

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Vânia Cristina de Oliveira

**Perfil do educador católico cleliano na Sagrado Rede:
(não) assunção da Responsabilidade Enunciativa
por professores de Língua Portuguesa**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Vânia Cristina de Oliveira

**Perfil do educador católico cleliano na Sagrado Rede:
(não) assunção da Responsabilidade Enunciativa
por professores de Língua Portuguesa**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

SÃO PAULO
2019

ERRATA

OLIVEIRA, Vânia Cristina de. **Perfil do educador católico cleliano na Sagrado Rede: (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa por educadores de Língua Portuguesa.** 2019. 139 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
Pág. 71 no item 3.5	7ª.	engajamento	não engajamento
Pág. 89	2ª.	pronome demonstrativo	pronome possessivo
Pág. 90	No exemplo P.3	“Aliar teoria e prática, de modo a aproximar o proclamado do vivenciado.”	<i>retirar</i>
Pág. 90	No exemplo P.4	em sala de aula é um dêitico espacial	em sala de aula é um adjunto adverbial de lugar
Pág. 94	No exemplo P.13	<i>É a reprodução da fala do documento oficial da Rede.</i>	Não há mediatividade neste exemplo.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data _____

E-mail _____

48

OLIVEIRA, V. C. Perfil do educador católico cleliano na Sagrado Rede:(não) assunção da Responsabilidade Enunciativa por professores de Língua Portuguesa / OLIVEIRA, V. C. São Paulo: [s.n.], 2019, 139 p.

Orientador(a): Sueli Cristina Marquesi. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, 2019, 139 p.

1. Responsabilidade enunciativa. 2. Pastoral escolar. 3. Educação católica. 4. Educador cleliano. I., Sueli Cristina Marquesi. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa. III. Título.

CDD 469 – Língua portuguesa

BANCA EXAMINADORA

Aos meus pais,
Francisco e Maria Aparecida de Oliveira, e irmãos, Sônia, Rafael e Daniel,
que sempre me apoiaram e rezaram por mim;
às minhas Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus,
que me ajudaram na missão;
a cada um dos educadores que fizeram, fazem e farão parte
de minha trajetória acadêmica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, que sempre me amou e cuidou de mim;

à Nossa Senhora Aparecida, por sua intercessão constante, e à bem-aventurada Madre Clélia Merloni, por sua proteção;

à Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, sinal da bênção de Deus em minha vida, exímia educadora e cara amiga que, com sua ternura e delicada firmeza, soube fazer emergir, entre minhas fragilidades, a potencialidade para que eu pudesse crescer, amadurecer e ser melhor;

ao Professor Doutor Luiz Antônio Ferreira, que a cada encontro me chamava carinhosamente de “Irmãzinha” e me impulsionava a perseverar na busca do bem e do conhecimento;

ao Professor Doutor João Hilton Sayeg de Siqueira, que me acolheu nesta Pontifícia Universidade Católica e que, de perto ou de longe, acompanhou minhas lutas cotidianas e sempre valorizou minha dedicação; sobretudo, agradeço-lhe pela constante recordação de meus pais;

à Lourdes, amiga de todas as horas, que me acolheu e me orientou de forma singular e muito receptiva, que torceu por mim em cada fase do labor acadêmico;

à Andrea Pisan, que conheci por meio da Professora Doutora Sueli, pela forma tão bondosa e profissional, a cada revisão de texto, com que me indicou o caminho para a excelência e clareza na escrita;

à minha querida família, que sempre esteve ao meu lado e em meu coração, apesar da distância geográfica que nos separa: pai Francisco e mãe Maria; irmãos Sônia, Rafael e Daniel; cunhados Jéssica, Verônica e Márcio; amados Luiz Júnior (afilhado), Marcela, Beatriz, Gabriel, Cauã e João Miguel (sobrinhos);

ao meu amado Instituto, principalmente às queridas Madre Miriam Cunha Sobrinha (Superiora Geral), que me concedeu a oportunidade de avançar nos estudos, para melhor servir ao Reino de Deus, e Ir. Márcia Cidreira (Superiora Provincial), que me apoiou nas horas mais difíceis dessa trajetória acadêmica e teve sabedoria para me orientar;

às minhas queridas Irmãs Apóstolas da Comunidade da Casa Provincial, pelo apoio, pelas orações, pela compreensão, pelo incentivo e pela alegria de celebrarem comigo cada etapa deste trabalho;

à equipe da Secretaria Provincial, Ana Claudia Barnece e Ana Paula Perensin, que souberam compreender as minhas horas de estudo e pesquisa, e por todo o apoio e ajuda que me concederam;

ao meu caro amigo Doutor Padre Ronaldo Zacharias, por jamais me deixar desistir e por me ajudar a ter coragem e serenidade para viver o tempo presente, olhando sempre para o Mestre de nossas vidas: Jesus Cristo;

às amigas Maria Isabel Soares Oliveira e Andrea Ferreira Cavalcante Caputo, que caminharam comigo nesta fase da pesquisa, sobretudo, pelas partilhas e pelo cuidado em discernir as escolhas da vida;

aos colegas das disciplinas que cursei e aos colegas do Grupo de Pesquisa *Texto, Escrita e Leitura* (Língua Portuguesa), em especial às Professoras Doutoras Ana Lúcia Tinoco e Vanda Maria da Silva Elias, e do Grupo de Pesquisa *Formação de Professores e Paradigmas Curriculares* (Educação: Currículo), em especial ao Professor Doutor Marcos Tarciso Masetto e à Professora Doutora Maria Cecília Damas Gaeta;

