do usuário da língua sobre si mesmo como locutor/escritor, considerando o espaço e o tempo do ato linguístico; e o aspecto verbal seria aquele que leva em conta a língua natural, bem como o emprego dos gêneros textuais nas ocorrências humanas. É possível perceber que esses aspectos devem coexistir nas diversas práticas sociais para um melhor desempenho nas relações do dia a dia e é por meio dessas relações que mobilizamos, muitas vezes sem perceber, os signos linguísticos (com sua arbitrariedade) e seus desdobramentos significativos.

Sendo Saussure um dos maiores influentes da base teórica do ISD, podemos afirmar que suas ideias sobre arbitrariedade despertam interesse para o Interacionismo. Para o teórico de Genebra, afirmar que o signo é arbitrário é reconhecer que o significante é “imotivado”, uma vez que não guarda relação direta com as situações da realidade e que não fixa significados pré-estabelecidos.

Para Bronckart (1999), a noção de arbitrariedade do signo linguístico, postulada por Saussure, é importante para o ISD, uma vez que revela a interdependência entre a linguagem, a língua e a ação/o pensamento humano, favorecendo uma abordagem interacionista. Essa realidade arbitrária pressupõe também uma outra discussão do linguista genebrino, a do valor linguístico. A significação dos signos (levando-se em consideração a arbitrariedade e o valor linguístico) é resultado de uma necessária interação entre os indivíduos, após certos consensos sociais.

Dessa maneira, é necessário frisar que Saussure (2006), faz menção ao “discurso” para sinalizar também que as mudanças encontradas no sistema da língua têm suas origens quando

das ocorrências interacionais textual-discursivas. Seguindo essa mesma linha de pensamento, ao falar de classificação de discurso com base em Adam (1990), Bronckart (1999) alerta para o fato de não se considerar apenas as formas linguísticas, uma vez que é de suma importância considerar as dimensões pragmáticas e o contexto em que estão inseridas. Essa abordagem metodológica do ISD, preocupada com o contexto de produção, fica evidente na explicação de Guimarães e Machado (2007, p. 21):

1. primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana;
2. depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural;
3. enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente.

Podemos apontar ainda uma relação teórica entre o ISD e as contribuições bakhtinianas. No âmbito da Filosofia da Linguagem, são muito difundidas as contribuições de Mikhail Bakhtin que alcançaram os campos da Linguística e da Educação. Esse movimento ecoava a falência do chamado subjetivismo individualista que propagava a expressão da consciência individual, a partir de atos puramente individuais, deixando de lado as relações humanas e os contextos de produção e disseminação de conhecimentos.

Nas pesquisas a respeito da Língua Portuguesa e sua abordagem no ensino, talvez, o maior exemplo da influência bakhtiniana esteja presente nos documentos oficiais, tais quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular. Em geral, esses documentos difundem a ideia de que os gêneros de textos não podem ser tomados como modelos estanques, uma vez que “são tipos relativamente estáveis” (Bakhtin, 2011, p. 279), mobilizados nas práticas sociais; e ainda defendem a ideia de que a língua/linguagem carrega consigo um caráter dialógico (Bakhtin, 2004). Esta realidade dialógica está centrada nas interações humanas:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2004, p. 123).

Para o propósito desta dissertação, é importante destacar que, para Bakhtin, enunciação e dialogismo não são elementos dissociados do tempo histórico, perdidos em um recorte sincrônico. Ao contrário disso, nas relações interacionais, esses elementos trazem consigo uma interdependência de discursos outros, de outras experiências encontradas na vida cotidiana, na literatura, na política etc. (Bakhtin, 2004). A partir dessa compreensão, o teórico russo defende que a mudança das formas linguísticas ocorre somente após a evolução das relações sociais e das formas dos Atos de fala, por meio da interação verbal. De toda maneira, “para estudar as formas dessas unidades, convém não as separar do curso histórico das enunciações” (Bakhtin, 2004, p. 20).

É possível, então, perceber que o ISD recebe influência dos postulados de Saussure (sobretudo em relação à arbitrariedade dos signos), como também de Bakhtin (no que concerne ao vínculo histórico-social das enunciações). Essa influência, em certa medida, é restritiva, uma vez que a língua/linguagem, para Saussure, por exemplo, era compreendida como um sistema com regras específicas de funcionamento. Já para Bakhtin (como para Bronckart), a exterioridade da língua, o sujeito e seu contexto de produção são considerados essenciais para a produção de sentidos.

Embora seja argumento comum para os pesquisadores situar Saussure na corrente linguística do Estruturalismo, destacamos que, no Curso de Linguística Geral (CLG), o “pai” da Linguística moderna, ao expor o capítulo II (imutabilidade e mutabilidade do signo), “surpreende” ao colocar em “pé” de igualdade os fatores “língua”, “massa falante” e “tempo”. Isso para demonstrar que, nos estudos das línguas, é preciso atentar para as possíveis continuidades e alterações (mudanças), sem esquecer da atuação do tempo, como percebemos nas próprias palavras do mestre genebrino:

A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio de continuidade, que anula a liberdade. A continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações (Saussure, 2006, p. 93).

Sabemos que a preocupação basilar de Saussure era o estudo da língua, a partir de um corte sincrônico da realidade linguística. Porém, esse pesquisador não descartou as observações que eram possíveis fazer a respeito do aspecto temporal e/ou da linguagem como um todo. Ficou, então, para o ISD e outras correntes pós-estruturalistas, a missão de ampliar os estudos, a partir da exterioridade linguística.

Para o fundador do ISD, Jean-Paul Bronckart (1999), por exemplo, existe, no âmbito dos estudos interacionistas, uma preocupação com a historicidade do ser humano, a ponto de querer investigar as formas de como o homem se organizou nos mais variados contextos sociais. Isso mostra uma evidente consciência de que a compreensão crítica das ações humanas não seria possível caso fosse desconsiderado o acúmulo de informações da vida ordinária, ao passar dos tempos e do uso de textos.

Segundo Bronckart (1999), existe uma intertextualidade presente nas ações de linguagem de cada usuário da língua. E é essa realidade intertextual que faz com que seja possível cada pessoa estabelecer sentidos com o uso de novos textos, mas sempre atrelados a um conhecimento acumulado de gerações anteriores. Isso mostra a possibilidade de estabelecer uma relação entre ISD e Tradição Discursiva (ambos na Seção 2), uma vez que ambos os modelos consideram o aspecto histórico-social e diacrônico no uso da língua/linguagem, a partir da produção, consumo e circulação de gêneros textuais. Os gêneros, portanto, “são as várias maneiras culturalmente orientadas de construção e organização de significações (ou significados)” (Bronckart, 1999, p. 68).

Para afirmar que é crucial considerar, a partir do uso de gêneros, a relação entre linguagem e desenvolvimento humano (Bronckart, 2019), deve-se aceitar, que é a partir dela (linguagem), que a espécie humana instaura mudanças e reconstrói situações sociais no mundo. As atuações humanas significativas ocorrem tanto em ambientes informais, como em ambientes de trabalho e representam o binômio “linguagem” e “atividade” nas pesquisas do ISD.

Na compreensão do Interacionismo, o agir ou a ação humana é fruto de certas capacidades psíquicas e podem dar pistas para a intenção de comportamentos sociais que, muitas vezes, estão refletidos no uso de textos. Para o ISD, os textos devem ser tomados como ponto de partida, sendo, por isso, elemento essencial nas pesquisas dessa “teoria em movimento”⁴, podendo ser conceituado como “manifestações empíricas das atividades languageiras dos membros de um grupo” (Bronckart, 2019, p. 283)⁵.

O *corpus* de nossas análises será, justamente, os textos produzidos em uma comunidade de práticas discursivas, dentre eles o BO, gênero para o qual será construído o Itinerário Didático. Na seção de análise, levaremos em conta os aspectos da existência desses textos, que

⁴ VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, Porto Alegre, 2019. Nesse Encontro, em geral, refletiu-se sobre o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano, inclusive, considerando a realidade social fora dos muros da academia.

⁵ Tradução do texto original por Emerson Patrício de Moraes Filho para atividade de estudo do Grupo GELIT/UFPB, segundo indicam Medrado, B. P.; Reichmann, C. L. (2020).

envolvem produção, circulação e uso. Já no item seguinte, discutiremos, dentre outros fatores, língua, texto e contexto, também essenciais para os propósitos desta pesquisa.

2.4 Língua, Texto, Discurso, *Continuum* e Contexto: a necessidade de uma compreensão completa para os gêneros textuais

Partimos do princípio de que o estudo de qualquer gênero de texto, e suas particularidades, precisa ser articulado ao seu contexto de existência para entendermos bem o seu funcionamento. Isso implica, de alguma maneira, pensar nas interações que esse texto proporciona e, de modo geral, pensar também sobre o conceito de língua e seus desdobramentos, como o *continuum* fala-escrita.

2.4.1 Língua

A definição de língua nos faz compreendê-la como elemento central de interação na orquestra de sentido que dá norte ao comportamento das pessoas. Esse comportamento pode se estabelecer de algumas maneiras como pré-ordenado, em cena ou ainda esperado para acontecer, em virtude das circunstâncias contextuais. Frente aos estudos linguísticos e, mais precisamente, às pesquisas sobre concepção de língua, nos ancoramos no linguista Luiz Antônio Marcuschi (2001). Este teórico aponta duas tradições de língua: língua como produto, vista nos estudos de Saussure e, posteriormente, nos postulados de Chomsky, e língua como ação concepção encontrada muito comumente nos estudos pós-estruturalistas, e defendida por ele, através de uma compreensão de uso da língua.

A língua como produto privilegia seu aspecto formal e coloca em segundo plano o aspecto de uso, defendendo a autonomia da língua para realizações de análises no nível da fala. Já a língua, entendida como ação que faz interagir as pessoas, nos proporciona uma abordagem panorâmica (considera seu elemento de comunicação, o texto, em seu processo de construção) e nos mostra a importância de valorizar ocorrências interacionais na relação entre os sujeitos, seja nas práticas sociais de escrita, seja nas práticas da oralidade.

Por sua vez, a língua como ação, adotada aqui, tem como objetos básicos a enunciação e o significado, tendo na interação entre os participantes de um ato elocutivo um fator imprescindível para estabelecer significados. Clark (1996 *apud* Marcuschi, 2001, p. 4) defende que “o uso da língua é realmente uma forma de ação conjunta”. A ação de falar é, por

isso, sempre uma atividade pública, social e colaborativa. De acordo com Watson e Gastaldo (2015, p. 25):

as pessoas produzem ações com significado. O significado é intrínseco à ação e à interação sociais, e não um ‘rótulo’ apostado arbitrariamente a qualquer objeto ou ação. Viver em sociedade envolve, então, um complexo trabalho de interpretação por parte de qualquer membro.

O pensamento de Watson e Gastaldo corrobora a noção de língua em que se fundamenta esta pesquisa, segundo a qual a linguagem, a fim de produzir sentido(s), dá-se de forma compartilhada, considerando as posições linguísticas assumidas pelos operadores da língua/gem em certos momentos.

É no arcabouço geral do uso da língua que surgem os textos. A temática “texto” nos mostra que o entendimento a seu respeito precisa acontecer de maneira ampla, de maneira que considere o conhecimento básico das formas linguísticas, mas que também considere a sua natureza interativa.

Considerando as relações sociais, podemos afirmar que o sucesso das interações verbais não está condicionado somente ao domínio do código linguístico pelos interactantes, mas muito mais por um aglomerado de ações intrínsecas a qualquer contrato interacional. Assim, as práticas sociais surgidas, elaboradas e reelaboradas no universo das interações ganham sentido pretendido quando se interpretam adequadamente o que os participantes dizem verbal e não verbalmente, com palavras, gestos, olhar e postura corporal (Gumperz, 1998; Marcuschi, 2001).

Entendemos que ambas as modalidades de linguagem (fala e escrita) só são bem compreendidas quando consideramos a essência interativa que lhes subjaz; assim “a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala” (Antunes, 2003, p. 45). Nessa linha de pensamento, podemos também dizer que as interações (incluídas aí as não linguísticas), no dia a dia, não são compreendidas se não considerarmos as condições contextuais que lhes oportunizam existir. As trocas interacionais acontecem sempre em um dado contexto situado.

Nesse contexto, é importante considerar a existência de uma imbricação das noções de texto e o discurso, uma vez que ambos os fenômenos não teriam existência individualmente. É sobre essa tese que escrevemos no tópico abaixo, detendo-nos sobre a importância de olharmos para os fenômenos da língua/gem de forma mais integradora, como defendeu Coseriu (1981).

2.4.2 Pressupostos e conceitos básicos da Linguística Textual: o texto e o discurso imbricados

Seria impossível imaginar a vida sem comunicação através dos textos. Dada essa comunicação em qualquer uma das modalidades de língua, falada, escrita ou híbrida, e ainda em qualquer uma das possibilidades de texto, materializador da língua. Assim, as necessidades humanas evidenciadas por textos (na fala, na escrita, por sinais, LIBRAS ou imagens) nos revelam a importância de compreender o funcionamento da língua, nesses usos, a fim de alcançar uma competência comunicativa que nos proporcione saber, por exemplo, o que dizer ou escrever em dadas circunstâncias sociais.

Quanto à definição de texto, o professor Marcuschi recorrendo a Beaugrande (1997, p. 10) destaca: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Marcuschi, 2008, p. 72)⁶. Levando-se em conta que esta dissertação não desconsidera nenhum dos elementos destacados por Beaugrande e ecoados por Marcuschi, entendemos ainda que o aspecto contextual está inserido no social e as questões advindas dos estudos interacionais (como da Sociolinguística Interacional, por exemplo), como enquadres e pistas interativas, inserem-se sobretudo no traço cognitivo dos textos. Assim, buscamos analisar os textos desta pesquisa, partindo da concepção de que nele há um complexo de (in)formação e, por isso, nos interessa observá-lo também a partir de alguns aspectos de seu processo de construção, quando da interação face a face na produção desse gênero.

Nesta dissertação, entendemos texto como um processo de interação que, para ser forjado, necessita trazer à cena comunicacional “toda” uma experiência de vida (em questões linguísticas ou cognitivas, por exemplo), como nos ajuda a compreender Koch (2006) e Marcuschi (2008). Assim, quando falamos ou escrevemos algo, revelamos, de alguma maneira, nossa formação histórico-social e ainda definimos, de certa forma, nosso interactante, além de demonstrar nossas intenções, passíveis de serem interpretadas.

A respeito do processo de produção de um texto, vejamos como se posiciona Antunes:

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões, de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes (Antunes, 2003, p. 53).

⁶ Embora tenhamos optado por uma definição de texto, sabemos que esse é um campo perigoso, pois como alertam Bentes e Rezende (2008) não se tem como definir texto a ponto de satisfazer a todas as frentes teóricas que dele fazem uso.

Podemos, então, afirmar que texto é o resultado de naturezas sociais diversas pelas quais passam os usuários da língua, e essa definição interesse a nosso estudo. Pensar nos elementos que proporcionam a linguagem é pensar como se comporta o homem diante da experiência de, na fala, na escrita ou na mescla dessas modalidades, produzir textos e, por que não dizer, produzir discursos. Buscando relacionar linguagem e discurso, Brandão (2012, p. 11) afirma que “a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social”.

Considerando a imersão do homem em tantas atividades diárias, languageiras e discursivas, é difícil pensar que a sua capacidade criativa venha do nada. Pelo contrário, é, antes de tudo, forjada na imensidão de sua experiência de mundo. Porém, é salutar entender que não é o tempo de vida que representa tal experiência, mas sim as vivências adquiridas, mais que pelo tempo, pela necessidade/obrigatoriedade de experienciá-las.

Tanto é assim que há pessoas que com trinta anos já se casaram e têm filhos, há outras que não passaram por isso, mas que já trabalharam, por exemplo, em cinco atividades profissionais distintas umas das outras. As pessoas, quando inseridas em contextos variados, passam a fortalecer sua capacidade de agir no mundo; e isso se faz, muitas vezes, por textos. Nas práticas sociais, o que se diz ou o que se escreve para a formação de um texto não se dá por acaso e é aí que nos interessa analisar os discursos veiculados.

Nessa ótica, é fundamental pensar que a sociedade se movimenta numa tentativa de organização de tal modo em que se equilibrem as forças contrárias: o tempo da conquista de um, pode ser o tempo da derrota de outrem; o desejo de requerer algo, pode ser a desistência (ainda que não natural) de uma outra pessoa. Todas essas práticas são antes forjadas no campo da cognição para depois serem manifestadas linguisticamente. Assim, é, a partir dessa sequência não estática, que podemos afirmar, junto com Brandão (2012, p. 11), que “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso”.

Nosso interesse sobre “discurso” está longe do que faz Dominique Maingueneau no livro “(RE)discutir texto, gênero e discurso”, mesmo assim nos interessa sua posição a respeito de sua área de atuação, a Análise do Discurso (AD). Nesta obra, o autor sentencia que “a análise do discurso é, por natureza, uma tentativa de articular estruturas textuais e situações de comunicação” (Maingueneau, 2008, p. 147), mostrando uma relação necessária entre esses dois fatores. Seguindo essa ótica, e considerando nosso objeto de trabalho, compreenderemos os discursos sob análise do que se diz para a construção das ocorrências criminais, como acontece na produção dos BO. Porém, não podemos deixar de lado as circunstâncias desse dizer, em um

lugar com uma delegacia de polícia, por exemplo, porque isso pode fazer a diferença para interpretar as ações de interação que ali acontecem.

Nesse sentido, observemos o recorte do BO abaixo (no original, já se encontra em itálico):

Exemplo nº 01

RELATA A VITIMA QUE VEM SOFRENDO AMEAÇAS DE MORTE PELA EX-COMPANHEIRA A QUAL JA É SEPARADO A DOIS ANOS E QUE CRIA UMA FILHA DE AMBUS, E A MESMA USA DROGAS E QUANDO ESTA DROGADA ELA VAI ATE A CASA DO QUEIXOSO COM UMA FACA AMEAÇA-LO E QUER DE TODO JEITO O DINHEIRO DO AUXILIO BRASIL DO EX-COMPANHEIRO E AI O INFERNO COMEÇA A CHAMAR TODO TIPO DE PALAVRAS DE BAIXO CALÃO, TIRANDO O SOSSEGO DO QUEIXOSO. (Registro de BO do ano de 2005- Região Metropolitana de Recife-PE).

Tomando por base o recorte que acabamos de ler, é possível que alguns leitores desconfiassem que o discurso proferido e registrado (escrito em BO) pudesse ter sido realizado em uma unidade policial, julgando a partir de sua estruturação textual, uma vez que temos aí alguns desvios gramaticais frente à normativa defendida pela prescrição da língua. No entanto, se tomarmos ainda o que diz Maingueneau (2008), compreenderemos que o dito “erro” como “a dois anos” ou “filha de ambus” deve ser compreendido, na verdade, diante da situação de comunicação. Essa linha de pensamento nos faz concordar com a definição de Discurso apresentada por este autor, uma vez que procura compreender a situação de comunicação como a um todo.

Sendo assim, embora tenhamos um Policial Civil (com formação em nível superior) como registrador da ocorrência e ainda um conhecedor da parte legislativa, este não está isento da pressão contextual do momento em que produz o registro. Dessa maneira, houve uma tentativa (mesmo que inconscientemente) de articulação entre a estrutura do texto e a situação de comunicação (Maingueneau, 2008), o que ficou visível nas palavras que foram escritas tal qual se pronunciam (“A”, “AMBUS”, além da ausência de pontuação). Isso nos mostra também que o discurso oralizado que antecede o registro escrito é de suma importância, pelo fato de ser a partir dele que, muitas vezes, iremos compreender o texto escrito nos registros de queixa-crime.

Partiremos, então, para a reflexão sobre a fala e sobre a escrita e como se manifestam no arcabouço maior da língua/linguagem. A ideia do tópico que segue é a de defender a não polarização dessas modalidades de língua, uma vez que suas análises carecem de uma compreensão ampla, valorizando o contexto e a situação em que surgem, a partir da operacionalização dos gêneros de texto (que veiculam discursos).

2.4.3 Considerações a respeito da fala e da escrita

Estudos realizados, especialmente, nos EUA e na Inglaterra com Coulmas e Ehlich (1983), Nystrand (1982) e Tannen (1982) propuseram o *continuum fala-escrita*. Foi um período em que se pôde avançar na compreensão de funcionamento social das modalidades de língua. Porém, ainda não haveria uma valoração, em termos de uso nas práticas sociais, da fala e da escrita, uma vez que ainda eram desconsiderados elementos de sua contextualização. Street (1995, p.168-9, *apud* Marcuschi, 2001), percebe que Tannen (1982) e outros ainda estavam atrelados ao velho modelo, sobretudo, por negarem, na escrita, os elementos “paralinguísticos e não-verbais” e por reduzirem a compreensão de “contexto social”.

Por esse motivo, Street (1995 *apud* Marcuschi, 2001) sugere o “modelo ideológico” para compreender a relação fala *versus* escrita (no âmbito do Letramento) na operacionalização de práticas concretas e sociais. Nesse sentido, faz-se necessário investigar fala e escrita sempre associadas a sua cultura, a sua história, a seus contextos de usos e a seus operadores de discurso.

Por fim, nesse entremeio, Marcuschi alerta para uma noção de contínuo dinâmica e globalizante:

O que me interessa defender não é uma noção de contínuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante” (Marcuschi, 2001, p. 35-36).

Com o recorte abaixo do BO vamos tentar mensurar alguns desses elementos observados por Marcuschi. As palavras estão em maiúsculas, porque assim foram escritas no documento original.

Exemplo nº 02

O NOTICIANTE PASSOU A RELATAR QUE FOI VITIMA DE AMEÇA TENDO COMO AUTOR A PESSOA DE FULANO, SEU VIZINHO, CONHECIDO POR FULANO SAPATEIRO, QUE NESTA MANHA A VITIMA ESTAVA EM SEU RESTAURANTE QUANDO CHEGOU O IMPUTADO BASTANTE AGRESSIVO E POR CONTA DE DESENTENDIMENTO ANTERIOR OCORRIDO POR CONTA DE UMA RECLAMAÇÃO FEITA PELO SENHOR BELTRANO A UMA FAMILIAR DO AUTOR DO FATO SOBRE PERTUBAÇÃO DO SOSSEGO NO ULTIMO FINAL DE SAMANA. QUE POR VOLTA DAS 11:30 O IMPUTADO FOI ATE O RESTAURANTE ENTROU NO LOCAL E COMEÇOU A GRITAR COM A VITIMA, O DESTRATANDO E DIZENDO QUE IRIA PEGAR ELE, O CHAMANDO PARA UMA BRIGA NA RUA; QUE APOS ALGUNS MOMENTOS O IMPUTADO DEIXOU O LOCAL. QUE DOS FATOS POSSUI TESTEMUNHAS, QUE IRÁ INDICAR A POSTERIORI.

(Registro de BO do ano de 2022 da cidade de Recife-PE, com informações pessoais fictícias)

Esse trecho, retirado de um registro de queixa-crime do ano de 2022 na cidade de Recife, nos oferece pelo menos três elementos da enumeração feita na citação acima. Um deles é o *potencial cognitivo*⁷, que pode ser encontrado em “último final de semana”, ou em “por volta das 11:30” ou ainda “após alguns momentos”. Nesses enunciados, a vítima se esforça para destacar, respectivamente, com certa exatidão, a hora do crime, o tempo transcorrido até o momento do registro do fato e o marcador temporal em que se deu o delito.

O outro elemento citado por Marcuschi e que pode ser encontrado nesse exemplo é a *estratégia de formulação*⁸. Percebemos que a maneira como foi formulada/articulada a fala do noticiante tem uma lógica compreensível, a de pontuar informações indispensáveis, já apontadas no parágrafo anterior. Assim inicia dizendo que foi vítima, menciona o autor, localiza esse autor no espaço territorial conhecido (vizinho), aponta seu nome popular (apelido), vincula a ameaça a um “desentendimento anterior”, depois estabelece a verbalização do crime, apontando a hora e o local exato. Observamos também que, na sequência de tais informações narradas, o enunciador ainda utiliza a estratégia de pontuar mais informações necessárias, a partir do uso de uma espécie de estrutura vocabular/textual que encerra bem a definição do delito ameaçador, presente em “dizendo que iria pegar ele, o chamando para uma briga na rua”.

Ainda podemos destacar o elemento *contexto social*. O excerto foi produzido (enunciado) no contexto social de uma delegacia, onde as pessoas que ali vão não querem outra

⁷ *Potencial cognitivo* está relacionado à capacidade cognitiva do usuário da língua, revelada em dado contexto de uso da fala ou da escrita. No exemplo referenciado, essa capacidade recupera informações sobre hora do crime e o tempo transcorrido.

⁸ *Estratégia de formulação* é maneira linguística pela qual o usuário da língua organiza seu discurso. Essa organização pode ser melhor compreendida quando a vinculamos ao gênero textual em que ocorre, considerando também o seu espaço-tempo.

coisa a não ser registrar uma ocorrência, pensando-se na função institucional (e principal) deste lugar. E a depender da natureza do registro, as pessoas mantêm a esperança de que seu caso será solucionado.

Em se tratando de um registro de ameaça- e ainda mais considerando a reincidência do desentendimento entre os envolvidos- espera-se a ação do aparato policial com a possível punição legal do infrator. Para tanto, as informações prestadas pelo noticiante devem ser primordiais e o mais próximo das reais circunstâncias. E isso só é possível quando se adequa à fala (neste BO, as informações pontuais) ao contexto social em que ela será produzida; no caso, a delegacia de polícia, representada pelo policial atendente de cada situação específica.

Dessa maneira, no exercício da prática social, encontrada na enunciação do noticiante, a fala (sua fala) busca- natural e não estaticamente- um *continuum* com a escrita que deseja ver no registro de sua ocorrência, através das “estratégias” (elementos para Marcuschi) que se imbricam ideológica (como quer Street) e socialmente, na atuação do dizer para um fim desejado (planejado na escrita). Esse planejamento é bem visível quando observamos a composições dos elementos linguísticos que operam na progressão textual, em termos de *estratégia de formulação*, como a que vimos acima.

Sobre a ideia de planejamento e de não planejamento, podemos afirmar que compõe um rol taxativo já bastante propagado nos estudos sobre fala e escrita, no âmbito das famosas dicotomias⁹. Não temos forte interesse aqui de continuar ecoando essa lista, mas apenas de destacar algumas características da interação *face a face*, uma vez que esse fenômeno acontece sempre que um indivíduo procura pelos serviços de segurança pública, em uma unidade policial ou judicial. Nesse sentido, citamos alguns apontamentos levantados por Koch (2006, p. 78) sobre a fala:

1. é relativamente não planejável de antemão, o que ocorre, justamente, de sua natureza altamente interacional; assim, ela é *localmente planejada*, isto é planejada ou replanejada a cada novo “lance” do jogo;
2. o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo de sua construção;
3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, devidas a

⁹ A esse respeito ver Marcuschi (2008) e Koch (2006).

uma série de fatores de ordem cognitivo-interativa e que têm, portanto, justificativas pragmáticas;

4. o texto falado apresenta, assim, uma sintaxe característica, sem deixar de ter, como fundo, a sintaxe geral da língua.

É interessante notar que essas características ultrapassam a atuação individual de cada participante da interação. Como a relação face a face é fortemente negociada, no exercício da conversação, há uma atividade de *co-produção* (Marcuschi 1986 *apud* Koch, 2006, p. 78) discursiva, em que os interlocutores colaboram um com o outro, “a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções individuais” (Koch, 2006, p. 79), por isso tocamos nessa temática. De toda maneira, esclarecemos que o foco de nosso trabalho são as análises dos textos escritos nos BO ou em documentos judiciais como Auto de queixa ou Auto de declaração e a proposta didática será com o BO, como já dissemos.

É necessário frisar que defendemos o entendimento de *conversação* em sentido amplo, como o faz Koch (2006, p. 76), ou seja, compreendida tanto para os eventos ocorridos em comunicação “cotidiana”, como os ocorridos no exercício de uma “profissão” ou ainda no âmbito de “instituições”. Esse entendimento nos dará suporte para as análises deste trabalho.

A respeito das conversações em delegacias de polícia ou unidades judiciais e de seu caráter negociável sabemos, obviamente, que a negociação não significa aceitação total do que se propõe pela vítima, por exemplo. O termo “negociada” é justamente para dizer que o BO ou qualquer outro gênero escrito, fruto de conversação, não pode ser visto como “terra de ninguém”. De outra maneira, não se poderia imaginar esses documentos realizados sem a presença/participação da vítima ou noticiante; há uma imbricação necessária e até certo ponto, discursivamente, amigável na construção desse gênero. Isso nos mostra que a condição interativa faz parte da produção desses gêneros textuais, BO ou Ato de declaração, por exemplo.

A interação é uma atividade colaborativa que tem como condição básica o engajamento recíproco dos interactantes. Numa perspectiva interacionista, a língua não é apenas um código cujos sinais satisfazem uma função informativa, mas uma atividade substantivamente social. Essa tese implica que os textos, tanto os da modalidade oral quanto os da escrita, devem ser tratados nessa perspectiva, pois, no fim, trata-se de investigar como se dá a construção de sentidos. Na dinâmica interacional, os sujeitos do discurso, dialogicamente, se veem confrontados com uma realidade que os coloca em um plano de ação compartilhado consigo mesmo, com o outro e com o mundo, como acontece na atividade de produção textual (Koch, 2005, 2006, 2009). Nesta, o uso adequado da linguagem favorece a interação necessária.

Além de tudo isso, podemos afirmar que a linguagem dá condições ao homem não só para interagir ou para estabelecer vivências sociais ou ainda para exprimir uma gama de sentimentos, mas podemos ainda através dela transformar ou criar novas realidades (Fiorin, 2013). No caso deste estudo, a depender do texto que se escreve na narrativa do BO ou em outro registro do Judiciário, podemos ter diversas realidades (entenda-se consequências) instauradas na vida dos envolvidos no fato noticiado.

No tópico seguinte, nos propusemos a explorar o conhecimento que se refere ao *continuum*. Esse conteúdo se refere as ocorrências da fala e da escrita tanto no contexto institucional, como no não institucional; considerando essas ocorrências como modalidades próprias das conversações. A partir disso, será possível perceber que nossas definições sobre formalidade ou informalidade não podem partir apenas da análise do produto da escrita dos gêneros textuais, pois é preciso também considerar o quadro enunciativo que antecede a esses gêneros.

2.4.4 O continuum das conversações institucionais e não-institucionais

Este tópico pretende discorrer sobre as principais características da conversa em contextos institucional e não institucional. Nosso interesse é antes destacar a similaridade desses sistemas do que cair na tentação de apontar polos de interações excludentes. O lugar central do exercício da fala em situações não-institucionais, ou seja, da fala cotidiana, é de longe as diversas situações que a vida impõe para qualquer cidadão comum, sem que se exija maiores formalidades. Nesse sentido, Garcez (2008, p. 20) diz que “a conversa cotidiana é a pedra fundamental” das relações em sociedade. Levando isso em consideração, muitas pesquisas, mesmo em contextos tangentes a formalidades, partem dessa “pedra fundamental”.

Por isso, muitos estudiosos da interação, no âmbito de pesquisas mais particulares do universo da linguagem, como as que se voltam para a relação fala e escrita ou atividades profissionais, debruçaram-se sobre esta natureza primeira da conversação. De certa maneira, podemos inserir aí todo o procedimento, de natureza mais ou menos formal, quando é o caso da produção de um Boletim de Ocorrência, principalmente se observarmos o contato inicial para a produção desse gênero.

Sem maiores formalidades (inclusive nas vestes), o cidadão comum dirige-se a uma unidade policial, em qualquer hora do dia (em virtude das delegacias de plantão) quando julga precisar desse serviço. Não se preocupa nem mesmo em saber ao certo qual a natureza criminal

de sua ocorrência¹⁰, muito menos com o uso de uma linguagem dentro dos padrões de uma situação de uso mais formal.

A esse respeito, nossas análises também consideram essa transição entre informalidade (conversação antes do BO) e formalidade (registro do BO em si). A partir da tramitação do BO para o Judiciário, a fim de embasar outros documentos como Auto de queixa ou Denúncia do Ministério Público, é possível que haja uma espécie de alteração nos aspectos linguísticos/discursivos ou estruturais, mas mantendo-se a natureza temática do documento inicial. Por isso, pode-se dizer que “em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas e suas organizações da tomada de turnos são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa comum, que é a organização primordial da fala-em-interação” (Schegloff, 1987, p. 222, *apud* Garcez, 2008, p. 26).

Para a Análise da Conversação, o termo “formalidade” tem sentido peculiar, não devendo ser interpretada unicamente pelo aparente sentido estrutural/gramatical de termos linguísticos da conversa. Cada cenário de interação se apresenta conforme a participação de cada sujeito-enunciador e essa atuação não decorre unicamente de tipos de lugares físicos ou posições hierárquicas. Nessa linha de pensamento, lembram Watson e Gastaldo (2015) que “formalidade” é, antes de tudo, uma especificidade da “estrutura interacional” e não exatamente aquilo que se diz.

A fala institucional pode ser verificada em ambientes que configuram certas imposições para negociação de turnos, obrigando assim determinados sujeitos da interação agirem de maneira inteligentemente interacional, a fim de lograrem seus objetivos. Esta fala pode ser conferida em consultórios médicos, entrevista televisiva, sala de aula, audiências judiciais ou delegacias de polícia, dentre outras possibilidades.

Diferentemente do que costuma acontecer nos sistemas contextuais da conversa espontânea, nos sistemas de interações com maiores formalidades, existem algumas questões específicas. Essas especificidades estão atreladas a possibilidades de manutenção do turno, tópico da conversação possível e orientações e tarefas atribuídas a cada participante. Assim cada sistema de troca de fala é *institucionalmente-específico* (Watson; Gastaldo, 2015, p. 134) e mantém funções relacionadas às identidades dos participantes e a cada contexto construído.

Drew e Heritage (1992 *apud* Garcez, 2002, p. 57) definem a fala ou conversa institucional da seguinte maneira:

¹⁰ É comum, por exemplo, a confusão que se faz entre furto e roubo. Neste último crime, há o emprego de violência para subtrair o objeto da vítima; no outro, a subtração se dá sem violência e sem que a vítima perceba. Conferir Código Penal Brasileiro (CPB), artigos 155 e 157, respectivamente.

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos integrantes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por orientações para metas, de caráter convencional relativamente restrito;
2. A interação institucional pode amiúde envolver limites especiais e particulares quanto aquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia;
3. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos.

Fica claro, então, que o caráter primordial da fala institucional parece mesmo ser o de cumprir determinada tarefa-fim ou conjunto de funções inerentes a cada instituição específica (Garcez, 2002; Del Corona, 2009; Watson; Gastaldo, 2015). A indagação de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) frente a pesquisas dessa natureza é *por que isso agora?*, ou seja, por que *esse enunciado/ação conversacional ocorreu especificamente agora?* Com isso, fica evidente que somente olhando para dentro (ou de dentro) de cada uma das possíveis ocorrências dessas trocas de fala é que podemos garantir por que acontece o que acontece.

É interessante destacar que, mesmo considerando o caráter formal de cada um desses lugares, não é difícil imaginar que a cada uma dessas ocasiões possíveis de interação social, maior ou menor grau de informalidade pode ser atribuído, como nos alerta Del Corona (2009). Nesse contexto, “ao menos quando consideradas em termos de tomada de turnos, as fronteiras entre essas formas de conversa institucional e conversa comum podem parecer permeáveis e incertas” (Drew; Heritage, 1992 *apud* Garcez, 2002). Assim, não há como estabelecer padrões fixos de uso sobre formalidade querendo distinguir um evento interacional de outro.

A mescla entre o que seria considerado formal e informal pode ser ainda conferido em algumas ocorrências no exceto do BO utilizado inicialmente como exemplo do item sobre texto e discurso desta dissertação. Por questão didática, apresentaremos, novamente, o referido BO:

Exemplo 03 (retomado de 01)

RELATA A VITIMA QUE VEM SOFRENDO AMEAÇAS DE MORTE PELA EX-COMPANHEIRA A QUAL JA É SEPARADO A DOIS ANOS E QUE CRIA UMA FILHA DE AMBUS, E A MESMA USA DROGAS E QUANDO ESTA DROGADA ELA VAI ATE A CASA DO QUEIXOSO COM UMA FACA AMEAÇA-LO E QUER DE TODO JEITO O DINHEIRO DO AUXILIO BRASIL DO EX-COMPANHEIRO E AI O INFERNO COMEÇA A CHAMAR TODO TIPO DE PALAVRAS DE BAIXO CALÃO, TIRANDO O SOSSEGO DO QUEIXOSO. (Registro de BO do ano de 2005- Região Metropolitana de Recife-PE).

As expressões “separado a dois anos”, “filha de ambus” ou ainda a construção sintática em “e ai o inferno começa a chamar todo tipo de palavras de baixo calão” nos mostram que o grau de formalidade/informalidade não pode ser conferido apenas com base no estritamente linguístico. Por isso, a importância de se considerar, na escrita do BO e dos documentos judiciais, os aspectos sociointeracionais, o contexto em que se dá a interação e os próprios participantes do evento comunicativo.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), em seu artigo seminal, afirmam que, de maneira peculiar, cada um dos sistemas de trocas de falas modificam *parte* dos elementos que compõem a conversa cotidiana. Nisso podemos perceber a forte relação entre um contexto de uso da fala mais institucional e outro de menor padronização. Querendo representar essa relação maleável da conversação, esses pesquisadores procuraram apresentar as modificações e pontos de partida em um *continuum* que traz a *conversa natural* de um lado e a *pré-alocação completa de turnos* de outro.

Em geral, na região de “conforto” das conversas espontâneas, as organizações para trocas de turnos têm um maior grau de flexibilidade, enquanto na região de fala de maior vigilância na enunciação essa flexão diminui consideravelmente. O tamanho dos turnos também vai se mostrar variável e o uso de conhecimento especializado dos sujeitos da interação é outro elemento que fortalece a natureza maleável desse comparativo.

Por fim, podemos dizer que a padronização de documentos oficiais (como no caso dos BO) não pode ser vista como algo que impossibilite a ocorrência de variantes, porém cada ocorrência que ultrapasse a barreira desse “engessamento” precisa ser compreendida sempre interacionalmente.

A compreensão dessa interação não pode ocorrer sem a consideração da análise do contexto do evento comunicativo. O próximo item vai ampliar essa temática e nos apresentar algumas noções de contexto.

2.4.5 Contexto em Coseriu e Bronckart

Como se depreende da leitura, até então, desta dissertação, as referências basilares são a TD e o ISD. Essas duas correntes teóricas possuem contribuição a respeito de “contexto” que são de suma importância para a constituição de nossa dissertação. Defendemos que as linhas teóricas, exploradas nesta Seção (no que toca ao “contexto”), contribuem para o entendimento de que as produções dos gêneros textuais BO, Auto de queixa ou Auto de declaração, por exemplo, são sempre afetadas por um contexto específico que se desdobra em consequências interpretativas e sociais, as quais podem ser compreendidas a partir dos tipos e características de contexto apresentados por Coseriu (1955-56) e por Bronckart (1999).

A temática a respeito da noção de contexto, muito cara aos estudos linguísticos e discursivos em geral, tem ganhado grande importância nas últimas décadas. Diante da complexidade em que se situa essa temática, entendemos ser relevante mencionar duas vertentes deste assunto ligadas ao nosso campo teórico. Tais vertentes foram escolhidas não aleatoriamente, mas sim porque apresentam proximidades, com foco na compreensão dos textos em ambientes sociais relevantes para seus usuários (produtos/ouvintes/interactantes), além de possuírem representantes teóricos de renomes em campos específicos dos estudos da língua/linguagem.

Cada uma dessas vertentes tem como intenção discutir o que seria contexto e qual seria a sua real influência quando da observância de determinado fenômeno na/da língua nas modalidades escrita e falada ou extraverbal; no nosso caso, será interessante para analisar as ocorrências linguísticas e interacionais do crime de ameaça nas narrativas criminais. Mesmo que não seja em eventos criminais, podemos dizer que, para melhor compreender as relações sociais, é importante saber fazer a leitura dos diversos “contextos”, que exigem de nós uma interpretação não só linguística, mas também interacional (incluindo aí o não verbal e o intencional).

No que toca às contribuições de Coseriu (1955), encontramos, em sua reconhecida obra, “Determinación y entorno”, uma explanação aprofundada sobre contexto e seus desdobramentos. Neste momento, nos interessa uma parte dessa explanação, uma vez que tal parte está relacionada com o que veremos sobre contexto em Bronckart (1999), o que nos permitirá manter coerência temática nesta dissertação. Abaixo, podemos acompanhar as colocações de Coseriu, presentes nas páginas 48 e 50 do livro citado¹¹.

¹¹ Tradução nossa.

O Contexto Idiomático:

É a língua mesma como contexto, como fundo do falar. Naquilo que é falado se manifesta concretamente uma parte da língua, porém esta parte significa em relação com toda a língua, com todo o saber idiomático dos falantes. Todo signo realizado no discurso significa em complexos sistemas de oposições e associações formais e semânticas com outros signos, que não se dizem, porém que pertencem ao acervo linguístico dos falantes. O “ditado” surrealista da rima, assonância, aliteração, o jogo de palavras, são formas de revelar parcialmente as seções mais imediatas desse fundo do saber sobre o qual se projeta toda palavra concreta.

Também pode funcionar como contexto idiomático uma língua distinta da língua que se está falando, como ocorre nos sujeitos plurilíngues. Ademais, dentro do contexto idiomático, cada palavra significa em contexto menor, que é seu campo significativo; assim, um nome de cor, por exemplo, verde, significa em relação com outros nomes de cores da mesma língua (azul, amarelo, cinza, etc.).

O Contexto Físico:

Abarca as coisas que estão à vista das pessoas que falam, ou as que o signo adere (no caso de um signo gravado, escrito ou impresso; cf. o “entorno sinfísico” de K. Bühler). A dêixis real e imediata ocorre dentro de um contexto físico, pela qual, ademais, se individualizam implicitamente todas as coisas que o contexto mesmo contém.

O Contexto prático ou ocasional:

É a “ocasião” de falar: a particular conjuntura subjetiva ou objetiva em que ocorre o discurso; por exemplo, o falar com um ancião ou uma criança, com amigo ou com inimigo, para pedir um favor ou para exigir um direito; o acontecer do discurso na rua ou em uma reunião de família, em uma classe ou em um mercado, de dia ou de noite, no inverno ou no verão, etc. Toda uma série de funções gramaticais, semânticas e estilísticas dependem da ocasião, do discurso ou se desempenham implicitamente por este contexto; cf. por exemplo, lindo dia! faz frio [hoje, e não em geral]. Uma frase como: duas de dez e não de vinte não tem por si sentido, porém resulta perfeitamente clara se for dito isso a um vendedor ambulante.

Contexto histórico:

Está constituído pelas circunstâncias históricas conhecidas pelos falantes e pode ser particular - tão limitado como a história de uma pessoa, de uma família, de uma aldeia; ou mais amplo, como uma história de uma nação (por exemplo, em ser este país uma república e não um reino, em ser uma comunidade cristã e não mulçumana) – o universal; atual o pretérito. Certos nomes como: o prefeito, o médico, o farmacêutico, o padre são denotações individuais em contextos históricos particulares; o rei é denotação individual em um reino; o papa é uma denotação individual pelo contexto universal atual; a batalha de Salamanca só é pelo contexto “universal pretérito”.

No entendimento de Coseriu, o “entorno” seria o grande conjunto que abarcaria todas as demais definições, dentre elas, a definição de contexto e seus tipos. Em suas palavras, “os entornos orientam todo o discurso e lhe dão sentido, e até podem determinar o nível de verdade dos enunciados” (Coseriu, 1955-56 p. 45). No caso de “contexto”, percebemos que apresenta os seguintes tipos: idiomático, verbal e extraverbal; este último abarca os contextos físico, prático e histórico.

Em relação às contribuições de Bronckart (1999), temos que podem ser agrupadas em dois conjuntos: um relacionado ao *mundo físico* e o outro relacionado ao *mundo social e ao subjetivo*. No capítulo 3º da referida obra, intitulado *As condições de produção dos textos*, o autor nos faz refletir sobre os fatores que exercem uma *influência necessária no contexto de produção*. Passemos a acompanhar.

No primeiro plano (mundo físico), teríamos quatro parâmetros, quais sejam:

1. **O lugar de produção:** o lugar físico em que o texto é produzido;
2. **O momento de produção:** a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
3. **O emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
4. **O receptor:** a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

A respeito desse primeiro plano, o autor chama a atenção para o fato de que, quando se trata de produção oral, o receptor se encontra no mesmo espaço-tempo que o emissor, podendo assim responder a este diretamente; o que lhe dá o estatuto de *co-produtor* ou ainda

de *interlocutor*. Esse fato, claramente, pode ser conferido nas ocorrências de produções de BO.

No que se refere ao segundo plano, observa-se que todo texto se inscreve num quadro de *interação comunicativa* que implicaria o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que cada pessoa dá de si ao agir). Assim, esse contexto sociossubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros:

1. **O lugar social:** no quadro de qual formação social, de qual instituição o texto é produzido: escola, família, mídia, etc.;
2. **A posição social do emissor** (que lhe dá seu estatuto de **enunciador**): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, etc.?
3. **A posição social do receptor** (que lhe dá seu estatuto de **destinatário**): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, etc.?
4. **O Objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Diante do que apresentamos, podemos inferir que a compreensão de Coseriu (1955) sobre o contexto, parte de uma compreensão maior, a de “entorno”. Sendo assim, este linguista nos traz informações mais amplas e, ao tempo que nos faz refletir sobre contexto, também o faz sobre as ocorrências da língua/linguagem, o espaço/entorno físico em que essas ocorrências existem, a praticidade do uso social da comunicação e seus aspectos/circunstâncias históricos, que conduzem o entendimento, evitando precipitações.

As contribuições de Bronckart (1999), de outra maneira, estão centradas em dois pontos principais: o mundo físico e o mundo subjetivo. O primeiro está centrado nas pessoas envolvidas no contato prático da língua, o emissor e o receptor, num lugar estabelecido e em um momento temporal delimitado; o segundo retoma os mesmos elementos de análise do primeiro, porém interpretando as interações, a partir das normas e valores, atreladas ao aspecto funcional das ações ou omissões dos sujeitos, que revela sua intencionalidade (objetivo), no papel social que estiver assumindo.

Confrontando essas duas correntes teóricas sobre o estudo do contexto, acreditamos ser possível uma conclusão: a de que Coseriu, alargando o entendimento sobre essa temática, amplia nossa visão de mundo sobre as possíveis significações da língua/linguagem; já

Bronckart, revelando-se mais pontual, investiga com esmero os lugares físico e social/subjetivo voltados às atuações dos sujeitos nas práticas discursivas. Tanto uma linha de investigação como outra servem a nosso propósito de estudar/analisar, em momentos distintos da história, os textos produzidos em BO, uma vez que os gêneros textuais só devem ser ensinados/aprendidos no seu percurso histórico, por meio do caráter subjetivo que a eles empresta seus usuários, em certos contextos.

3 BOLETIM DE OCORRÊNCIA (BO): OPERADORES DO GÊNERO, MEIO DE CIRCULAÇÃO E IMPORTÂNCIA SOCIAL

Nesta seção, conheceremos, com certos detalhes, a natureza social e interativa do BO, uma vez que constitui a nossa proposta didática de ensino. O gênero textual em análise, embora surja no contexto de uma delegacia de polícia, tramita em ambientes diversos, sobretudo no que se refere ao ambiente de trabalho da Justiça. Assim, discorreremos sobre o documento institucional, passando pelos agentes sociais que o manuseiam até sua existência no âmbito jurídico, estabelecendo relações com outros documentos de natureza legislativa.

3.1 Conhecendo o gênero BO

O BO pode ser visto como um gênero textual institucional que permeia as relações pessoais nas delegacias de polícia de todo o Brasil. Ao se dirigir a uma unidade policial, qualquer cidadão pode registrar um BO, que, por sua vez, pode atender a diversas circunstâncias criminais. O registro é feito por um funcionário policial (Agente de Polícia) que, acessando o sistema operacional, software, registra o fato noticiado. Este é o formato atual a que população tem direito para o registro presencial. Destacamos ainda o fato de que os primeiros registros de ocorrência se deram no formato escrito em livros de queixa e, em um segundo momento, por meio de formulários físicos para, só depois, vir a ser registrado por sistema de software, conforme já detalhamos na introdução.

De outra maneira, também é possível que o cidadão registre o BO no âmbito de sua própria residência (embora não aconteça a interação que há no modo presencial). O Governo de Pernambuco, visando facilitar o atendimento ao cidadão e evitar que este se dirija a uma delegacia de polícia, disponibiliza a Delegacia pela internet¹². Para essa delegacia, o registro do BO fica restrito a algumas unidades, tais como extravio de objetos ou documentos, acidente de trânsito sem vítima e furto. Depois do Boletim registrado, são tomadas as medidas que cada caso requer.

Por vezes, o BO circula também na esfera institucional do Poder Judiciário, quando acompanha, por exemplo, o Termo Circunstanciado de Ocorrência (TCO) e o Inquérito Policial

¹² Criada pelo Decreto estadual nº 26.102/2003, a delegacia pela internet pode ser acessada pelo site: <http://servicos.sds.pe.gov.br/delegacia/>

(IP)¹³ gerados nas delegacias e remetidos à Justiça. O TCO, regido pela Lei nº 9099/95¹⁴, é destinado a crimes de menor potencial ofensivo com penas não restritivas de liberdade de até 2 anos e são remetidos ao Juizado Especial Criminal (JECRIM). Já os inquéritos registram fatos mais “complicados”, sendo destinados a crimes que ultrapassam dois anos de possibilidades de aplicação de pena e são remetidos às varas criminais dos fóruns. Abaixo, segue a divisão esquemática do BO, em três partes e, mais adiante, detalhes a respeito do TCO e do IP. Este é formato atual do BO, presente no Sistema eletrônico (INFOPOL)¹⁵ das unidades policiais.

1ª parte: Boletim de Ocorrência nº (a central do sistema de informática da Polícia Civil gera uma numeração, uma sequência composta por doze números e a letra “E”, que significa “eletrônico”). A primeira dezena da sequência indica o ano e os quatros últimos números variam de acordo com cada unidade policial em que foi realizado o registro. Um exemplo seria a sequência: **23E0109003839**.

Ainda na primeira parte, teríamos o espaço para a escolha da natureza criminal (ex: ameaça, ocorrência de trânsito, roubo etc.), seguida de detalhes característicos que melhor situem essa natureza (data da ocorrência, hora, endereço e ponto de referência). Essa parte seria uma espécie de “cabeçalho” do BO.

2ª parte: é onde se deve fazer a qualificação das pessoas envolvidas na ocorrência (vítima, autor/agente, noticiante e outros), mencionando nome, filiação, data de nascimento, endereço, profissão, estado civil e grau de instrução, além de outras informações como telefone para posterior contato e a descrição, sendo o caso, dos objetos envolvidos (automóveis e suas qualificações, armas, de fogo ou branca, instrumentos artesanais etc.).

3ª parte: nessa última seção chamada de **complemento/observação** é digitado o texto do fato narrado, buscando ser fiel ao que a vítima diz, a fim de “enquadrar” a história na natureza criminal elegida pelo policial, com auxílio da vítima. Nesse momento, a vítima pode sugerir ao policial que refaça algum trecho da escrita, caso discorde de algo. Por fim, há o espaço destinado para as pessoas presentes, indicadas na parte 2, assinarem o seu nome, além do espaço que traz o nome e a matrícula do policial que registrou o Boletim.

Interessante notar que essa divisão, em três partes, que agora se apresenta no formato do BO on-line ou se apresentava no BO formulário, antes, no formato manuscrito, não havia.

¹³ Inquérito Policial é um procedimento administrativo preliminar, presidido pela autoridade policial que tem por objetivo a apuração da autoria e da materialidade (existência) da infração, e a sua finalidade é contribuir na formação do convencimento (opinião delitiva) do titular da ação penal, que em regra é o Ministério Público, e excepcionalmente, a vítima (querelante) (artigo 4º do Código de Processo Penal-CPP e seguintes);

¹⁴ Ver site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9099.htm

¹⁵ Na Seção de Metodologia, voltaremos a falar do INFOPOL.

Os primeiros registros em livros de delegacias intitulavam a ocorrência por uma numeração, acompanhada do ano e já iniciava o resumo do fato criminoso. Assim, havia uma junção das informações sobre local do crime, pessoas envolvidas, objetos utilizados e narrativa criminal propriamente dita, a fim de definir o fato delituoso. As imagens de BO, por época, podem ser conferidas na Seção de metodologia deste trabalho.

Após conhecer as partes constitutivas do gênero, passemos a pensar nas pessoas possíveis para frequentar uma unidade de polícia e realizar o registro do BO que necessita; é o que veremos no próximo item.

3.2 Quem pode solicitar a confecção de um BO?

Qualquer cidadão pode solicitar a confecção de um BO, a fim de atender a diversas necessidades que possam lhe acometer. Há muitas circunstâncias que exigem (sem nenhuma metáfora para o verbo “exigir”) o registro desse documento. No caso de extravio, por exemplo, de um Registro Geral (Documento de Identidade) ou de um cartão de crédito, é necessário o registro do Boletim pela pessoa que perdeu seus pertences. No primeiro caso, a apresentação do BO é obrigatória para se conseguir uma segunda via da identidade no órgão competente.

O Instituto Tavares Buril (órgão da Secretária de Defesa Social responsável pela confecção de Documento de Identidade) exige a apresentação do BO que justifique a necessidade da elaboração de uma outra via da identidade. No segundo caso, quando o cliente comunica a perda de seu cartão de crédito para que o tenha bloqueado, as operadoras de crédito logo orientam a fazer o registro do Boletim. Além do mais, de posse do Boletim de Ocorrência, o cliente teria como resguardar sua inocência, se acontecer de uma terceira pessoa, mal-intencionada, fazer uso desse cartão de crédito. Poderíamos ainda pensar em outras circunstâncias.

Situação bastante comum é a necessidade de registro do BO para encaminhar ao IML a vítima de um acidente de veículo automotor, a fim de que seja realizado o exame traumatológico, que deve ser apresentado junto ao BO, em órgão público ou em uma seguradora, para pleitear direito à indenização do seguro obrigatório de Danos Pessoais causados por Veículos Automotores de Via Terrestre (DPVAT). Ou ainda no caso de uma pessoa perder todos os seus documentos e cartões de créditos com senha, em virtude de um assalto. Essa pessoa teria maiores dificuldades em se comunicar, em tempo hábil, com todas as operadoras de crédito a fim de conseguir cancelar seus cartões roubados. Nesse ínterim, é bem provável, como geralmente acontece, que algumas compras em nome da vítima já tenham sido

realizadas. Neste caso específico, o BO seria uma maneira “oficial” de provar a inocência da vítima frente ao débito realizado em seu nome em decorrência das compras efetivadas e, assim, posteriormente, seria possível se isentar da obrigação inicial, de quitação de todos os débitos que lhe fossem imputados e que tivessem sido realizados após o momento do roubo sofrido.

Pensemos agora em uma circunstância no âmbito criminal. Em um caso de acidente de trânsito, por exemplo, policiais poderiam encontrar alguns documentos pessoais no local do delito, mas esses documentos poderiam não pertencer a nenhuma das pessoas envolvidas no sinistro de trânsito. Imaginemos que alguém possa ter subtraído seus documentos, quando vítima de um assalto (para explorar mais o exemplo anterior) por desconhecidos que conduzissem um certo veículo e sendo esse veículo um dos automóveis envolvidos no sinistro. Para conseguir provar esse assalto, o registro de um BO ajudaria bastante a essa pessoa.

Ao passar por uma situação como essa, a vítima assaltada poderia ligar para o número de emergência 190 (Central de atendimento para noticiar ocorrências criminais ou coisas do gênero) ou comunicar a policiais que estivessem em serviço nas ruas próximas ao corrido para tentar encontrar o veículo caracterizado por ela, mas, obrigatoriamente, não poderia deixar de registrar o fato em uma delegacia de polícia por meio de um Boletim de Ocorrência.

Esta, provavelmente, seria a sua mais importante decisão após o ocorrido, considerando os desdobramentos que poderiam tomar esse último caso exemplificado. No caso em tela, na possibilidade de ser convocada (intimada) para prestar esclarecimentos na delegacia da circunscrição do fato, a pessoa assaltada e proprietária dos documentos encontrados teria como provar, de posse do BO, que não tem nenhuma relação com o acidente de trânsito.

A reflexão proporcionada pelos exemplos que acabamos de acompanhar prova, para nós, que a pesquisa e o trabalho didático- por meio da transposição didática- têm grande importância, quando pensamos no ensino e na aprendizagem de língua materna, considerando o gênero em questão e as competências e as habilidades encontradas na BNCC para o Ensino Médio. No item que segue, falaremos sobre os procedimentos policiais que podem ser constituídos, a partir da existência do BO.

3.3 A Importância do BO

A contar pelos casos acima e por outras questões do gênero, o BO se faz importante ora porque qualquer cidadão poderá “provar” determinado acontecimento como extravio de documentos ou roubos ora porque inicia um longo processo que muitas vezes vai terminar na

esfera judicial. Neste último caso, o BO se faz indispensável como primeiro passo de uma caminhada que passará por outros procedimentos.

Em unidade policial, tratando estritamente dos casos criminais, até por ser a especificidade de uma delegacia de polícia, o registro do BO é obrigatório diante de ocorrências que retratem: difamação, injúria, calúnia, ameaça, perturbação de sossego/tranquilidade pública, furto, roubo, estelionato/fraude, violência doméstica/familiar etc. O BO, em cada caso desses, vai gerar novos procedimentos como o TCO ou o IP, como dito no início desta seção, ou ainda o APFD¹⁶, que é o Auto de Prisão em Flagrante Delito, ocorrendo quando o suspeito for detido por policiais ou qualquer do povo e conduzido até a delegacia, sendo este procedimento lavrado e posteriormente apresentado o autuado à audiência de custódia¹⁷ antes, sendo o caso, de ser recolhido para o presídio.

Porém, se for cominada ao crime pena de até 4 (quatro) anos, isso possibilita ao delegado arbitrar fiança¹⁸ até 100 (cem) salários-mínimos para o autuado responder em liberdade. Para o IP, o BO gera uma Portaria. A Portaria é um documento simples que ocupa metade de uma página e deve ser elaborado pelo delegado e menciona a instauração de um procedimento investigativo em virtude de a notícia-crime ter chegado ao conhecimento da delegacia através do BO (com sua numeração expressa na Portaria) que registra o crime.

No TCO, são tomadas basicamente as seguintes providências: declarações da vítima/noticiante (embora já tenha sido inquirida na confecção do BO, algumas delegacias convocam a vítima/noticiante posteriormente) do fato criminoso, declarações do autor do fato e histórico (resumo do TCO, geralmente em meia página). Salientamos ainda que o autor do fato comparece à delegacia, após ser intimado e que, ao final de tudo, o TCO é remetido ao Juizado Especial Criminal por ofício.

No IP, depois da Portaria, sendo um procedimento mais complexo, as providências são declaração da vítima (embora já tenha resumido toda a história no histórico do BO, é realizada uma escuta agora mais cuidada); declaração do autor do fato (depois de intimado); declarações das testemunhas (geralmente duas) da vítima e relatório, documento elaborado pelo delegado que resume todo o Inquérito, trazendo a formalidade da numeração do IP; identificação nominal das partes (acusado e vítima); paráfrase das declarações do IP e indiciamento do imputado (autor), mencionando a tipificação criminal em que se ampara, terminando sempre com a

¹⁶ Capítulo II do CPP.

¹⁷ Projeto encabeçado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e vinculado a pactos internacionais de direitos humanos que consiste em apresentar o preso em até 24h ao Juiz, com a presença do Ministério Público e da Defensoria Pública ou do advogado do preso, a fim de julgar a legalidade de sua prisão.

¹⁸ Artigo 322 do CPP, modificado pela Lei nº 12.403 de 2011.

expressão formulaica “É o Relatório” e, ao final, assinado. Assim como o TCO, o IP também é remetido à Justiça por ofício, sendo que este segue para o setor de distribuição do Fórum da Comarca do local do crime, a fim de ser remetido a uma das Varas Criminais e aquele segue para o Juizado Especial Criminal (JECRIM).

O APFD, com as declarações de todos os envolvidos no crime, também segue, por ofício, o destino do Fórum da cidade em que se deu o fato criminoso. Mas, apresenta-se mais complexo e mais trabalhoso, pelo fato de todos os procedimentos serem realizados, sem interrupção, a partir do momento em que se flagra o indivíduo na execução do crime ou logo após cometê-lo até o término das inquirições, que pode ser a condução do infrator à prisão. Para este tipo de prisão diversas medidas são necessárias. A começar pela captura e condução coercitiva do preso à delegacia, passando pelas comunicações (por ofícios) à família, ao juiz, ao Ministério Público, ao defensor público, até o Relatório final e Termo de remessa à justiça também por ofício. Salientamos que, caso o Despacho do delegado não ratifique a prisão em estado de flagrante delito, as providências seguem outro caminho.

Neste caso específico, o APFD é convertido em Portaria, seguindo o trâmite deste procedimento, que vai da Liberação do conduzido até o Termo de remessa à justiça, passando pela autuação e registro do crime. O suspeito, então, responde em liberdade, podendo ser indiciado ou não pela autoridade policial quando da remessa do relatório final, cabendo à Justiça julgar, inocentando ou condenando tal pessoa.

A necessidade de apresentar alguns detalhes a respeito da importância do BO, nesta seção, parte da própria experiência docente de sala de aula, no sentido de que a curiosidade dos alunos se torna aguçada, sobretudo, quando trabalhamos com uma temática pouco explorada no contexto escolar. Nesse sentido, ter conhecimento do quanto este gênero pode impactar a vida de algumas pessoas e o quanto ele pode se desdobrar em outros documentos, até no âmbito judicial, só faz enriquecer ainda mais a nossa pesquisa. Veremos, a seguir, as reações/consequências formais, a partir do registro de uma ocorrência.

3.4 Quais reações desencadeia o BO numa delegacia?

Neste ponto, podemos dizer que a partir do momento em que uma pessoa chega à delegacia de polícia para noticiar um crime, todo o procedimento, que depois será desdobrado, já se inicia. No diálogo travado com o policial, o noticiante/vítima do fato já começa a responder algumas perguntas que serão necessárias para a elucidação do fato, tais como: Onde se deu o ocorrido? Em que momento do dia? Como exatamente agiu o acusado? O que resultou depois

de sua ação criminosa? Depois de resumir todo o ocorrido no BO, a vítima é atendida por alguns policiais que fazem parte da equipe de investigação e que trabalham mais expressivamente nas ruas, a fim de ressaltar maiores detalhes sobre o que lhe aconteceu. Em seguida, agenda com o Escrivão o dia em que voltará à delegacia para iniciar os demais procedimentos, como as declarações (inquirições) para a constituição de um TCO ou de um IP.

Ainda o BO pode desencadear outros procedimentos. No caso de o autor do fato delituoso ser alguém de menor idade e ser conduzido, por policiais ou qualquer do povo, a uma delegacia, em estado de quem foi pego cometendo o crime (estado de flagrante), há procedimentos específicos, de acordo com o artigo 173 da Lei nº 8069/90¹⁹ (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA).

Sendo um adolescente o autor da infração, se o caso não for cometido mediante violência ou grave ameaça a pessoa, como condução de motocicleta sem habilitação, furto, receptação, estelionato ou tráfico de drogas, o BO inicia um Boletim de Ocorrência Circunstanciado (BOC); se a situação for cometida mediante violência ou grave ameaça a pessoa, como roubo ou lesão corporal, inicia um Auto de Apreensão de Flagrante de Ato Infracional (AAFAI) e sendo um adulto o infrator, inicia um Auto de Prisão em Flagrante Delito (APFD).

Assim, a depender da ocorrência criminal e se o infrator responde ou não por seus atos, perante a lei, teremos diversas possibilidades de procedimentos policiais e judiciais, mas sempre iniciados por uma produção anterior de BO; o que, mais uma vez, nos mostra a sua importância social. A respeito dos agentes públicos que mobilizam o BO vai tratar o próximo item, que também tem sua importância para esta pesquisa.

3.5 Quem são o Agente de Polícia e o Escrivão de Polícia?

Ao ser aprovado na etapa da prova objetiva e discursiva, no Concurso da Polícia Civil, o candidato faz um curso de formação com duração aproximada de três meses para cumprir a segunda etapa do Concurso. Nesse curso, as turmas de Agente de Polícia e de Escrivão são

¹⁹ Art. 173. Em caso de flagrante de ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça a pessoa, a autoridade policial, sem prejuízo do disposto nos arts. 106, parágrafo único, e 107, deverá:

I - lavrar auto de apreensão, ouvidos as testemunhas e o adolescente;

II - apreender o produto e os instrumentos da infração;

III - requisitar os exames ou perícias necessárias à comprovação da materialidade e autoria da infração.

Parágrafo único. Nas demais hipóteses de flagrante, a lavratura do Auto poderá ser substituída por boletim de ocorrência circunstanciada.

diferentes. A cada um desses policiais são atribuídos deveres próprios no âmbito de uma delegacia, embora todos tenham em comum o trabalho pela ordem e segurança de seu Estado.

O Agente de Polícia se encarrega de investigar os crimes que chegam ao seu conhecimento sobretudo pelo BO, documento que, geralmente, é registrado por esse agente público. Sua missão investigativa diária deve ser amparada por Ordem de Serviço, documento assinado pelo delegado, que o autoriza a investigar, inclusive fazendo uso de intimações²⁰, aquilo que precisa ser investigado para a elucidação dos crimes. Esse documento, de certa maneira, ampara o policial de eventuais problemas durante a investigação.

Porém, frisamos que, muitas vezes, a Ordem de Serviço não é elaborada pelo delegado, deixando o Agente legalmente desamparado. Em contrapartida, não havendo sucesso nas investigações como, por exemplo, não encontrando a pessoa indicada para intimar (como costuma acontecer na investigação de casos antigos em que as partes já não residem onde antes moravam), o Agente de Polícia elabora, como resposta para o delegado, a Parte de Serviço, documento através do qual esclarece o motivo do insucesso investigativo.

Nos casos de requisitórios (processos gerados por IP antigos e advindos da justiça para a delegacia, solicitando algo que julga importante), estes dois documentos, Ordem de Serviço e Parte de Serviço, além das intimações, são apensados aos processos judiciais e remetidos novamente à Justiça por ofício, como prova do que foi feito. Os Agentes de Polícia executam também os mandados de prisão e mandados de busca e apreensão emitidos pela Justiça com ordem de cumprimento, além de outras determinações legais.

Quanto ao Escrivão de Polícia, poderíamos dizer que se encarrega das questões mais internas da unidade policial. A ele é destinado colher todas as declarações documentadas dos envolvidos nos casos investigados e elaborar as intimações para terceiras pessoas, que tenham alguma ligação com o caso e, em decorrência do que já apurou, tenham algo a contribuir para a elucidação do feito. Quando necessário, o Escrivão se desloca, de posse de um computador, acompanhado por um Agente de Polícia, para as unidades prisionais, a fim de ouvir detentos que, de forma direta ou não, tenham a ver com o caso investigado. Depois de reunir todos os procedimentos necessários e o relatório do delegado, no caso do IP, por exemplo, o Escrivão organiza as peças (partes) e elabora o ofício que o remeterá ao órgão judicial competente.

Também ao Escrivão de polícia competem à formalização de sindicâncias e processos administrativos disciplinares, expedir certidões de ofícios e zelar pela guarda e manutenção de

²⁰ Durante o Inquérito Policial ou o Termo Circunstanciado de Ocorrência ou na Justiça. É o ato pelo qual se informa as partes sobre os atos e termos do procedimento/processo, indicando o que deve ou não ser realizado, a partir deste momento. Vê título X, capítulo II do CPP.

instrumentos e bens, relacionados aos crimes, sob sua custódia em razão de sua função, além de manter registros atualizados das estatísticas policiais e cumprimento dos prazos judiciais legais dentre outras exigências de mesma natureza. As obrigações e responsabilidades sob incumbência do Agente e/ou do Escrivão de Polícia, com maiores detalhes, podem ser conferidas no Decreto nº 39.921, de 10 de outubro de 2013²¹.

Para desenvolver bem suas funções, qualquer policial, Agente ou Escrivão de polícia, inevitavelmente, irá ancorar suas atividades considerando seu ambiente de trabalho e suas incumbências particulares. E, por isso também, precisamos pensar nas consequências da compreensão de contexto sócio-histórico em que esses profissionais se veem inseridos.

Na próxima seção, trataremos de dois documentos basilares da educação e o Itinerário Didático para o desenvolvimento da pesquisa. Discorreremos sobre a busca de uma compreensão que envolva esses objetos teóricos, a fim de fazer valer a sua materialidade no espaço escolar, buscando aprimorar as ações que envolvem um ensino de qualidade.

²¹ Conferir em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/60232487/doepe-11-10-2013-pg-3>

4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ITINERÁRIO DIDÁTICO

Nesta seção, o interesse geral é o de mostrar avanços nas concepções de língua/linguagem, com o reconhecimento de alguns domínios discursivos (campo de atuação), mobilizados por gêneros textuais específicos, com a necessidade de alcançar a instituição escolar. Outrossim, defendemos a necessidade de o professor sempre buscar conhecimento em formação continuada, a fim de adicionar à sua prática docente possibilidades outras que demandam um olhar próprio para a existência de gêneros não comuns na sala de aula. Para tanto, o nosso foco será o estudo da Base Nacional Curricular (BNCC) e a contribuição do Itinerário Didático (ID), como um dispositivo para o ensino. Não obstante a isso, comentaremos, rapidamente, a respeito dos documentos antecedentes à BNCC no contexto da educação nacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Sabemos que, no final do século passado, as propostas encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nortearam sobremaneira o Ensino Básico (EB) no Brasil, estando esses parâmetros atrelados à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Essa lei, no que toca ao Ensino Médio (EM), afirma que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, art. 22). Assim, a LDB visa à preparação do aluno para a sua inserção em níveis complexos da sociedade e ainda estabelece que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (§ 2º, art. 1º).

No campo do ensino, os PCN do EM (1999), trazem uma proposta de ensino e aprendizagem sociocomunicativa e defende o diálogo do professor com seus alunos, a fim de verificar as necessidades sobre o saber linguístico que poderão ser abordadas em sala de aula, tomando sempre o texto como elemento centralizador desse processo. Vejamos o que diz o documento neste trecho:

o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constitui como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como textos que constrói textos (Brasil, 1999, p. 18).

Para nós, fica clara a intenção dos PCN em propagar, no meio docente, uma concepção de língua/linguagem que represente a sua natureza social e interativa, ao passo que condena a concepção de língua que perdurou por bastante tempo na escola e que, da forma como era propagada, entendia a língua “certa” como algo intangível e deslocada das ocorrências de uso social. No início da década de 80, Geraldi (1984) já havia dado grande contribuição à educação nacional quando da difusão de suas reflexões a respeito da necessidade de atrelar a prática de ensino à concepção de língua/linguagem assumida pelos docentes. Assim, em seu famoso livro “O texto na sala de aula”, Geraldi defende um ensino pautado na realidade viva, mutável e interativa da língua, considerando o “texto”, objeto de ensino norteador das aulas de línguas.

O conhecimento de textos, das várias esferas sociais, fará com que o aluno se sinta preparado pela escola, frente às demandas da sociedade. Nesse sentido, a Educação Básica, que tem seu último nível no Ensino Médio, pressupõe que a escola deve ofertar ao aluno um ensino que passa por etapas indispensáveis, a ponto de deixá-lo apto a atuar como cidadão no mundo, a conseguir inserção no mercado de trabalho e a continuar seus estudos em uma universidade. Esse é um desafio da escola trazido pelo artigo 22 da LDB: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Também está expresso nos PCN do EM que:

(o aluno) entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades (Brasil, 1999, p. 21).

Há duas nuances que gostaríamos de destacar na citação acima. A primeira nuance se refere ao que já vimos defendendo em nossa dissertação e diz sobre “historicidade”. Isso ressalta a necessidade de o aluno, em nível de EM, não esquecer seu passado, para não correr o risco de “esquecer” a sua própria história, porque esse é um processo contínuo, no tempo e no espaço, da humanidade. A segunda, refere-se à noção de espaço “construído” e “consumido”. É necessário instigar nossos alunos a compreenderem que somos seres construídos,

consumidores e também consumidos, naquilo que fazemos, deixamos de fazer ou permitimos ao outro que se faça. Nossas participações diárias na vida, muito ou pouco, nos fazem passar por esta realidade naturalmente.

De suma importância nos PCN são as enumerações a respeito das competências e das habilidades para serem desenvolvidas nas aulas de língua materna. O quadro abaixo traz uma pequena demonstração dessa proposta.

Quadro 3. Competências e Habilidades nos PCN

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA PORTUGUESA (LP)
Considerar a LP como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação de experiências humanas na vida social.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contexto de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local e interlocutores.)
Compreender e usar a LP como língua materna, geradora de significação e da própria identidade.

Fonte: adaptado dos PCN, 1999.

Os três pontos apresentados são suficientes para percebermos o destaque desse documento. O primeiro refere-se ao entendimento de língua como fruto de “condutas sociais”. Ou seja, a língua não surge do além, mas é resultado das interações humanas e deve ser interpretada a partir dessas relações humanas.

O segundo ponto coloca em evidência algo muito caro para os projetos de aula de LP no EM. Refere-se esse ponto à obrigatoriedade de o docente não “esquecer” das condições nas quais o texto foi gerado e como foi recepcionado. Assim, são indispensáveis refletir, por exemplo, sobre os aspectos da intencionalidade e sobre os interlocutores do texto em análise.

Já o último ponto fala sobre significações possíveis, mostrando a riqueza da linguagem, e sobre identidade representada por meio da língua, como forma de autodeterminação de seus usuários, o que mostra que a língua é, ao mesmo tempo, individual e social, como afirmou Saussure. Destacamos, por fim, que o interessante mesmo é tentar trabalhar todos esses pontos em um único texto abordado, a fim de tornar as aulas de língua sempre mais interessantes.

Embora o que encontramos nos PCN possa ser visto como um importante instrumento de auxílio pedagógico para os docentes, houve ainda um implemento. A fim de complementar

o que já estava exposto nos PCN do EM, o Ministério da Educação lança em 2022 os PCN + do EM, relacionado à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, realizando assim o que se chamou de “reforma do Ensino Médio”. Esse documento busca oferecer à escola orientações educacionais, mas “sem qualquer pretensão normativa” (Brasil, 1999, p. 7), tentando dialogar com a propositura de um projeto político pedagógico escolar e contribuir com a formação docente continuada.

Uma de suas críticas- relacionadas a nossa área de interesse- está em combater o ensino mecânico das regras da gramática ou das características das chamadas escolas literárias. Por isso, defende que “o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical” (Brasil, 1999, p. 55). De alguma maneira, já poderíamos vislumbrar isso nos próprios PCN, mas agora existe um reforço nesse sentido.

Assim, o Complemento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) busca fazer uma espécie de aprofundamento quanto às competências e as habilidades que, de modo geral, já haviam sido propagas pelos PCN do EM (1999). O documento complementar destaca a produção e a recepção de textos, de modo que os alunos sejam os protagonistas, bem como atuem, de forma consciente, frente às novas demandas do mundo tecnológico e digital.

4.2 A Base Nacional Comum Curricular

Muito já se tem discutido a respeito destes dois documentos oficiais da educação: os PCN e a BNCC, porém é certo que a importância de cada um deles é ressaltada, embora algumas críticas também existam. No que toca - especificamente à BNCC, podemos dizer que sua proposta se torna inovadora porque prioriza os campos de atuação, atrelando a eles as práticas de linguagem, por meio da mobilização dos gêneros textuais. Também inova quando fala em “análise linguística/semiótica”²², ampliando o conceito de texto para abarcar os do universo multissemiótico e as práticas de linguagens virtuais.

É importante ressaltar, no entanto, que a necessidade de elaboração de uma Base comum já havia sido anunciada e prescrita na LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2020 [1996], p. 20).

²² Os PCN trazem a expressão “análise linguística”, referindo-se, apenas, aos textos escritos e orais.

Assim, esse art. 26 já menciona a proposta para uma Base comum e menciona também a necessidade de os currículos possuírem uma parte “diversificada” que deve estar atrelada, necessariamente, às “características regionais” da unidade educacional. Essa ideia de localidade para a grade curricular pode proporcionar ao corpo discente maior apropriação dos conteúdos escolares, pois poderão se sentir mais à vontade para a produção das atividades de sala de aula e para os projetos implementados pela escola.

No contexto de ensino de LP, a Base continua defendendo um caráter de aula que respeite a língua do aluno e faça valer seus conhecimentos adquiridos nesse componente curricular. Assim, a mesma concepção de língua/linguagem que fecundou importantes reflexões em documentos como os PCN, oriunda dos estudos interacionistas e sociointeracionistas, também permeou a BNCC de 2018.

Os representantes teóricos para o componente de Língua Portuguesa (LP) contribuíram para uma visão de língua mais próxima da realidade do aluno, a fim de tornar o ensino mais produtivo e com sentido. Muito do que temos na Base, ainda que não seja por referência explícita, pode ser encontrado nos escritos de Vygotsky, Bakhtin/Volóchinov, na escola de gêneros de Genebra (Dolz, Schneuwly, Novarraz e Bronckart) e ainda em outros autores brasileiros, vinculados sobretudo ao campo da Linguística Aplicada ou da Linguística de Texto, como Inês Signorini, Moita Lopes, Désirée Motta-Roth, Luiz Antônio e Marcuschi e Ingedore Koch.

Obviamente que, com contribuições autorais tão diversas, a Base incorporou ainda a concepção discursivo-enunciativa à sua proposta teórica. Assim, além de continuar considerando o gênero textual como elemento norteador do ensino de Língua Portuguesa, a partir do reconhecimento dos contextos de produção, passou a ser essencial, agora, observar criticamente as questões discursivas que analisam os enunciados em suas circunstâncias, vinculados às necessidades dos sujeitos, a partir de suas posições sociais, momentâneas ou não.

São diversos os teóricos que defendem os acontecimentos enunciativos, compreendendo a constituição do homem como sujeito a partir da própria enunciação, tendo como principal representante Benveniste, sem esquecer que a teoria Bakhtiniana também se insere nos estudos enunciativos.

Todos esses autores (teóricos do componente LP da BNCC) defendem a ideia de que os sentidos devem estar sempre atrelados ao contexto de situação do evento comunicativo. Não haveria inferência produtora se o aprendiz, por exemplo, tentasse “adivinhar” os sentidos de uma situação comunicativa, caso lhe fossem negadas as pistas contextuais. Assim, há um grande

destaque na BNCC para a contextualização no ensino, seja no âmbito dos estudos de línguas ou em outros conhecimentos escolares no Ensino Básico.

Nesse sentido, na subseção 3.5, nossa dissertação procurou demonstrar o quanto importante é considerar a questão contextual. Todos esses fatores precisam adentrar na escola, através da atuação consciente do educador, sendo aprofundados no Ensino Médio, com inserção nos campos de atuação, a partir das competências gerais.

Antes de adentrarmos nas competências específicas de linguagens, vejamos abaixo um quadro representativo do que seriam as competências gerais da EB na BNCC.

Quadro 4. Competências gerais da EB na BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EB)
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica , a imaginação e a criatividade.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, com posicionamento ético.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: adaptado da BNCC, 2018.

As competências gerais, como o próprio nome sugere, permeiam todo o documento da Base e serve para orientar, no sentido de que as operações específicas devem ser realizadas cada qual em sua área de atuação. Sendo assim, o recorte do quadro acima é para informar o posicionamento deste necessário documento educacional e apontar caminhos a seguir para cada professor-pesquisador. Dos dez pontos existentes na Base, elegemos cinco e destes destacamos dois, marcados em negrito. O primeiro ponto defende que o conhecimento é construído social e historicamente, o que defendemos desde o início desta dissertação, com a proposta da Tradição Discursiva. O segundo, fala de investigar e realizar criticamente as análises, isso está

relacionado com o nosso gênero textual, BO, proposto como objeto de ensino. Após as disposições gerais, passemos aos campos de atuação.

A BNCC, na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, prioriza cinco campos de atuação social. Vejamos abaixo quais são esses campos e suas definições:

i) campo da vida pessoal: preocupa-se, em geral, com o trabalho de temáticas voltadas às condições da vida contemporânea dos jovens no mundo, considerando suas experiências, vivências, angústias, temores e sua formação de identidade. A ideia é trazer possibilidades de escolhas a respeito de uma vida saudável, ética e crítica, frente a questões coletivas e um mundo sustentável;

ii) campo das práticas de estudo e pesquisa: busca fomentar no discente uma ampliação da linguagem de cunho científico e investigativo. As práticas desse meio devem visar tanto a esfera escolar, como também a acadêmica e a científica, por meio de textos/discursos, sobretudo, argumentativos;

iii) campo jornalístico/midiático: neste campo, entram as análises de textos/discursos como os da mídia de imprensa ou digital, além do discurso publicitário. O foco seria aprender com esses textos e construir uma consciência crítica quanto à indução ao consumo, frente às demandas sociais desse contexto de produção e recepção discursiva;

iv) campo artístico: deve ser pauta, nesse campo, a diversidade, a multiculturalidade e os processos criativos que engendram linguagens possíveis em nossa sociedade plural. Esse campo pode comportar momentos artísticos reveladores de sentimentos, performances estéticas e identidades sociais;

v) campo de atuação na vida pública: é sobre esse campo disposto na BNCC (2018) que recai nosso maior interesse nesta dissertação; justamente por manter uma relação muito direta com o nosso objeto de pesquisa, a narrativa de crime de ameaça. É por meio das possibilidades oferecidas pela vida pública que o jovem do Ensino Médio poderá, na vida real, transformar em ações seus aprendizados escolares. No documento oficial, esse campo vem assim disposto: “contempla os **discursos/textos normativos, legais e jurídicos** que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (Brasil, 2018, p. 489, grifo nosso).

Concordamos com o discurso defensor de uma educação ampla, sem fronteiras e atualizada com a vida da comunidade escolar, por isso, um desses campos de atuação é oportunidade para o professor capacitar seus alunos, conforme suas curiosidades, despertadas por meio das aulas. Assim, os campos vão desde a reflexão sobre uma vida jovem “saudável”

e “ética”, passando por informações do mundo “acadêmico” e por “identidades sociais”, até a atuação na vida pública, por meio dos “discursos/textos normativos, legais e jurídicos”.

Os textos normativos e legais são, provavelmente, os tipos de texto dos quais a sociedade, em geral, mais se afasta. A linguagem desse universo, popularmente conhecida como “juridiquês”, envolta em termos e expressões amplamente formais, senão eruditas, formulaicas e até latinas²³ só despertam desprezo, até mesmo por aqueles que, de alguma maneira, precisariam obter seu conhecimento. Embora, a necessidade da existência desses textos tenha aparecido apenas agora com a BNCC (2018), alguns teóricos já apontavam seu domínio discursivo, no universo de gêneros textuais específicos, como o fez Marcuschi (2008).

Para esta pesquisa, o campo de atuação na vida pública é de suma importância, uma vez que é nele que se encontra o BO e outros gêneros que narram o crime de ameaça, como: as declarações, o Auto de queixa ou a Denúncia do Ministério Público, conforme esclarecemos na Seção de Metodologia. Vejamos agora alguns pontos sobre competências específicas, no quadro abaixo.

Quadro 5. Competências específicas para o EM na BNCC

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
Compreender conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza

Fonte: adaptado da BNCC, 2018.

Mais uma vez recortamos duas competências do quadro geral das competências específicas, no qual constam sete competências. A primeira, nesse caso, revela os “conflitos” e “relações de poder”, o que, para nós, é essencial, em virtude de tratarmos de documentos

²³ São exemplos: *Actori incumbit onus probandi* (ao autor incumbe o ônus da prova); *Ad hoc* (para esse fim); *Abolitio criminis* (abolição do crime); *Dura lex sed lex* (dura é a lei, mas é a lei); *Caput* (cabeça).

institucionais, diretamente relacionados com a esfera pública de conflitos (as leis) e também de poderio, quando temos posições hierárquicas dissidentes nessas narrativas. Nesse caso, fica interessante levar para a sala de aula textos como o BO ou outros da esfera judicial, a fim de que os alunos percebam as diferenças de linguagens e os tratamentos sociais, presentes nos próprios textos.

A segunda competência específica que elegemos refere-se à língua e suas vertentes: geográfica, política, cultural, variável e sensível a seus usuários. Essa competência muito contribui para a análise diacrônica de textos. Nesse tipo de análise, o professor, como mediador na aula, pode fazer com que os alunos comparem o mesmo gênero textual situados em épocas diferentes, destacando suas mascas próprias. Assim, o aluno pode começar a fazer uma leitura apropriada de cada texto, considerando a situação de comunicação e seus interlocutores, em cada espaço-temporal.

Após refletirmos sobre os principais documentos oficiais da educação nacional (PCN, BNCC) e ainda um pouco sobre a LDB, mostrando sua importância para a formação do professor e algumas possibilidades de como levar essas normativas para as aulas, passemos agora a refletir a respeito de uma educação didatizada.

4.3 Didatização em ambiente escolar

Baseado na premissa de que a língua/linguagem constitui, molda e até desfaz realidades (Petter, 2015), nosso trabalho pretende atualizar ou aprimorar/avançar (em) concepções teóricas que embasam a prática pedagógica do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. No nosso caso, queremos apresentar uma proposta pedagógica, a partir de um Itinerário Didático, com foco na leitura crítica do gênero e na sua produção. Todo trabalho acadêmico sério contribui para as discussões teóricas já consagrada- às vezes com algumas críticas- e entrega novidade à área temática. Nesse sentido,

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas e ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Investigar um gênero desconhecido do ambiente escolar revela um mundo que existe para ser revelado e apresentado a esse mesmo ambiente. No EM, é indiscutível que a

preocupação docente, no sentido investigativo, deve ultrapassar as barreiras do Livro Didático (LD) e alcançar propostas apontadas em documentos oficiais da educação, como a BNCC (2018). Sabemos da importância do LD na construção do ensino e da aprendizagem dos alunos da EB e de que sua escolha é realizada, no contexto escolar, por profissionais habilitados, cada qual em sua área de atuação específica. No caso do componente de Língua Portuguesa, já existe uma preocupação crescente de que a escolha deve observar uma obra que procure envolver os alunos em situações que lhes aproxime da realidade diária dos mais diversos usuários da língua.

Essa constatação que fazemos nos remete, inevitavelmente, ao campo de pesquisa proposto pela Linguística Aplicada (LA). O trabalho docente que se volta para a crítica, a compreensão e a prática do uso da língua/linguagem, em contextos situados, por meio dos mais diferentes gêneros textuais é o trabalho que interessa a LA. Nos termos que propõe Celani (1992, p. 20), a aplicação da linguística deve ser encarada “a partir de uma interpretação multidisciplinar para a resolução de problemas relacionados à linguagem”. Essa postura vem direcionando várias pesquisas, incluídas aí aquelas voltadas para a formação de professores e para o fazer pedagógico, onde está inserida esta dissertação de mestrado.

Perceber a realidade em que se encontra a comunidade escolar é uma forma de buscar saídas para uma postura docente centrada em obrigações, apenas, do livro didático. Por isso, cada experiência discente compartilhada nas aulas de LP pode aguçar ideias a serem trabalhadas por meio de gêneros textuais, a partir dos eixos temáticos da oralidade, leitura, análise semiótica/discursiva e escrita, presentes nos documentos norteadores da Educação.

Brait (2000), ao refletir a respeito da abordagem de professores de Língua Portuguesa, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já apontava para uma má compreensão teórica ou uma má condução pedagógica da prática professoral. Tomando as contribuições de Bakhtin e do Círculo Bakhtiniano, os PCN ainda não haviam incorporado a natureza indissociável da língua/linguagem, quando se refere às concepções textual, discursiva e sócio-histórica. Além disso, há que se considerar o entrelaçamento textual/discursivo no contexto em que ocorre a interação, a fim de considerar o *continuum* textual e discursivo, como argumenta Brait (2000, p. 19):

Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos).

A contribuição teórica da pesquisadora, mostrada no recorte da citação acima, é, de certa maneira, uma antecipação do que viria propor a BNCC (2018) no que se refere à

(inter)discursividade. Essa noção, levada para a sala de aula, é capaz de mostrar aos aprendizes que nenhum texto nasce do nada e, por conseguinte, não é possível existir texto que fique isolado no tempo e no espaço, ainda que pudesse ser de conhecimento somente de seu produtor; porque, mesmo nesses casos, haveria relação com textos e situações discursivas que lhe propiciaram existir na história.

A BNCC, então, além de atentar para algumas realidades da língua/linguagem como as noções de intertextualidade e interdiscursividade, ainda procura considerar os contextos de produção dos gêneros, seus atores sociais e as enunciações em realidades sócio-históricas distintas. É urgente que uma visão ampla e cuidadosa da língua ganhe sempre mais espaço na sala de aula, uma vez que as práticas de linguagem não são, estritamente, linguísticas, devendo ser, por isso, objeto de investigação mais apurada quanto às suas múltiplas faces.

Nesse sentido, considerando nossos eixos teóricos basilares nesta pesquisa, a saber: a BNCC- como o mais recente documento norteador da EB, a Tradição Discursiva (TD)- como um meio de operar com a realidade histórica dos textos, e o Itinerário Didático- que possibilita uma prática mais completa para se trabalhar com gêneros, queremos mostrar que é possível entrelaçar esses conhecimentos em prol de uma proposta didática para o Ensino Médio (EM).

Assim, para nós é, didaticamente, possível estabelecer uma relação entre o Interacionismo Sociodiscursivo, a Tradição Discursiva e a Base Nacional Comum Curricular. Pesquisas com esse enfoque têm sido, recentemente, publicadas, como o artigo intitulado “A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa”, escrito pelos professores Aurea Zavam, Joaquim Dolz e Valéria Gomes (2022), que integram, junto a outros pesquisadores, o grupo de pesquisa Historicidade dos Textos no Ensino de Língua (HISTEL).

Nesse artigo, fica comprovada as vantagens em se trabalhar, no contexto escolar, com essa proposta enriquecedora sobre a integralidade dos gêneros textuais ou textos empíricos, com fundamento na Linguística Integral de Coseriu (1981), a partir da valorização dos aspectos sincrônicos e diacrônicos. A condução da prática pedagógica nessa linha de trabalho é considerada pelos autores do artigo como “uma virada nos estudos que envolvem a historicidade da língua e do texto no âmbito das pesquisas linguísticas” (Zavam; Dolz; Gomes, 2022, p. 2). Ainda declaram os autores:

acreditamos que o conhecimento da historicidade dos textos e dos modos de dizer correspondentes às sociedades pretéritas seria de grande valia para o entendimento da continuidade e da inovação histórica na contemporaneidade. Assim é possível

enxergar e agir no mundo por meio de lentes retrospectivas e prospectivas que guiam a comunicação humana. Então, reforçamos a questão: que interesse tem a historicidade (a noção de tradição discursiva) no estudo dos gêneros? Do nosso ponto de vista, tem muito interesse, pois, além da identificação das regularidades, contribui para o estudo das famílias de texto e proporciona a integração entre a dinâmica da sociedade, dos textos e da linguagem, concebendo os sujeitos como agentes dessas transformações. Ao nosso ver, esta reflexão dinâmica da língua e dos gêneros precisa estar mais fortemente presente nas propostas didáticas, o que pode ser possibilitado pela profícua interface entre Tradição Discursiva (TD) e Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Zavam; Dolz; Gomes, 2022, p. 5).

Tratar passado e presente, na sala de aula, aliados às observações da língua/linguagem que se apresenta nos textos empíricos, significa inovar as formas de abordagem do ensino da língua materna, através do que propõe a pesquisa em Tradição Discursiva, e dessa maneira “o potencial enorme do termo TD vai assim muito mais longe do que a descrição concreta de uma forma determinada de tradição textual” (Kabatek, 2012, p. 586).

Essa visão da língua como processo de constante mudança no espaço e no tempo, além de fazer do professor um observador mais crítico e questionador, o faz também responsável por buscar melhores maneiras de levar para a sala de aula seu conhecimento adquirido. Observar a própria prática pedagógica seria um bom começo de implementar mudanças sobre si mesmo e realizar planos de aula pautados nos interesses discentes, sem esquecer as diretrizes formais.

Considerando que os gêneros de textos estão passíveis de alterações estruturais, o que gera outras alterações, como as discursivas, é necessário que o professor possa conduzir a sua prática pedagógica certo de que os gêneros mobilizados nas aulas são uma variação do gênero de origem (Dolz; Schneuwly, 2004). Dessa maneira, não precisa se preocupar em fazer do gênero textual tal qual existiria em seu contexto original de existência. Os gêneros que aparecem, por exemplo, nos livros didáticos já não são os gêneros em seu meio natural de circulação, como acontece com o editorial, as espécies de carta, a resenha acadêmica ou ainda os textos do universo literário, tais quais a fábula, a crônica e o conto.

Diante dessa compreensão, defendemos a importância da transposição didática. Transportar um gênero de seu *locus* de existência para o dia a dia dos alunos em sala de aula é oportunizar a esses alunos uma experiência que, talvez, não seja possível vivenciar em outro momento da vida. Algumas unidades escolares organizam as chamadas “feiras de profissões” e chegam a convidar profissionais representantes de algumas atuações no mercado de trabalho. Essas feiras ajudam os jovens a sanarem algumas dúvidas e curiosidades a respeito do que pretendem fazer no futuro e até ajudam a decidirem em qual curso superior adentrar. Porém, esses eventos possuem objetivos muito distintos dos objetivos de uma transposição didática, mobilizada pelo docente.

Leurquin (2020), com fundamento em Circurel (2011), nos lembra que o professor mobiliza um repertório didático, na aula de língua materna. Tal repertório é composto por três saberes, quais sejam: o saber a ensinar (conteúdo a ser ensinado), o saber para ensinar (trabalho docente) e o saber institucional (prescrição dos planos de aula, documentos, leis e outros). Assim, é necessário que o professor, como conhecedor maior das especificidades de sua turma, assuma as diretrizes das aulas de Língua Portuguesa e direcione suas aulas de uma maneira que alcance o aprendizado dos alunos.

É comum analisarmos a realidade da educação nacional sem muita empolgação, mesmo assim, é no chão da sala de aula, que ainda vislumbramos professores dispostos a encontrar, insistentemente, os melhores artifícios para fazer o ensino acontecer. No entendimento de Saviani (1996), a educação escolar tem como função transformar o saber objetivo (científico) em saber assimilável pelos aprendizes. Dessa maneira, podemos afirmar que a transposição didática não deve ser tema ou tópico de um projeto de aula a longas datas, mas sim uma postura a ser empreendida todos os dias, o que possibilitará o retorno de um melhor aprendizado pelo aluno em sala de aula.

No próximo item, trazemos o recente conceito de Itinerário Didático, procurando mostrar as vantagens deste dispositivo pedagógico, como norteador de uma forma diferente e interessante do trabalho escolar.

4.4 Itinerário Didático

Antes de adentrarmos, propriamente, no conceito e na proposta pedagógica do Itinerário Didático (ID), precisamos recordar um pouco as Sequências Didáticas (SD)²⁴. Isso porque elas ainda servem como uma bússola para o componente de LP ou, muitas vezes, para o componente de ensino de literatura.

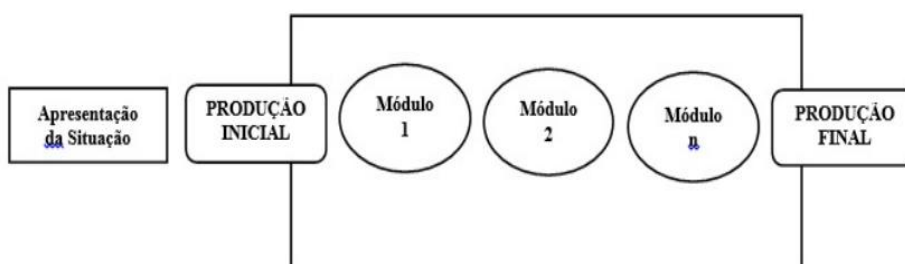
Dispositivo didático de grande influência, as SD contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas com foco no ensino de gêneros textuais, no ensino e na aprendizagem de línguas e ainda para o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita. Uma definição clássica e recorrente para a SD é a que segue: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

²⁴ Muitos trabalhos têm sido produzidos, a partir da proposta das SD, tanto no âmbito do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio. Sugerimos, no momento, duas importantes dissertações, realizadas no PROFLETRAS/UPE, com orientação da professora Dra. Valéria Gomes: Didatização da historicidade do texto e da língua por meio da Tradição Discursiva anúncio impresso, de autoria de Alcilene Santos e Processos sequenciais em editoriais: reflexões sobre a historicidade do gênero e da língua por meio de uma Sequência Didática, de autoria de Renata Mendes.

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). Esses mesmos autores vão afirmar que é a partir das SD que o aluno vai conseguir mobilizar o gênero, o que vai lhe proporcionar “escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Por estas citações, percebemos que este dispositivo serve como um conjunto de possibilidades para o corpo docente, mas que deve ser utilizado como ferramenta consciente, a partir do que já propõe documentos como os PCN e a BNCC. É preciso que o professor conheça bem sua turma, se aproxime de cada um dos alunos, reconheça seu potencial e, como mediador, fique atento às oportunidades de trabalhar as SD, no campo da LP ou da literatura, a partir do que sugere a própria configuração dessa proposta de ensino, como a que se vê agora:

Figura 2: Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Assim, tanto os gêneros orais quanto os gêneros escritos podem ser trabalhados no âmbito da proposta original das SD, respeitando-se suas etapas e módulos ou também adaptando. Basta, então, que o professor saiba adequar cada proposta de ensino a sua realidade escolar, uma vez que há um universo de gêneros para ser trabalhado. Assim, deve adequar os textos pela característica dos alunos que envolve seus interesses, necessidades e o nível da turma, adequando esse propósito ao projeto de ensino escolar, sem esquecer que a lógica da escolha dos gêneros deve priorizar os que são menos conhecidos.

Nesse sentido, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), o trabalho realizado na escola deve trazer para a turma “gêneros que não domina ou o faz de maneira insuficiente; aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e gêneros públicos e não privados”. Dessa maneira, o público aprendiz diminui bastante o risco de mostrar desinteresse pela aula e de se negar a seguir nas etapas que compõe o andamento das sequências.

No cerne dessa temática, chamamos a atenção para o fato de que os PCN (1999) receberam grande influência dos autores das SD e de toda produção que já se fazia fora do Brasil, a partir dessa proposta para o ensino de textos nas aulas de línguas. Inaugurando a

temática do ensino de gêneros, Schneuwly (1994, 2004) defende o desempenho de certas operações de linguagens, com a finalidade da produção de gêneros. Porém, essa produção deve ser de maneira situada, consciente e necessária para o contexto de ensino e de aprendizagem. Não se pode fazer uso do gênero simplesmente porque ainda “está na moda”²⁵.

Machado e Lousada (2010) fazem séria crítica à recepção que se deu no Brasil, sobretudo para os PCN, à expressão “*Sequência Didática (SD) para o ensino de gêneros*”. Na visão das autoras, a expressão seria “problemática”, pois faria crer que se refere ao ensino de apenas um dado gênero quando, na verdade, o entendimento deveria ser a respeito de um ensino de um “conjunto de atividades planejadas para uma classe de alunos específicos, com o objetivo de ensinar um determinado gênero” (Machado; Lousada, 2010, p. 624), o que envolveria ainda o desenvolvimento de capacidades de linguagem para as competências de produção e/ou leitura de textos.

Ainda assim, ao lado de Machado e Lousada (2010), reconhecemos a enorme contribuição das SD para as pesquisas, para o desenvolvimento de habilidades e para a formação de professores. No entanto, nenhuma proposta teórica é imutável. Acreditamos que o Itinerário Didático assume a finalidade de explorar melhor as capacidades dos aprendizes, por isso, têm ganhado espaço, recentemente, no contexto de ensino brasileiro.

Surgido em contexto belga, por meio da tese de doutorado de Stéphane Colognesi (2015), o Itinerário Didático tinha como proposta ensinar a produção textual de um determinado gênero oral. Assumindo ações educacionais com certos detalhamentos, ao decorrer do processo de aprendizagem, esse dispositivo trouxe maior fôlego para o trabalho que visa uma maior proximidade com os alunos. De alguma maneira, o ID parte da SD, ampliando o que nela se conhece como prática da escrita e da oralidade, indo além de uma produção inicial e de uma produção final, reservando momento para reflexão e ajustes necessários sobre as versões do texto a ser produzido (Dolz; Lima; Zani, 2022).

O ID tem como fundamento o aprimoramento das capacidades de linguagens que os aprendizes já possuem, com relação não só aos gêneros da modalidade oral e escrita, mas incluindo também os textos multissemióticos. Sendo, assim, pretende fazer dos alunos produtores/leitores de textos em suas diversas ocorrências na sociedade, a partir de produções intermediárias (com atividades metacognitivas), situadas entre a produção inicial e a produção final.

²⁵ Expressão retomada de Marcuschi (2008, p. 147), quando afirma que “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”.

Destaque de suma importância é a possibilidades de organizar no ID com o auxílio de vários gêneros, assim “a depender dos objetivos traçados, é possível, ainda, organizar o Itinerário a partir da articulação de gêneros diferentes” (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020, p. 13). No caso de nossa proposta, naturalmente, haverá necessidade de os aprendizes buscar informações em dispositivos legais, como a própria Constituição Federal ou o Código Penal Brasileiro. O exemplo de Dolz, Lima e Zani (2022), que objetivou apresentar um dispositivo didático para o ensino do gênero fábula teatralizada, nos mostra que houve a exploração de artigos enciclopédicos e ainda provérbios populares, para alcançar seu intento inicial.

Essas intervenções devem ser mobilizadas em colaboração com os aprendizes, fruto da concepção sociointeracionista de língua, de ensino e de aprendizagem que perpassa tanto as SD como o ID. Após as etapas obrigatórias cumpridas, juntamente com os exercícios intermediários, vem o processo de revisão e reescrita do gênero. Neste momento, busca-se mobilizar o aluno a avançar na proposta da produção, a partir da rescrita que pode se dar com base na revisão coletiva e colaborativa, na reescrita individual, mediado por estímulo metacognitivo e, por fim, a reescrita final de gênero.

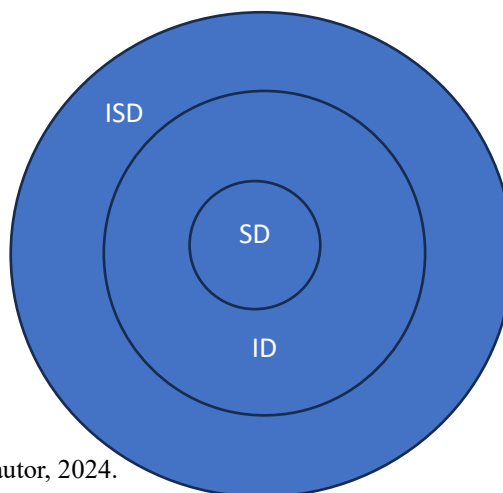
Sobre o processo de revisão e reescrita, é importante destacar que:

A reescrita surge a partir da revisão. Etapa em que o aluno realiza um trabalho efetivo e reflexivo com seu texto, ao analisá-lo, reconstruí-lo, efetuando sua própria construção cognitiva, linguística, textual, discursiva e enunciativa. Reescrever, portanto, não significa apenas passar o texto a limpo, a partir de apontamentos, comentários e questionamentos do professor (Menegassi e Gasparotto, 2016), não se resume à simples higienização textual. É preciso que o estudante, em uma relação interativa com seu texto, reconstrua não somente aspectos formais, mas, principalmente, aqueles relacionados ao conteúdo, ao discurso que apresenta ao leitor (Ohuschi; Menegassi, 2019, p. 37).

Nesse momento, gostaríamos de recordar que o arcabouço teórico geral de que se valem tanto as SD, quanto o ID que elaboram propostas didáticas e a aprendizagem, sem deixar de fora a formação docente, está centrado no Interacionismo Sociodiscursivo que, por sua vez, se vincula à concepção sociointeracionista de língua. Essa tese é importante para percebermos que o aluno tem vez e tem voz nesse processo de formação escolar. O ensino não pode mais acontecer sem a intervenção do docente e sem a participação ativa do aluno e dos alunos entre si. Dessa maneira, são possibilitadas todas as etapas que contemplam uma SD ou, mais ainda, um ID.

Pensando nisso, sugerimos uma Figura esquemática representativa dos dispositivos teóricos, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo:

Figura 3: Relação Representativa ISD/ID/SD



Fonte: o autor, 2024.

A figura representa a existência de uma interligação entre seus elementos, dispostos nos três círculos, Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Sequência Didática (SD) e Itinerário Didático (ID), que nos traz algumas consequências. A primeira delas seria pensar em um projeto de aula com a SD sem aderir ao ISD, o que não seria possível; a segunda, pensar em um planejamento pedagógico com o ID sem defender o ISD, também não seria possível. Por outro lado, a terceira consequência seria formular uma proposta pedagógica com o ID, o que já contemplaria a própria SD, deixando clara a vinculação ao ISD. É justamente essa última consequência de nossa figura esquemática que conduz a proposta dessa dissertação.

Para que possamos trabalhar bem, em sala de aula, considerando o acervo teórico vinculado às normativas da Educação, é imprescindível contar com uma metodologia de trabalho; tal qual a que discurremos na Seção que segue.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, empreendemos o panorama geral de como se desenhou nossa pesquisa no mestrado, a respeito da composição do corpus, a dificuldade em reunir tais documentos, como também o tipo de pesquisa desenvolvida.

5.1 Percurso para análise do *corpus* e caracterização da pesquisa

Agora queremos discorrer sobre alguns pontos que mostram o quão difícil foi a busca pelo *corpus*, diante das dificuldades encontradas. Dessa forma, foi preciso dispensar maior esforço para a sua análise. Além disso, também explicaremos a característica metodológica de nossa dissertação, frente à natureza de pesquisa.

Conforme o que vimos discutindo até aqui, nosso posicionamento teórico, no que toca ao trabalho pedagógico com gêneros textuais, está centrado no estudo da história da língua/linguagem, com amparo no ISD e nas TD. Dessa maneira, todo e qualquer pesquisador, que se enverede nessa jornada, terá que aguçar a sua curiosidade sobre o passado de seu *corpus*, fazendo uma busca ativa nos ambientes em que seja possível encontrá-lo. A ideia é relacionar/confrontar os modos de dizer, presentes nos textos empíricos da pesquisa. No nosso caso, buscamos as ocorrências de natureza criminal “ameaça”, constantes em BO, no âmbito da PCPE, como também pesquisamos os Inquéritos Policiais (IP), guardados no Memorial da Justiça de Pernambuco, pertencente ao Tribunal de Justiça do mesmo estado- TJPE.

Primeiramente, foi preciso realizar as buscas na Divisão de Arquivo Geral da Polícia Civil de Pernambuco (DIVAG/PCPE), e assim o fizemos²⁶. Como é comum se dizer, a Divisão de arquivos, de qualquer instituição privada ou pública, é vista como a memória de determinada empresa, órgão ou instituição, e justamente por isso, deve ser bem preservada. Mas, infelizmente, não foi o que encontramos na realidade.

A DIVAG é uma Divisão de suma importância na PCPE, uma vez que é responsável por guardar, manter e conservar os prontuários²⁷ físicos dos servidores, além de manter também

²⁶ O acesso ao *corpus* foi autorizado pela Secretaria de Defesa Pessoal, por meio de Requerimento de autoria deste pesquisador. Esse requerimento demorou bastante tempo para ser analisado e deferido, o que deixou o cronograma de pesquisa muito apertado.

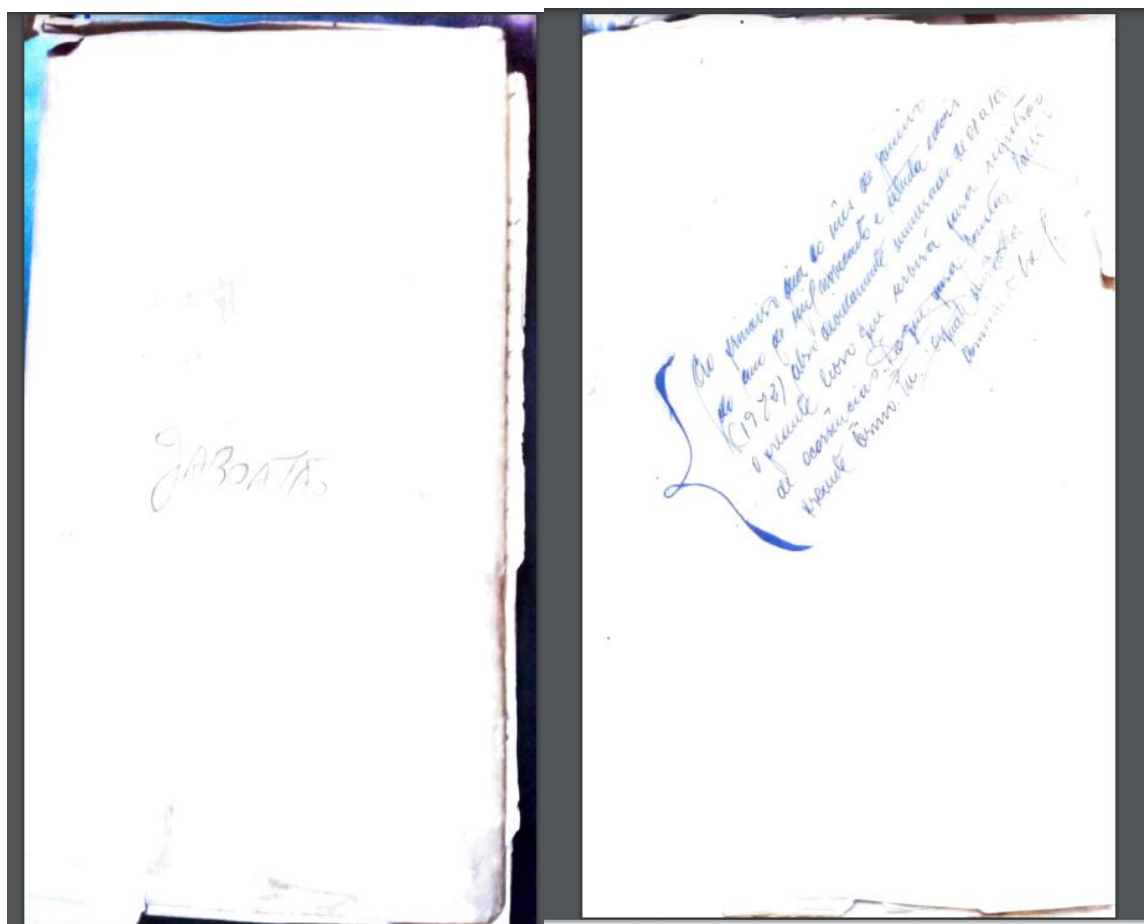
²⁷ Na DIVAG ficam os prontuários físicos acima de 3 anos, depois da inatividade dos servidores (aposentadoria ou morte) ou no caso do servidor deixar o cargo, por algum motivo, como a aprovação em outro cargo público inacumulável.

em seu interior outros documentos policiais/judiciais, como os livros de ocorrências manuscritos da Polícia, que já somam cinco décadas ou até mais. Esses livros, mais antigos, se encontram no térreo do prédio, em uma área coberta, mas sem a devida proteção e cuidado, pois os documentos estão dispostos em ordem aleatória, estando, a maioria deles, em condições físicas deterioradas. Na parte superior do prédio, estão os arquivos mais recentes, mas também não existe uma padronização de guarda e conservação, o que ajudaria bastante em casos de pesquisas como a nossa.

As condições em que se encontram os documentos nesta Divisão impõem barreiras para pesquisas até mesmo para os profissionais mais experientes do local. Assim, nas oportunidades que este pesquisador teve de frequentar o local, era perceptível a busca por “tentativas”. Ou seja, havia “suspeita” de que em tal estante de documentos, seria possível encontrar tal livro, com tais crimes de ocorrência, em tal tempo histórico (década). A essas dificuldades, soma-se ainda a natureza, de certa forma, insalubre do ambiente em que ficam guardados os diversos registros.

Restou, por isso, um empreendimento de tempo muito grande na tentativa de encontrar o *corpus* que pensamos, desde o pré-projeto de pesquisa, na seleção do Mestrado, qual seja: o Boletim de Ocorrência de crime de ameaça, em décadas do século XX e XXI; no caso da DIVAG seriam os do século XX. Abaixo, vejamos uma imagem representativa de um Livro de ocorrências:

Figura 4. Ocorrências de Ameaças na Delegacia de Jaboaão - 1972



Fonte: Livro de Ocorrências da Delegacia de Jaboaão, 1972. (capa e contracapa).

Na capa do livro está escrito: JABOATÃO, indicando que o livro servirá para registrar os crimes na delegacia de polícia daquele município. Na contracapa, temos um pequeno texto de abertura que diz: “Ao primeiro dia do mês de janeiro do ano de mil novecentos e setenta e dois (1972) abro devidamente numerada de 01 a 100 o presente livro que servirá para registros de ocorrências. Do que queira constar lavro o presente termo”. Após esse texto, segue-se a assinatura do policial. As páginas seguintes do livro, são encabeçadas pela expressão que indica a ordem dos registros das ocorrências criminais, assim na primeira página consta “queixa 01/1972”, seguido da narrativa; a segunda página consta “queixa 02/1972”, seguido da narrativa e assim por diante.

Durante as nossas pesquisas na DIVAG, constatamos que as ocorrências de crimes eram registradas, manualmente, em livros até a década de 1980 e, somente, a partir de 1990 é que teríamos os registros feitos em máquinas de datilografia (cf. Figura 5) para só depois, por volta de 2005, surgir os BO que seriam registrados em um site institucional, por meio de um sistema de registros criminais, o INFOPOL (cf. Figura 6).

Figura 5. BO datilografado - ano 1997 (informações pessoais riscadas em azul)

Figura 3: Declaração de prisão emitida em 1997 (informações pessoais riscadas em azul).

Fonte: material recolhido da DIVAG/PCPE em 2023.

Em um segundo momento, diante das dificuldades encontradas na DIVAG, foi preciso também buscar informações junto ao TJPE. O tribunal de Justiça é o destino dos IP advindos das delegacias de polícia e, por isso, nos ocorreu a possibilidade de conseguir avançar com o *corpus* no Memorial da Justiça. Neste lugar, quanto à questão estrutural, podemos afirmar que favorece um ambiente de pesquisas e oferece melhores condições para estudo e coleta de dados. Lá os IP se conservam guardados em caixas que contém uma boa quantidade de processos, separados por natureza criminal e por época histórica.

Antes de ter em mãos essas caixas para consulta, o pesquisador precisa verificar umas pastas físicas, chamadas de “catálogos”, onde poderá verificar a época dos crimes e os tipos de crimes. Porém, nem sempre o que se encontra no catálogo corresponde, na realidade, ao que se encontra nas caixas. No nosso caso, por exemplo, procurávamos por crime de “ameaça”, mas muitas vezes, depois que a caixa era buscada para nós, e após observar os processos, percebíamos que não havia ali tal tipologia criminal. Isso ocorre, segundo o servidor responsável pelo setor, porque estagiários de graduação é que teriam organizado tais catálogos.

No Memorial do TJPE, não foi possível encontrar os BO de ameaça, uma vez que não aparecia nas ocorrências integradas aos IP²⁸. Dessa maneira, percebemos que as narrativas de ameaça apareciam no corpo do Inquérito (logo no início) em algum tipo de texto que compõe esse mesmo IP, como o texto intitulado “Auto de queixa” que indicava o nome da pessoa logo após essa expressão como, por exemplo: Auto de queixa que presta JOSÉ BERNARDO DA SILVA²⁹ (com nome em caixa alta) e, na sequência, começava o texto da narrativa. Por essa razão, fomos impulsionados a ampliar o foco de nossa dissertação em relação ao *corpus*.

É oportuno citar a associação histórica existente entre o gênero textual “Auto de queixa”, encontrado por nós, nos acervos do Memorial do TJPE, e os “Autos de querella” da época do Brasil colônia, pesquisados pelo professor Expedito Ximenes. Nas palavras de Ximenes (2006, p. 11):

Os *Autos de Querella* ou de denúncia são registros dos crimes ocorridos nas diversas vilas dessa *Capitania* [*Capitania do Siará Grande*]. São de natureza variada e revelam o cotidiano das pessoas, ao passo que registram a memória de um tempo pretérito, mas significativo para refletirmos sobre o tempo presente (grifo do autor).

Assim, percebemos que tanto os textos da época histórica do Brasil, quanto os de hoje, possuem a mesma natureza/intenção jurídica/policial, a de realizar o registro de um crime

²⁸ O comum seria o BO aparecer como peça introdutória dos IP, mas não foi o que encontramos.

²⁹ Nome fictício.

cometido na região de sua ocorrência. Tais registros podem ser de diversas naturezas criminais e o que pode diferir, de uma época à outra, é justamente a definição de algumas espécies de crimes que, talvez, possa ter mudado ou, até mesmo, deixado de existir, como, por exemplo, o crime de feitiçaria (Brasil colônia) ou crime de adultério (tempos atuais), que não existem mais. Hoje, podemos dizer que os “Autos de querella” guardam certas similaridades com os Boletins de Ocorrência das unidades policiais, uma vez que, cada gênero textual é único e corresponde às necessidades de seu espaço social e tempo histórico.

Quanto a nossa busca por BO de ameaça tanto no arquivo da PCPE quanto no Memorial do TJPE, infelizmente, quase não encontramos esse gênero, por isso, tomamos a decisão metodológica de passar a investigar as narrativas de crime de ameaça em si, que poderiam ser encontradas tanto em BO, como também em gêneros, tais quais: Auto de queixa ou Auto de declaração, Denúncia do Ministério Público (na pessoa do promotor de justiça) endereçada a algum juiz de direito da Comarca judicial e Auto de prisão em flagrante delito. As dificuldades de encontrar BO de ameaça eram sempre maiores quando nos referimos a décadas mais remotas; assim, até a década de 1960 se tornou impossível encontrar Ocorrência de ameaça, diante de todas as dificuldades com as quais nos deparamos e, sobretudo, diante do tempo que se tornou, por isso mesmo, exíguo.

Alertamos, no entanto, para o fato de que esse cenário de dificuldades não invalida nossa pesquisa e nem lhe retira o caráter científico-acadêmico, uma vez que as expressões nominais encontradas nos gêneros analisados, bem como seu vocabulário técnico quanto à tipificação do crime, estão presentes nesses textos, sendo isso necessário para a nossa finalidade analítica. O que dissemos agora se encontra amparado naquilo que defende Kabatek (2006, p. 511) quando menciona a definição de “constelação discursiva”, na qual um texto evoca outro, ao mesmo tempo que o repete, de certa maneira. De outro modo, no contraste entre o mesmo gênero, de épocas diferentes, como o BO de 1981 e o BO de 2005, ambos de ameaça, percebemos o que Bakhtin (2011) chama de “reelaboração de gêneros”³⁰. Há uma tradição discursiva entre um BO e outro, mas cada um guarda a sua particularidade. Uma melhor exploração sobre esses conceitos, será realizada quando de nossas análises.

Ainda quanto à busca para constituir o *corpus*, passamos a investigar, em um terceiro momento, os BO de ameaça, registrados em um website institucional da PCPE, nas unidades

³⁰Zavam (2012), em seu artigo intitulado “Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso”, chama atenção para o fato de que o termo “reelaboração” foi empregado na tradução feita por Paulo Bezerra, da obra *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2011), diretamente do russo. Já na tradução feita por Maria Ermantina G. Pereira da versão em francês (1997), o termo equivalente é “transmutação”. Nós preferimos usar o termo da tradução do russo.

das delegacias de polícia, espalhadas por todo o estado. O sítio eletrônico para o registro é chamado de INFOPOL, servindo para registrar as ocorrências criminais na Polícia. Cada policial habilitado possui acesso ao sistema por meio de seu CPF e de uma senha particular. Há inúmeras naturezas criminais possíveis de serem registradas nesse Sistema, que começou a operar nos computadores das delegacias, por volta do ano 2005. Segue abaixo, imagem da página inicial do INFOPOL:

Figura 6: INFOPOL (página inicial)³¹



Fonte: <https://servicos.sds.pe.gov.br/pernambuco/>

Neste website é possível perceber o item “Procedimentos” e o subitem “Registro de BO”, onde se apresenta uma gama de naturezas de crimes para o registro das ocorrências, tais como: Direção perigosa/acidente de trânsito, Porte ilegal de arma de fogo/branca, Entorpecentes(tráfico), Lesão corporal por violência doméstica/familiar, Ameaça por violência doméstica/familiar, Homicídio, Morte a esclarecer, Injúria, Difamação, Ameaça e tantos outros.

Outro subitem que existe é “Pesquisa de BO”; foi aí que consultamos os BO de ameaça representativos do século XXI. Esse subitem oferece ao policial alguns filtros de pesquisa como **Natureza** (pesquisar por tipo de crime específico) ou por **Unidade operacional de registro** (pesquisar por unidade da Polícia Civil específica), ou ainda por **Data de registro** (pesquisar por período de tempo específico). Para a nossa pesquisa consultamos, no INFOPOL, alguns BO de ameaça de Recife ou de alguma cidade da região metropolitana (cf. Figura 5):

³¹ No início da operacionalização desse sistema, a sigla era apenas “BOE” (Boletim de Ocorrência Eletrônico); após algumas mudanças gráficas, passou a surgir “BO” (Boletim de Ocorrência). Assim, ainda permanece, na página inicial do INFOPOL, as duas siglas, mas sem diferença de funcionalidade.

Figura 7: Registro de BO de ameaça do ano de 2005-INFOPOL (informações pessoais riscadas em preto)

Secretaria de Defesa Social :: INFOPOL



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE DEFESA SOCIAL
POLICIA CIVIL DE PERNAMBUCO
DELEGACIA DE POLICIA DA 19A. CIRCUNSCRICAO - PRAZERES

BOLETIM DE OCORRÊNCIA Nº. [REDACTED]

Ocorrência registrada nesta unidade policial no dia [REDACTED] / 2005 às 09:02

AMEACA - Doloso (Consumado), que aconteceu no dia [REDACTED] 2005 às 07:15

Fato ocorrido no endereço: [REDACTED] - JAB GUARARAPES/PERNAMBUCO/ Próxmo a: **BAIRRO DE PIEDADE (BAIRRO)**, Bairro: [REDACTED] JAB GUARARAPES/PERNAMBUCO/
 Local do Fato: **RESIDENCIA (TERREA)**

Pessoa(s) envolvida(s) na ocorrência:

ROBERTO TRIBUTINO DOS SANTOS (AUTOR \ AGENTE)

- Forma de Aproximação: **A PE**
- Forma de Ação da Abordagem: **AMEACOU ESPANCAR**
- Local de Entrada: **PORTA DA FRENTE**
- Forma de Evasão: **ANDANDO**

VALQUIRIA FRAGOSO AGRA (VITIMA)

Objeto(s) envolvido(s) na ocorrência:

INSTRUMENTO CONTUNDENTE: (Usado na geração da ocorrência) , que estava em posse do(a) Sr(a):
 ROBERTO TRIBUTINO DOS SANTOS

Qualificação da(s) pessoa(s) envolvida(s)

[REDACTED] (presente ao plantão) - Sexo: **Feminino** Mãe: [REDACTED] Pai: [REDACTED]
 Data de Nascimento: **7/4/1987** Documentos: **02625602406 (CPF)** Estado Civil: **SOLTEIRO(A)**
 Escolaridade: **1º. GRAU INCOMPLETO** Profissão: **DO LAR**
 Residencial: **RUA CASSILANDIA - JAB GUARARAPES/PERNAMBUCO/** Próxmo a: **BAIRRO DE PIEDADE (BAIRRO), 51 - CEP: 55000-000 - Bairro: PIEDADE - JAB GUARARAPES/PERNAMBUCO/**

[REDACTED] (não presente ao plantão) - Sexo: **Masculino** Mãe: [REDACTED] Pai: [REDACTED]
 Naturalidade: **NAO INFORMADO / PERNAMBUCO / BRASIL** Profissão: **SERVENTE DE LIMPEZA**

Qualificação do(s) objeto(s) envolvido(s)

BARRA DE FERRO (INSTRUMENTO CONTUNDENTE) de propriedade do(a) Sr(a): **ROBERTO TRIBUTINO DOS SANTOS**, que estava em posse do(a) Sr(a): **ROBERTO TRIBUTINO DOS SANTOS**
 Categoria/Marca/Modelo: **NAO INFORMADO/NAO INFORMADO/NAO INFORMADO** Objeto apreendido: **Não**
 Quantidade: **1 (UNIDADE NÃO INFORMADA)**
 Descrição: **BARRA DE FERRO UTILIZADO PARA REALIZAR A AMEAÇA**

Complemento / Observação

ALEGA O QUEIXOSA QUE NA MANHA DE HOJE SEU EX-COMPANHEIRO SE DIRIGIU ATE A SUA RESIDENCIA PORTANDO UMA BARRA DE FERRO FAZENDO AMEAÇAS CASO NOA ABRISSE A GRADE, NESTE NPMENTO SUA GENITORA LIGOU PARA A POLICIA PEDINDO PROVIDENCIAS, OS QUAIS A CONDUZIRAM ATE A PARA DE ONIBUS, ALEGA AINDA QUE QUANDO A POLICIA MILITAR CHEGOU AO LOCAL NAO MAIS ENCONTROU O AGRESSOR.

Assinatura da(s) pessoa(s) presente nesta unidade policial

<https://servicos.sds.pe.gov.br/pernambuco/VisualizaBO.do?idUn=109&idOc=104316&nroBO=05E0109009183&tipo=simples&natPrincipal=AME...> 1/2

16/11/23, 22:28

Secretaria de Defesa Social :: INFOPOL

[REDACTED] (VITIMA)

B.O. registrado por: [REDACTED] - MAT. [REDACTED] Matrícula: [REDACTED]

Fonte: <https://servicos.sds.pe.gov.br/pernambuco/>

Na sequência, apresentamos um quadro síntese de nosso *corpus*, no qual constam as informações sobre o período histórico do documento (século e ano), o tipo de gênero textual e a quantidade. Diante das dificuldades já relatadas para conseguir os documentos, foi possível ainda reunir o que se apresenta, oriundo da DIVAG, do TJPE e do INFOPOL, relacionados aos

períodos discriminados. Para as datas mais antigas, foi mais difícil conseguir os registros; já as pesquisas de BO, permitiu uma coleta em maior número.

Quadro 6. Síntese do *corpus* da pesquisa

SÉCULO	GÊNERO TEXTUAL	ANO	QUANTIDADE
XX	Auto de Queixa-PCPE	1949	01
XX	Denúncia do Ministério Público- MP	1954	01
XX	Denúncia do Ministério Público- MP	1955	01
XX	Auto de prisão em flagrante delito- PCPE	1955	01
XX	Auto de declaração- PCPE	1958	01
XX	Auto de Queixa-PCPE	1964	01
XX	Boletim de Ocorrência (BO)- PCPE	1984	03
XX	Boletim de Ocorrência (BO)- PCPE	1997	06
XXI	Boletim de Ocorrência (BO)- PCPE	2005	05
XXI	Boletim de Ocorrência (BO)- PCPE	2015	05
XXI	Boletim de Ocorrência (BO)-PCPE	2022	05

Fonte: o autor, 2024.

Após o passo a passo do percurso para a constituição do *Corpus*, descrevendo os três momentos pelos quais tivemos que passar, a fim de cumprir, da melhor maneira, nossos objetivos e de constituir um *corpus* representativo para as análises, passemos a caracterizar nosso trabalho.

Inicialmente, julgamos importante destacar que a metodologia tem a ver com o caráter científico da pesquisa e, por isso, buscamos cumprir procedimentos, assumir postura de pesquisador ético e fazer a condução da pesquisa, a fim de percorrer os objetivos traçados. Isso para cumprir a agenda de uma proposta pedagógica, a partir das investigações de campo e valorizando a marca histórica do gênero textual escolhido para o planejamento da transposição didática, o BO.

Obviamente que o planejamento inicial precisou ser alterado, no decorrer do mestrado, atualizando, para nós, desafios inesperados que se apresentavam diante dos cenários das pesquisas empreendidas nos ambientes institucionais. Essa árdua realidade nos colocou diante de uma certeza: a de que para nós, professores-pesquisadores, não há que se falar em planejamento estático, no sentido de que não receba alteração ao passo que se realiza, mas há de se falar em planejamento constante, aquele que se molda e se deixa moldar pelas necessidades teórico-metodológicas dos instantes professoral, até o fechamento possível do recorte metodológico que se deve cumprir.

Assim, diante do que já foi apresentado e diante de tudo o que foi necessário fazer, no decorrer das investigações, compreendemos nossa pesquisa como sendo de natureza

documental e qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008; Paiva, 2019). Documental porque trata de um documento institucional, o BO e os demais e qualitativa, porque trabalha com representatividade temporal do *corpus* situado, socio-historicamente, em décadas distintas; o que nos trará informações a respeito dos modos de dizer e de agir das pessoas envolvidas nas ocorrências criminais de ameaça.

Frisamos o caráter geral da pesquisa como sendo de cunho metodológico qualitativo, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) “a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado”. Sendo assim, não podemos esquecer que o pesquisador, no nosso caso, é uma pessoa que atua nas duas áreas que integram esta pesquisa, que assume certos papéis sociais e que possui determinada “bagagem cultural” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58) para a interpretação de tudo o que aqui se apresenta, em prol de uma proposta de ensino escolar.

Assim, é válido reforçar que um dos motivos para a condução desta pesquisa é justamente a consciência de que se faz necessária a implementação de novas oportunidades de conhecimentos para alunos do EM. Tais alunos devem atuar mais precisamente como atores sociais, sem desconhecer a história da língua/linguagem e dos textos; isso como forma de contemplar um aprendizado mais amplo, justo e de direito.

No item que segue, adentraremos, mais didaticamente, no contexto de ensino e de aprendizagem, a partir da discussão dos documentos oficiais da educação nacional: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Também apresentaremos a proposta do Itinerário Didático para a pedagogia com gêneros textuais, no âmbito do ensino de língua materna.

5.2 Caminhos para o Tratamento Pedagógico com o BO e Categorias Analíticas

O tratamento que qualquer docente deve dar ao seu objeto de ensino e de aprendizagem deve ser pautado nos documentos oficiais que regem a educação nacional e, se for o caso, que regem também a educação estadual ou municipal. Porém, qualquer programação traçada para a sala de aula, deve ter coerência com a realidade ou necessidade de seu público-alvo, seus alunos específicos de cada turma/nível escolar.

No nosso caso, sendo professores de língua materna, é imprescindível pensar uma programação pedagógica para a sala de aula levando em conta, por exemplo, os conhecimentos historicamente construídos, com análises críticas, vinculados ao componente geral da Educação Básica, como também estabelecer vinculação ao componente da atuação na vida pública (textos

normativos/jurídicos), atrelados ao componente de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio.

Nesse panorama de organização pedagógica, o BO mostra-se um gênero textual relevante, de importância social. Considerando que a violência é uma das problemáticas de nossa sociedade, estudar o crime de ameaça é fortalecer a autonomia dos jovens do EM frente as demandas sociais de violência que podem ser também demandas pessoais/familiares.

Sendo assim, nossa pesquisa propõe o trato pedagógico com o BO, atrelado às orientações curriculares, a partir das categorias de análise, vinculadas aos elementos ensináveis desse gênero: composicional, linguístico-discursivo e temático. Tais categorias foram pensadas da seguinte maneira: a) a forma/formato do gênero, vinculada à época histórica/social; b) as expressões linguísticas que apontam a tipificação do crime de ameaça, vinculadas à época histórica/social e c) o tema/narrativa do crime, vinculado à época histórica/social.

É perceptível a ênfase que propomos ao fator “histórico” nas categorias de análise. Isso acontece porque acreditamos ser necessário levar, para a sala de aula, uma didática de ensino que não negue o passado das ocorrências da língua/linguagem no seio da sociedade. É a partir da história dos gêneros textuais, considerando cada objeto de ensino, que podemos também levar o alunado a refletir sobre os contextos de uso da língua e as estratégias utilizadas, e até permitidas, para cada realidade textual, situada em seu devido espaço-temporal. Essa estratégia de ensino, pensada tal qual apresentamos, encontra respaldo teórico em nossos referenciais, sobretudo, na TD e no ISD, como em Coseriu (contexto) e Bronckart (mundo físico e mundo social).

Nesse momento, gostaríamos de retomar nossos objetivos específicos para mostrar que procuramos articular a eles, as categorias analíticas. Vejamos abaixo:

i) integrar o conhecimento sobre a materialidade e a função social do gênero BO ao conhecimento de sua história e de seus contextos de produção; ii) analisar, por meio do Itinerário Didático e historicidade do BO, em colaboração com os alunos, os elementos ensináveis, a saber: o composicional, o temático e o linguístico-discursivo, a partir do conhecimento da esfera jurídica compartilhado com os alunos.

Após a retomada dos objetivos específicos e o que apresentamos, até aqui, esclarecemos que toda a preparação dos alunos dar-se-á através do Itinerário Didático, proposto para uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Nesse ID, que será delineado na Seção 6, à turma de alunos serão apresentadas, no decorrer das oficinas/aulas, algumas estratégias pelo professor, que guardem relação com as categorias de análise/objetivos específicos. Podemos pensar, por exemplo, em usos de expressões linguísticas que demarcam épocas distantes e remetem a

contextos físicos e sociais que só podem ser compreendidos se “voltarmos” ao tempo, evitando, assim, juízos de valor apressados para a interpretação.

Utilizando o espaço da biblioteca da escola, é possível fazer pesquisas de BO de épocas passadas pela internet. Também pode ser possível o manuseio do gênero (caso o professor consiga a aquisição), o que pode gerar nos alunos estranhamentos, a partir das expressões jurídicas/policiais usadas ou em relação a maneira de como se deu a narrativa do fato. Porém, para evitar “má compreensão”, o professor trabalhará, nas oficinas, um pouco de conhecimento de textos legais, como o famoso (e necessário) artigo 5º da Constituição Federal, uma introdução sobre o Direito Penal (ramo do direito público) e, é claro, o tipo e as características do crime de ameaça; tão cometido hoje, inclusive, nas escolas.

Após consideradas todas as etapas e intervenções do professor, sempre que necessário, a fim de orientar melhor os alunos diante das atividades, o nosso Itinerário propõe a produção simulada de um BO que pode ser inclusive divulgado na própria instituição escolar.

Em seguida, faremos uma demonstração de análises de 03 BO, considerando seus aspectos formal, linguístico e temático, bem como apresentaremos a nossa proposta pedagógica.

6 ANÁLISES E PROPOSTA DIDÁTICA

Na Seção atual, vamos transcrever os BO para análise, como uma demonstração das dimensões ensináveis desse gênero com as quais o professor pode trabalhar em sala de aula, bem como abordaremos o nosso dispositivo didático.

6.1 Transcrição e análise do *corpus*³²

Nesta seção, faremos a transcrição e as análises de três BO de **ameaça**, cada um deles situado em épocas distintas e, por isso, em contexto sócio-histórico diferentes, embora todos tenham sido elaborados em delegacias de polícia. Quanto às condições físicas em si da produção do BO, temos que os registros da década de 80 do século passado eram realizados à mão em livro intitulado “Livro de queixa da delegacia X” (sendo “x” o nome da delegacia)³³. Já os registros da década de 90 eram feitos em máquinas de datilografia; enquanto que os do século atual (a partir de 2005) já começavam a ser realizados em computadores, por meio de site institucional da Polícia Civil de Pernambuco (INFOPOL).

Com amparo no conjunto do referencial teórico de nossa dissertação e, mais precisamente, amparado nas contribuições de Coseriu (1955) e Bronckart (1999), faremos as análises de nossos dados. Assim, vamos explorar as condições de produção dos BO, a partir dos parâmetros presentes no primeiro plano (mundo físico) e no segundo plano (mundo social e mundo subjetivo), bem como os contextos apresentados por Coseriu (idiomático, físico, prático e histórico).

Nossa opção didática será a de analisar as categorias que já apresentamos na metodologia, quanto à composição, ao tema e ao linguístico-discursivo (em relação ao que configura o crime de **ameaça**) presentes nas três narrativas de BO, considerando cada parâmetro presente nos contextos de produção. E, com isso, tentar mostrar uma possibilidade de análise mais interessante no trabalho com gêneros textuais, que pode chegar às salas de nossas escolas. Vamos acompanhar em seguida três exemplares de BO de natureza criminal **ameaça** (de 1984, de 1997 e de 2022). Para as transcrições, utilizamos nomes próprios e comuns fictícios, a fim de preservar

³² Os BO foram transcritos tal qual aparecem nos documentos oficiais, excetuando-se as identificações dos nomes próprios.

³³ É curioso perceber que, em algumas delegacias com melhor estrutura (capital), na década de 1980, já se produzia BO datilografados. No entanto, optamos por um BO, dessa década, que ainda era realizado à mão, a fim de que pudessemos contemplar, nas análises, os três formatos de produção: manuscrito, datilografado e on-line.

a privacidade dos envolvidos nas narrativas.

LIVRO DE QUEIXA DA DELEGACIA X (1984) (01)

Queixa nº 314/84

Às 16:40 horas e minutos de hoje compareceu à esta Delegacia o Sr. Joaquim da Silva Xavier de Souza, com 21 anos de idade, natural desta cidade, funcionário da prefeitura local, residente na rua João Pessoa, 130 nesta, queixando-se que estava jogando uma peladinha no campo da maré nesta, quando ele o queixoso entre outros amigos retiraram uma boiteira de propriedade do Sr. Severino Rosendo Júnior (conhecido como Bibio Roseno) residente na rua do Paraíso, 74 nesta, do local em que se encontrava lá na beira da maré, por esta razão o Bibio Roseno chegou agrediu todos que lá estava jogando normalmente e em seguida puxou do seu revólver e ameaçou de morte a quem falasse naquele momento, por este motivo pede providência à Polícia local no que for possível.

Cidade tal – PE, 17 de outubro de 1984

Ass. Joaquim da Silva Xavier de Souza

Em tempo; Testemunhos Márcio da Sila Ramos, rua Dr. Manoel de Almeida, 210 e Carlos da Cunha Silveira, rua Dr. Manoel Borba, 95

Joaquim da Silva Xavier de Souza, rua São João, s/n ambos nesta cidade.

BOLETIM DE OCORRÊNCIA E PROVIDÊNCIAS INICIAIS- BOTI (1997) (02)

Às 22:40 horas de hoje, compareceu a esta 3ª D.P 4ª Chefia, a Sr. MARIA ROSANA SILVA e ANA ROSANA SILVA, filiação Severino Silva da Rocha, digo da Costa e de Geralda Rosana Silva, ambas residente na Rua X, nº 15, Vila Popular Olinda- PE. Queixando-se contra o elemento de nome: NILSON de tal, residente na mesma rua de nº 310. Segundo a referida queixosas alega, que foram Agredidas Fisicamente e Moralmente, em via pública, onde as mesma alega que também vem sendo **ameaçadas de morte** (grifo nosso) por este elemento. Diante do exposto, pede providências policiais. Caso afeto a 1ª D.P.M Olinda.

AMEAÇA - DOLOSO (CONSUMADO-2022)

(03)

O NOTICIANTE PASSOU A RELATAR QUE FOI VITIMA DE AMEAÇA, TENDO COMO AUTOR A PESSOA DE ALEXANDRE, SEU VIZINHO; QUE NESTA DATA, POR VOLTA DO MEIO DIA O IMPUTADO INICIOU UMA DISCUSSAO EM DECORRENCIA DE EM

MOMENTO ANTERIOR (NA MESMA DATA) A ESPOSA DA VITIMA, A SENHORA IZABEL LUCIA DOS SANTOS, TER RECLAMADO COM O IRMAO DO IMPUTADO POR CONTA DE BARULHO DO SERVIÇO DE OFICINA MECANICA DESEMPENHADO POR ELES NO LOCAL, ALEM DE VEICULO ESTACIONADO OU TRANSITANDO INDEVIDAMENTE PELA CALÇADA DA VITIMA; QUE O IMPUTADO AO AVISTAR O SENHOR MARCOS DENTRO DO VEICULO JA DEIXANDO O LOCAL PARA CUIDAR DE SEUS ASSUNTOS, FOI ATE ELE E PASOU A DESTRATA-LO, QUE DURANTE A DISCUSSAO ESMURROU O SEU VEICULO E AO OUVIR A VITIMA DIZER QUE IRIA PROCURAR SEUS DIREITOS, FOI ENTAO AMEAÇADO DIZENDO: "VOCE SE LASCOU, VOCE VAI VÊ"; QUE DIANTE DOS FATOS REGISTRA O PRESENTE BOLETIM DE OCORRENCIA.

A partir desse momento, faremos algumas análises, conforme as contribuições de Coseriu (1955) e Bronckart (1999):

contexto físico (Coseriu) ou O lugar de produção (Bronckart)

Embora tenhamos exemplos de BO de épocas tão distantes umas das outras (décadas de 80 e 90 e ainda o ano de 2022), o lugar físico de produção é o mesmo: delegacia de Polícia Civil. Porém, é preciso destacar que nem sempre essas unidades físicas apresentam boas condições de oferta de serviço público. Desta maneira, obviamente, percebemos que, a depender das condições físicas, o atendimento ao público/cidadão pode sair prejudicado e essa realidade, provavelmente, vai influenciar no contexto de produção do gênero textual, BO. Lembramos que, neste ponto, Coseriu vai além, em relação ao contexto físico, alegando que seriam as coisas que estão à vista das pessoas que falam, ou seja, podem ser objetos que estejam no ambiente ou um documento, por exemplo, que interfira no momento da interação.

Ainda Coseriu menciona, que a dêixis é real e imediata e é, a partir dela que as coisas, do universo contextual são individualizadas. Nos exemplos de ocorrências acima, podemos observar alguns exemplos de individualização: no BO 01, temos que o “senhor Joaquim” possui 21 anos, é funcionário da prefeitura local e mora na rua João Pessoa. Bronckart igualmente menciona o lugar de produção sendo o lugar físico em si mesmo no qual ocorre a produção do texto sem que essa produção seja veiculada a nenhum aspecto funcional daquele lugar.

O momento da produção (Bronckart) ou contexto histórico (Coseriu)

Na sociedade em geral, é comum haver muitas críticas em relação ao tempo em que se leva para a produção de um BO; havendo críticas também em relação ao próprio atendimento. Essa questão do tempo nem sempre está relacionada à própria natureza criminal do registro em si. Considerando o crime de **ameaça** (natureza criminal analisada neste trabalho), podemos dizer que não se encontra maiores dificuldades textuais para o seu registro. Especificamente quanto aos registros de BO apresentados neste trabalho, encontramos as demarcações de horários, o que nos recorda o conceito de Bronckart, sobre a extensão do tempo necessária para a produção do gênero textual. Em nossos exemplos encontramos as demarcações do tempo como sendo 16h40 (BO de 1984), 22h40 (BO de 1997) e o 3º sem horário. Esses horários se referem ao início de produção dos registros de **ameaça**, mas não sabemos quanto tempo durou, podendo haver complicações ou não, durante o procedimento do registro. Já para Coseriu a ideia de historicidade pode ser ampliada, podendo se referir a uma pessoa individual ou a um país, envolvendo os mais diversos aspectos do tempo.

O emissor (Bronckart) (ou produtor, ou locutor)

É interessante notar que, para este parâmetro apresentado por Bronckart, podemos pensar ao mesmo tempo- tanto na máquina em si quanto na pessoa que produz, assim como na modalidade (oral ou escrita) dessa produção. Ou seja, no caso do BO (e de outros gêneros), temos que a máquina produz o BO, mas sendo conduzida pelo policial. Na década de 90 do século passado, a máquina era a de datilografia e nos dias de hoje, a máquina é o computador. Curiosamente, na década de 80, os registros de crimes (genericamente, chamados de queixas) eram realizados em um livro, intitulado “Livro de queixas” (indicando o ano e a unidade policial a que pertencia); de uma maneira metafórica podemos dizer que esse livro era a máquina daquela época, também conduzida pelo policial. Quanto à modalidade oral ou escrita, é possível afirmar que ocorre as duas coisas no momento de produção, uma vez que a vítima/noticiante relata o fato ao policial antes do registro em si; havendo, em certa medida, a ocorrência da *co-produção* ou ainda da *interlocução*, por se encontrar tanto o emissor (vítima) quanto o receptor (policial) no mesmo espaço-tempo.

Observando o BO de 1984, temos que, inicialmente, considerando a ocorrência que inaugurou o fato, o emissor é a própria vítima, o Sr. Joaquim. Esse emissor tem, na sequência de seu nome, toda uma caracterização específica, como idade, local de moradia e a revelação de que é funcionário da prefeitura local. É importante perceber que, embora esteja ali para registrar, como vítima, uma ocorrência, é possível ver que, provavelmente, também cometeu um crime, a saber: retirou uma “boiteira” da propriedade do acusado, o Sr. Severino Rosendo. Nos termos de Coseriu, essa situação poderia ser enquadrada na influência do “entorno”, que engloba os

contextos. Para o linguista romeno, o entorno pode determinar o nível de verdade do enunciado; no caso em análise, seria possível ingadard: quem é a verdadeira vítima, o Sr. Joaquim ou o Sr. Severno Rosendo.

Já no registro de BO de 1997, as emissoras do fato são as próprias vítimas (Maria Rosana e Ana Rosana); mas de toda forma o acusado (Nilson de tal) também foi emissor, quando proferiu contra as vítimas as ameaças de morte (embora não se descreva o que foi proferido). Assim, temos várias constituições de emissor, a depender da especificidade da análise e das inserções de fala (enunciados) dentro das narrativas iniciais.

O receptor (Bronckart):

Para este parâmetro, temos duas coisas a considerar. Primeiro, a figura do receptor pode ser a do policial, considerando que é ele quem recebe o texto oral/narrado da vítima/noticiante, no momento em que esta adentra a delegacia; segundo, a figura do receptor pode ser a da vítima/noticiante, considerando que, após a confecção do BO, é a ela (vítima/noticiante) que o BO é entregue, para dar continuidade ao caso, após instruções técnicas do policial. Há ainda outro detalhe importante a se destacar aqui. Nos casos em que a vítima é pessoa de menor idade, teremos mais de um receptor (após a confecção do BO) que serão a pessoa responsável pela vítima, a noticiante (algum adulto com grau de parentesco, geralmente, um dos pais) e a própria vítima em si, ou seja, a pessoa de menor idade. De toda forma, neste último caso, o receptor inicial continuaria a ser o mesmo, o policial registrador da ocorrência.

Já na ocorrência 2, Maria Rosana e Ana [Rosana (vítimas) narram o crime sofrido ao policial registrador da ocorrência, sendo este funcionário público o receptor da narrativa, representando a própria instituição da Polícia Civil. Destaque-se também que as mesmas vítimas ocuparam o lugar de receptoras quando, ao tempo do crime cometido, foram ameaçadas de morte pelo acusado, “Nilson de Tal”. No BO 3, além de inicialmente sabermos que o policial é o primeioreceptor da história, vemos que a vítima também foi receptora quando, no meio da narrativa, afirma que o acusado (Alexandre) teria dito a ela: “Você se lascou, você vai vê”; o que alevou até a delegacia para registrar o crime.

O lugar social (Bronckart) ou Contexto prático ou ocasional (Coseriu)

Quanto aos ensinamentos de Bronckart sobre o mundo físico, podemos, por exemplo, identificar a pessoa de Joaquim como o emissor/vítima da ocorrência criminal. Mas, por outro

lado, essa mesma pessoa assume o papel social (mundo subjetivo para Bronckart) de “funcionário da prefeitura” o que lhe confere uma referência diferenciada naquela situação histórica e social.

A formação social/institucional em que os textos de nosso *corpus*- BO- são produzidos está vinculada a uma unidade policial, delegacia de Polícia Civil. Nesse sentido, o modo de interação e o gênero textual produzido é institucional. Isso significa que estamos falando de um contexto de produção de uma linguagem, mais ou menos, técnica, o que pode ser revelado em algumas situações. Na perspectiva de Coseriu o contexto prático é relativo e precisa ser compreendido dentro de suas possibilidades de uso; assim uma mesma ação ou omissão pode significar muito para alguém, mas pode também significar nada para outra pessoa, uma vez que não se pode considerar apenas o linguístico, já que, tudo a nossa volta, de certa maneira, revela sentidos.

Ainda temos os tópicos Bronckartianos: a posição social do emissor ou do receptor que inauguram uma visão diferenciada, uma vez que não se deve interpretar a pessoa em si, nas interações, e sim aquilo ou quem ela representa. O próprio Policial Civil, registrador das ocorrências criminais, por exemplo, tanto na primeira, como na segunda ou na terceira ocorrências analisadas, como servidor público, está representando o Estado em seu ofício.

A partir do mundo físico, para Bronckart, podemos, por exemplo, identificar a pessoa de Joaquim como o emissor/vítima da ocorrência criminal. Mas, por outro lado, essa mesma pessoa assume o papel social (mundo subjetivo para Bronckart) de “funcionário da prefeitura” o que lhe confere uma referência diferenciada naquela situação histórica e social.

Podemos também pensar que, cada uma das pessoas envolvidas no BO, mudam seu papel social, considerando que são vítimas, donas de casa e exercem certas funções na sociedade. Outro tópico seria “Objetivos” que, em geral, podemos afirmar que o objetivo da interação que o enunciador quer produzir em seu(s) destinatário(s) é o do convencimento ou o da prova de sua inocência. Se pensarmos nas vítimas das ocorrências de BO transcritos, iremos perceber que desejam mostrar que o outro é o culpado e que deve ser punido, condenado.

As considerações analíticas, que acabamos de realizar, a respeito dos 03 BO transcritos são apenas algumas possibilidades que o estudo, ora empreendido, considerando os aspectos histórico e social, para além da materialidade da língua, favorece ao docente que se abre as novas possibilidades da língua/linguagem.

Quanto às categorias de análises referente aos aspectos composicional, temático e linguístico-

discursivo sugerimos uma organização de estudo, conforme o quadro abaixo.

Quadro 7. Boletim de Ocorrência e Categorias analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS		
Composicional	Temática	Linguístico-discursiva
BO 1: variação da forma do gênero segundo a época histórica e modo de fazer (manuscrito, datilografado e digital)	Crime de ameaça BO 1 particularidade: narrativa do crime em que o Sr. Joaquim (vítima) alega ter se apropriado do objeto da pessoa acusada, o Sr. Severino.	BO 1: ➤ Peladinha ➤ Campo da Maré ➤ Boiteira ➤ Puxou do seu revólver ➤ Em tempo
BO 2: variação da forma do gênero segundo a época histórica e modo de fazer (manuscrito, datilografado e digital)	Crime de ameaça BO 2 particularidade: autor e vítimas, vizinhos (mesma rua). Agressão em via pública na forma física e moral com verbalização de ameaça de morte.	BO 2: ➤ Vila Popular ➤ Elemento ➤ NILSON DE TAL ➤ Queixosas ➤ Grifo nosso
BO 3: variação da forma do gênero segundo a época histórica e modo de fazer (manuscrito, datilografado e digital). No caso deste BO, foi escrito todo em caixa alta.	Crime de ameaça BO 3 particularidade: Desentendimento entre vizinhos atrelado a uma discussão anterior resultando em xingamentos, dano a veículo e verbalização de ameaça.	BO 3: ➤ Na mesma data ➤ Destratar ➤ Esmurrou ➤ Voce se lascou, você vai vê.

Fonte: o autor, 2024.

Interpretando esse quadro didático, podemos assegurar que o estudo das categorias analíticas, investigadas no gênero textual em evidência, propõe uma metodologia interessante e organizada para o trabalho com alunos do 3º ano do Ensino Médio, público-alvo desta dissertação. O confronto dos

textos, a partir de sua época de produção, seu lugar e a manipulação institucional sempre revelam características próprias para cada tipo de investigação.

No caso da análise “composicional”, destacamos a observação do BO 3, escrito em letras maiúsculas, indicando um estilo próprio de escrita, além de sugerir uma demarcação visual para aquilo que se pretende demonstrar na narrativa, ou seja: a comprovação da existência do crime de ameaça. Essa forma diferenciada da letra no corpo do documento também nos comprova que, embora estejamos diante de um texto institucionalizado, é possível encontrar características que escapam à tradição e que, muitas vezes, está relacionado à época histórica. Sendo os textos produzidos, não só do meio social e do tempo em que existiram, também da ação daqueles que lhes operam, então é possível imprimir particularidades vinculadas à interação momentânea até sua produção e circulação.

Na análise “temática” temos um outro campo interessante de estudo. O tema, em geral, por si só, é conhecido dos aprendizes, porém é preciso atentar para a construção dessa temática. No BO 1, por exemplo, existe algo de curioso: o acusado de cometer ameaça, o Sr. Severino, parece ter uma justificativa para o crime, o fato do Sr. Joaquim (vítima) ter tomado posse do objeto que não lhe pertencia. Essa história pode despertar uma discussão em sala de aula sobre as relações sociais e os limites das interações humanas, que podem ser atreladas à época e ao lugar de ocorrência. É possível refletir sobre até onde as atitudes estão sob a esfera da “amizade” e quando alcançam a natureza criminal, que prejudica, pelo menos, uma das partes envolvidas; o que também vislumbra a análise da temática dos BO 2 e 3.

Já os aspectos de análises no campo do “linguístico-discursivo” parece oferecer mais “pano pra manga” para nossos aprendizes. Cada uma das ocorrências do léxico pode ser explicada a começar por seu emprego temporal, revelando o modo de falar da sociedade a depender dos tempos. No BO 1, “peladinha”, “boiteira”, “em tempo” são expressões que revelam, respectivamente, “jogo de futebol popular”, “algo relacionado a animal, boi” (retirado das terras da vítima) e “expressão retificadora, com o intuito de corrigir algo escrito há pouco tempo”. Na ocorrência 2, poderíamos citar “NILSON DE TAL” e “Queixosas”, significando, na ordem em que aparecem, “pessoa de quem se sabe apenas o primeiro nome popular” e “pessoas que registraram o crime”. Por fim, no registro 3, é possível analisar “Destratar” e “Você se lascou, você vai vê”, que pode ser interpretado com “desrespeitar alguém” e “fala que indica ação criminal de ameaça”.

De toda forma, o interessante é analisar não só o linguístico, mas também o caráter discursivo que se pode depreender dessas ocorrências, o que enriquece o trabalho pedagógico, oportunizando aos alunos uma experiência de consciência crítica. Nesse sentido, por exemplo, “peladinha” pode apontar para um jogo de futebol que ocorre em classes sociais menos favorecidas; “NILSON DE TAL” sugere alguém de poder aquisitivo baixo e que não teria pessoas de “sobrenome” na linhagem

familiar e ainda “Você se lascou, você vai vê”, em geral, é visto como termos proferidos por pessoas de baixa escolaridade.

Porém, aqui é importante atentar para algo. Não é, exatamente, o léxico, por si só, que vai nos dá a capacidade de interpretá-lo, mas a sua relação com outros elementos textuais/discursivos, atrelados ao conhecimento do tempo histórico e social dos textos em análise, além do conhecimento dos sujeitos subjetivos (como defende Bronckart) que operam com tais textos.

Dessa maneira, percebemos que, diante do que defendemos nesta dissertação, sobre a compreensão de gêneros textuais, podemos afirmar que há casos de mudanças e casos de permanência nos exemplares de BO analisados. Aquilo que muda ou aquilo que permanece deve ser visto como consequência de uma compreensão ampla que leve em consideração os aspectos que compõem as nossas características analíticas, centradas na composição temática, composicional e linguístico-discursivas. Assim cada caso de análise (espécie de texto) reclama um estudo com deve ser realizado com responsabilidade investigativa.

6.2 Itinerário Didático

A partir desse momento, tentaremos formalizar os aspectos teóricos dessa dissertação no ID que propomos. Recuperando as características de um planejamento de aula que valoriza as etapas do trabalho com o gênero textual específico, o ID oferece ao professor e aos alunos oportunidades de uma maior interação. Na nossa proposta, esse dispositivo pedagógico sugere os conhecimentos básicos do art. 5º da Constituição Federal e do conceito de crime de ameaça do Código Penal, tudo organizado em quatro Oficinas com desdobramento em dez aulas.

Oficina1

Aula 1: Recuperando experiências pessoais em relação ao gênero.

Objetivos:

- Realizar o primeiro contato com os alunos a respeito da temática.
- Refletir com os alunos a necessidade de reconhecer, na sociedade, a existência de textos de linguagem jurídica.

Atividade proposta: Travar um diálogo espontâneo com os alunos a respeito da temática de crimes na sociedade. Deixar os alunos relatarem fatos da mídia ou de pessoas próximas.

Tempo: 50min

Aula 2: A Criminalidade como face negativa da sociedade.

Objetivo: Procurar identificar as causas e consequências da problemática do crime.

Atividade proposta: Realização de leituras compartilhadas de notícias sobre crimes.

Tempo: 1h40min

Nesta oficina inicial, a proposta é a de estabelecer o primeiro contato entre os alunos do 3º ano do Ensino Médio e a linguagem jurídica/técnica. É importante nesse momento trazer à tona as próprias experiências com textos dessa natureza, no sentido de reconhecer que muitas vezes, não estamos tão distantes dos textos do campo de atuação na vida pública. E nesse sentido, basta conferir os noticiários com realidades criminais alarmantes e que fazem comentários técnicos, nos meios de divulgação de notícias.

Oficina 2

Aula 3: apresentação de texto jurídico: Constituição Federal (art. 5º - parte 1)

Objetivo: Desenvolver a compreensão de direitos e de deveres

Atividades propostas:

- Atividade 1: discussão a respeito das possibilidades sociais que apontem para o registro de BO, quando há confronto social com relação aos direitos de garantias fundamentais.
- Atividade 2: Debate e confrontação de ideias para aprimorar o senso crítico sobre o tema.

Tempo: 1h40min

Aula 4: apresentação de texto jurídico: Constituição Federal (art. 5º - parte 2)

Objetivo: Atentar para os aspectos linguísticos para a definição de direitos e deveres.

Atividade proposta: Anotar expressões que provocam incompreensão para serem analisadas.

Tempo: 1h40min

Na oficina 2, a ideia é a de fazer os aprendizes manter o contato com textos legais a começar pela dita “Carta Magna”, explorando a noção de direitos com o compromisso de assumir deveres como cidadão responsável. É natural que algumas palavras causem estranhamento aos discentes,

mas é a partir dessa situação que se dar a abertura para o conhecimento de nova realidade linguística. O docente, em momentos de incompreensão do alunado, deve aproveitar para despertar maior curiosidade nele e, conseqüentemente, maior responsabilidade pelo estudo.

Oficina 3

Aula 5: apresentação de texto jurídico: Código Penal (entendendo o crime contra a liberdade individual)

Objetivo: Refletir sobre a importância dos limites sociais frente à liberdade individual.

Atividades propostas:

- Atividade 1: Dividir a turma em grupo na biblioteca da escola para manuseio e estudo do Código Penal.
- Atividade 2: Eleger um aluno de cada grupo para oralizar o que foi discutido.

Tempo: 1h40min

Aula 6: Apresentação do gênero textual Boletim de ocorrência

Objetivo: Estabelecer contato com texto normativo e jurídico/policial

Atividades propostas:

- Atividade 1: Apresentação de modelos de BO através da internet, de diferentes épocas.
- Atividade 2: Análise inicial da estrutura do gênero e das diferentes formas de dizer, a depender da época e do lugar de produção.

Tempo: 1h40min

Aula 7: Estudo da temática e das expressões linguístico-discursiva do BO.

Objetivo: Aprimorar a competência vocabular de textos específicos/normativo.

Atividades propostas:

- Atividade 1: Mapeamento e estudo do uso do léxico, encontrado nos boletins analisados.

- Atividade 2: Interpretação do uso desses léxicos considerando nas narrativas quem os utilizou e em qual tempo histórico.

Tempo: 1h40min

O ramo do Direito público essencial para o estudo do gênero BO é o Código Penal (CP), visto como um conjunto de normas que define o que é tipo penal. Nesse sentido, é importante que os alunos percebam os limites estabelecidos, inclusive, para a dita “liberdade de expressão”, já que não se pode dizer o que se pensa em qualquer contexto de uso da língua. As regras de interação social nos ensinam como e quando agir para a finalidade pretendida. Repleto de diversas tipificações criminais, o CP nos apresenta o crime de ameaça e suas nuances no art. 147 nos ensinando que até por meio simbólico podemos causar a alguém mal injusto e grave, ou seja, podemos cometer o crime de ameaça.

Oficina 4

Aula 8: Primeira produção escrita do BO

Objetivo: Buscar autonomia dos alunos em relação à linguagem normativa.

Atividades propostas:

- Atividade 1: Após retomar as histórias das experiências pessoais ou coletivas da aula 1, escolher um dos fatos para iniciar a primeira produção.

Tempo: 1h40min

Aula 9: A reescrita da primeira produção do BO, com o auxílio do professor havendo também a possibilidade para o diálogo temático entre os alunos.

Objetivo: Revisar o texto pessoal como um processo de autorreconhecimento.

Atividades propostas:

- Atividade 1: Socialização dos textos em construção, em pequenos grupos, para troca de experiências e sugestões de produção, sob orientação do docente.

Tempo: 1h40min

Aula 10: Autoria da produção do Boletim de ocorrência crime de ameaça.

Objetivo: Exercitar a prática da escrita do gênero.

Atividades propostas:

- Atividade 1: Produção final do BO.
- Atividade 2: Socialização das produções entre os alunos como uma forma de partilha do aprendido.

Tempo: 1h40min

A reescrita, a autoria e a socialização são etapas imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem. Como é de conhecimento comum, a escrita ainda surge como uma espécie de “mistério” para muitos alunos, o que os deixa inseguros e distantes das atividades de sala de aula. A oficina 4, então, favorece a proximidade do docente com os alunos que assumem essa postura. Todas as atividades realizadas até esse momento encorajam o aprendiz para a escrita do gênero trabalhado sempre com a interlocução do professor. Após esse processo, é importante enaltecer a autoria e as produções para propagar o conhecimento, socializar os conteúdos e derrubar as barreiras para os gêneros ditos não escolares.

Diante do que apresentamos como proposta para o Itinerário Didático, é possível perceber que existe a necessidade de trabalhar com Oficinas e atividades de aulas que devem avançar pouco a pouco até que os alunos se sintam mais engajados. Nesse contexto, nosso ID buscou valorizar a experiência pessoal do alunado, a ampliação do conhecimento com gêneros interrelacionados ao BO e, por fim, a prática da produção escrita, como fechamento das atividades. Com esse conjunto de ações, acreditamos no desenvolvimento das competências linguístico-discursivas do aprendiz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que toda formação de graduação em Licenciatura deve propiciar ao aluno-aprendiz, além de saberes para a sua atuação profissional, compromisso e amor pela profissão que escolheu exercer, a partir da projeção de futuro, com atuação na área desejada. Isso implica assumir, desde cedo, uma postura profissional de professor-pesquisador³⁴. Tanto a docência quanto a pesquisa devem acompanhar a vida do professor, a fim de que se alcance resultados necessários no cenário educacional.

Às vezes, há uma multiplicidade de tarefas no nosso dia a dia, mas é preciso não perder o foco pela busca de conhecimentos que nos levem a desbravar novas metodologias em prol do ensino.

Logicamente, essa ideia central dessa dissertação foi sendo alimentada e fortalecida após muitas leituras e participações em eventos acadêmicos, sobretudo, os do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste- GELNE³⁵. O interesse foi sempre maior para os eixos de pesquisa da Linguística de Texto, Linguística Aplicada, Letramento e ensino de gêneros.

Do sonho ao projeto de pesquisa. Do projeto à composição da dissertação de mestrado. Mas nunca sem “escrevivência”. Cada mestrando(a) tem um pouco de Conceição Evaristo na alma; e não poderia ser diferente. Nossa história se confunde com nossa própria produção acadêmica: aluno, professor, pesquisador e idealizador de uma educação justa e que traga resultados, a partir de uma prática pedagógica coerente e engajada, imbuída em ações sociais por meio da linguagem.

Para os professores de língua, uma prática válida é assumir a concepção sociointeracionista. Assim, nos interessam o contexto de produção, os sujeitos da interação verbal e ainda suas atuações sociais no momento de fala (se policial, se vítima, se amigo da vítima, etc). Tudo isso contribui para uma análise interacional mais próxima da realidade sobre a qual se debruça o pesquisador e é como convém às pesquisas de nossa linha de investigação. Nesse sentido, podemos recordar das contribuições de Bronckart (1999) a respeito do emissor ou da posição social que assume, inclusive levando em conta os contextos nos quais convive, como alerta Coseriu (1955).

Diante disso, esta dissertação pretendeu contribuir com uma pesquisa voltada para a sala de aula, mas sem se fechar nessa mesma sala. Por isso, nosso objeto de pesquisa, o Boletim de

³⁴ Preferimos o uso da palavra composta por defendermos que o professor, em si, deve ser, naturalmente, um pesquisador.

³⁵ A primeira participação foi na XXIV jornada do GELNE, que se realizou de 04 a 07 de setembro de 2012 na UFRN. Na ocasião, foi apresentado o trabalho “Coesão e coerência sob a perspectiva cognitivo-pragmática no gênero textual Boletim de Ocorrência Eletrônico”, publicado nos Anais do Evento.

Ocorrência (BO), não foi investigado apenas pelo viés estrutural, mas sim considerando seu contexto de produção, as pessoas do momento da interação e a época histórica em que existiu.

Assim, sem querer impor a garantia de uma análise totalmente isenta de algum traço de subjetividade, ainda mais considerando as atividades profissionais do agente da pesquisa, queremos, antes de tudo, entregar uma pesquisa que fundamente seu produto analítico, conforme os dispositivos teóricos que emprega e apresenta.

Sendo assim, retomando o nosso questionamento inicial: *Quais as dimensões ensináveis possíveis, a partir da exploração da historicidade da língua e do gênero BO?* E diante do que apresentamos nas análises e na proposta do dispositivo teórico, temos a certeza de que é possivelmente viável trabalhar com o BO e explorar suas dimensões composicional, temática e linguístico-discursiva, que são também nossas categorias analíticas.

O planejamento é escolar é essencial; e é isso que essa dissertação quer mostrar com o ID. Uma vez que o Itinerário fomenta aulas com temáticas relacionadas ao objetivo maior, significa uma melhor preparação para os alunos em fase do 3º ano do Ensino Médio. A dinâmica do que foi proposto, envolvendo sala de aula, busca histórica e social do gênero, conhecimento de outras linguagens, acesso à biblioteca e troca de experiências entre os discentes permite fortalecer as práticas de linguagem e a experiência para a vida pública; o que comprovaria a nossa hipótese.

No que toca ao nosso objetivo geral e específicos, eles só poderiam ser alcançados com o tratamento dos gêneros textuais sob as contribuições das duas bases teóricas principais deste trabalho: a Tradição Discursiva e o Itinerário Didático. Os estudos dessas teorias acreditam naquilo que também propomos nos objetivos, considerando a análise de textos, a partir de sua história e da história da língua, observando a materialidade e a função social, bem como seus contextos e produção e circulação.

Os achados/resultados de nossa dissertação vão no sentido de relacionar os postulados dos documentos oficiais da educação, sobretudo, a BNCC, à necessidade de imergir os alunos no espaço de contato de gêneros textuais, voltados ao campo da vida pública. Partindo dessa lógica, a nossa proposta apresenta um trabalho extenso com Oficinas voltadas à prática discursiva de uma linguagem jurídica/policial, em contato com outros textos de natureza semelhante, como é o caso da Constituição Federal e o Código Penal Brasileiro.

Assim, pensamos num trabalho que contemplasse os eixos norteadores do ensino: leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto. Nenhum desses eixos pode ser tomado como mais ou menos importante que o outro, pelo contrário, o ideal é que o docente elabore atividades que impulse a junção de conhecimentos, a partir de exercícios individuais ou em equipe, a fim

de favorecer o desenvolvimento de competências como a reflexão crítica, o ponto de vista e a autonomia discursiva.

Assim, a partir das análises comparativas dos BO, os alunos podem fazer interpretações sobre os aspectos composicionais, linguísticos e temáticos, sempre com o olhar sobre o tempo e o lugar de produção e circulação do gênero, relacionando a existência desses textos também à intencionalidade de quem os produziu. Assim, as aulas voltadas para essa prática didática podem aguçar os jovens a se comprometer com uma postura investigativa.

De toda maneira, é óbvio que, em uma dissertação de mestrado, não é possível responder a todas as perguntas que podem existir sobre a temática pesquisada e nem resolver todas as lacunas existentes- até porque precisaríamos “testar” essa prática da melhor maneira que fosse possível fazer. Assim, embora seja um estudo inovador (até onde sabemos pelo estado da Arte) o uso pedagógico do BO para um público específico do Ensino Médio, ainda poderíamos pensar em algumas outras nuances investigativas para estudos futuros.

Como acabamos de mencionar, a aplicação do ID que esboçamos nesta pesquisa seria uma oportunidade viável para completar e aperfeiçoar o estudo que, por ora, encerramos. Outrossim, acreditamos que, seria viável ainda, sondar, junto aos alunos, como exatamente eles gostariam que fosse divulgado/propagado o gênero textual produzido, ao final das Oficinas. Essa possibilidade de propagação iria reclamar o interesse por novas manifestações de linguagem como o Podcast (no âmbito da oralidade) ou uma resenha crítica (no âmbito da escrita).

Diante de tudo o que refletimos, queremos ainda ecoar a esperança em uma educação que inspire respeito a seus aprendizes, mas que também não renegue seu corpo docente. O mundo ainda carece de significações. E, para nosso contexto docente, significar é gerar vidas no chão da escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; GOMES, Valéria Severina. Tradições discursivas: reflexões conceituais. *In*: ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. *et al.* **História do Português brasileiro: tradições discursivas do português brasileiro: constituição e mudanças dos gêneros discursivos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, Afrânio. Tradições discursivas e tratamento de corpora históricos: desafios metodológicos para o estudo da formação do português brasileiro. *In*: LOBO, Tânia *et al.* (org.). **Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. **Na ponta do lápis**. São Paulo: CENPEC Educação, 2020. p. 10-19.
- BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. *In*: SIGNORINI, Inês (org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: Linguística aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar: faces discursivas da textualidade. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.
- BRANDÃO, Helena Hahtsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Unicamp, 2012.
- BRASIL. **Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 out. 2022
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 4, n. 6, mar. 2006a.

BRONCKART, Jean. Paul. A análise do Signo e a gênese do pensamento consciente. *In*: MACHADO, A. R; MATÊNCIO, M. L. M (org.). **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p. 93-120.

BRONCKART, Jean Paul. **Théories du langage**: nouvelle introduction critique. Bruxelles, BE: Édition Mardaga, 2019. p. 277-296.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. e reimpr. São Paulo: EDUC, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? *In*: PASCHOAL, M; CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) **Linguística aplicada**: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar. São Paulo: EDIC, 1992. p. 15-23.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. *In*: PIETRO, J.-F. de; FISHER, Carole; GAGNON, R. (ed.). **L'oral aujourd'hui**: perspectives didactiques. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>. Acesso em: 01 fev. 2024.

COLOGNESI, S. **“Faire évoluer la compétence scripturale des élèves”**. Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, 2015. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Pesquisa em Ciências Psicológicas – Universitaires de Louvain, Belgique, 2015. DOI: <http://hdl.handle.net/2078.1/161327>.

COSERIU, Eugênio. Fundamentos y tareas de la lingüística integral. *In*: CONGRESO NACIONAL DE LINGÜISTICA 2., San Ruan, 1981. **Anais [...]**. San Ruan, 1984. p. 37-53.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. Determinación y entorno: dos problemas de una lingüística del hablar. **Romanistisches Jahrbuch**, v. 7, n. 1, p. 29-54, 1955. DOI: <https://doi.org/10.1515/roja-1955-0103>.

ESLANDES, Suely Ferreira. Projeto científico: onde se insere no processo de investigação? *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEL CORONA, Márcia. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. *In*: LODER, Ludwig Letícia; JUNG, Neiva Maria (org.). **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. São Paulo: Mercado de letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>. Acesso em: 20 out. 2022.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. **Veredas**, v. 26, n.1, p. 363-382, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37818>. Acesso em: 02 out. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FIORIN, José Luiz (org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

GARCEZ, Moraes Pedro de. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Ludwig Letícia; JUNG, Neiva Maria (org.). **Fala em interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. São Paulo: Mercado de letras, 2008.

GARCEZ, Moraes Pedro de. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. **PaLavra**, v. 8, p. 54-73, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GOMES, Valéria Severina. **Traços de mudança e de permanência em editoriais de jornais pernambucanos: da forma ao sentido**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7563>. Acesso em: 02 out. 2023.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel. Apresentação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-18.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Telles Branca; GARCEZ, Moraes Pedro de (org.). **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul/dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2008v5n2p117>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>. Acesso em: 10 mar. 2023.

KABATEK, Johannes. Sobre a historicidade dos textos. **Linha d'água**, n. 17, p. 159-170, abr. 2005.

KABATEK, Johannes. Tradição discursiva e gênero. In: LOBO, Tânia *et al.* (org.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 579-588. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16749>. Acesso em: 10 out. 2023.

KABATEK, Johannes. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, Tânia *et al.* (org.). **Para a história do português brasileiro -VI: novos dados, novas análises**. Salvador: EDUFBA, 2006. Tomo II, p. 505-527.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen status und ihrer dynamik. In: FRANK, B.; HAYE, T.; TOPHINKE, D. (org.). **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, 1997.

KOCH, Peter. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico: el ejemplo del tratamiento vuestra merced en español. In: KABATEK, J. **Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas**. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 53-88.

LEURQUIN, Eulália. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa (org.). **O interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara, SP: Letraria, 2020. p. 227-247.

LONGHIN, Sanderléia Roberta. **Tradições discursivas: conceito, história e aquisição**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 619-633, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir gênero, texto e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. São Paulo: Mercado de letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Débora. **Interrogatórios policiais da delegacia de repressão a crimes contra a mulher**: fases e tarefas em uma perspectiva interacional. 2009, 369 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OHUSCHI, Marcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Revisão e reescrita na produção de memórias literárias. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 33, p. 36-43, jul. 2019.

OSTERMANN, A. C. **Reifying and defying sisterhood**: communities of practice at work at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil. Ann Arbor, 2000. Thesis (Ph.D. Linguistic) - Department of Linguistics, University of Michigan, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**: objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola. **Linguagem em (dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, v. 50, n. 4, pte. 1, p. 696-735, 1974.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 61-78.

TANNEN, Deborah. Spoken and Written language: exploring orality and literacy. **Norwood: N. J. Abrex**. 1982.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édson. **Etnometodologia & análise da conversa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

XIMENES, Expedito Eloísio. **Autos de querela e denúncia...**: edição de documentos judiciais do século XIX no Ceará para estudos filológicos. Fortaleza: LCR, 2006.

ZAVAM, Aurea Suely; DOLZ, Joaquim; GOMES, Valéria Severina. A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa. **Acta Scientiarum** (UEM), v. 44, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/62442>. Acesso em: 28 set. 2023.

ZAVAM, Aurea Suely. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 251-271, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/869/797. Acesso em: 3 maio 2024.