à Professora Doutora Maria das Graças Soares Rodrigues, por contribuir de forma tão valiosa, simples e profunda para o desenvolvimento das reflexões ao longo deste trabalho e por aceitar fazer parte da banca de doutorado;

à Professora Doutora Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa), por sua presença entusiasmada e serena e por suas observações preciosas durante as edições XI, XII e XIII do Colóquio sobre Leitura, Escrita e Ensino (CELE);

aos colaboradores da PUC e de meu Instituto (IASCJ), que me ajudaram em diversos momentos do mestrado e do doutorado com serviços de informática, audiovisual, secretaria, biblioteca, transporte, entre outros;

a todos os educadores que fizeram e fazem parte de minha formação acadêmico-cristã; estejam certos de que estou me esforçando para colocar em prática seus valiosos ensinamentos;

aos educadores que passaram pela minha vida e já estão no céu, obrigada pelo bem semeado...

*“As instituições católicas de educação são chamadas, em primeira linha,
a praticar a gramática do diálogo que forma o encontro e
a valorização das diversidades culturais e religiosas.
A educação é geradora de esperança.
De fato, a educação é um dar à luz,
é um fazer crescer, se situa na dinâmica do dar a vida.”
(PAPA FRANCISCO, 2017)*

*“Há sempre um brilho que é preciso exaltar,
revelar. Esse é o caminho do conhecimento.”
(SEARA, Isabel, 2018)*

OLIVEIRA, Vânia Cristina de. **Perfil do educador católico cleliano na Sagrado Rede: (não) assunção da Responsabilidade Enunciativa por educadores de Língua Portuguesa**. 2019. 139 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa *Texto e discurso nas modalidades oral e escrita*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Seu tema é o estudo da responsabilidade enunciativa em textos de professores de Língua Portuguesa da Sagrado Rede de Educação no que diz respeito ao perfil docente institucional. A pesquisa se justifica pela importância de que os educadores atuem em consonância com a filosofia institucional, em sua área de pastoral, expressa em seus valores, visão e missão. Nossa hipótese é de que há uma variação em termos da assunção ou não da responsabilidade enunciativa. Com base nessa hipótese, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Os professores de Língua Portuguesa assumem ou não a responsabilidade enunciativa na manifestação do que consideram ser o perfil docente da Rede? 2) Quais são as marcas linguísticas que permitem identificar a assunção ou não da responsabilidade enunciativa por professores de Língua Portuguesa da Sagrado Rede? Para respondermos a essas perguntas, definimos como objetivo geral deste estudo refletir sobre a assunção ou não da responsabilidade enunciativa por professores de Língua Portuguesa em relação ao *Perfil do educador católico cleliano* e, como objetivos específicos, identificar, descrever, analisar e discutir as marcas linguísticas que revelam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa. O *corpus* é constituído pelo que consideramos dois textos: (1) Perfil do educador católico cleliano, composto por 29 itens, e (2) 22 respostas dos educadores da área de Língua Portuguesa à sondagem realizada pela Sagrado Rede de Educação. Os resultados indicam que há uma variação em termos de assunção ou não da responsabilidade enunciativa. Pelas marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa observadas, verificamos, no texto 1, um maior grau de responsabilidade enunciativa, e no texto 2, uma ocorrência menor de assunção, bem como presença de não assunção.

Palavras-chave: Responsabilidade enunciativa. Pastoral escolar. Educação católica. Educador cleliano.

OLIVEIRA, Vânia Cristina de. **Profile of the Catholic Clelian educator in the Sacred Network: (no) assumption of Enunciative Responsibility by Portuguese Language Teachers.** 2019. 139 f. Thesis (Doctorate in Portuguese Language) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line text and speech in the oral and written modalities of the Program of Graduate Studies in Portuguese Language of the Pontifical Catholic University of São Paulo. Its theme is the study of the enunciative responsibility in texts of Portuguese Language teachers of the Sacred Education Network with regard to the institutional teaching profile. The research is justified by the importance of educators acting in accordance with the institutional philosophy, in their pastoral area, expressed in their values, vision and mission. Our hypothesis is that there is a variation in terms of the assumption or not of the declarative responsibility. Based on this hypothesis, we established the following research questions: 1) Do Portuguese Language teachers assume or not the enunciative responsibility in the manifestation of what they consider to be the teaching profile of the Network? 2) What are the linguistic marks that allow us to identify the assumption or not of enunciative responsibility by Portuguese Language teachers of the Sacred Network? In order to answer these questions, we have defined as a general objective of this study to reflect on the assumption or not of the enunciative responsibility of Portuguese Language teachers in relation to the Profile of the Catholic Clelian educator and, as specific objectives, to identify, describe, analyze and discuss linguistic marks which reveal the (non) assumption of responsibility. The *corpus* is constituted by what we consider two texts: (1) Profile of the Catholic Clelian educator composed of 29 items, and (2) 22 responses of the educators of the area of Portuguese Language to the survey conducted by the Sacred Education Network. The results indicate that there is a variation in terms of assuming or not of the declarative responsibility. By the marks of (non) assumption of the enunciative responsibility observed, we verified, in text 1, a greater degree of declarative responsibility, and in text 2, a minor occurrence of assumption, as well as presence of non-assumption.

Keywords: Enunciative responsibility. School Pastoral. Catholic education. Clelian Educator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL E A SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO.....	16
1.1 Educação católica no Brasil.....	16
1.2 Orientações educacionais da Igreja Católica Apostólica Romana.....	23
1.3 Sagrado Rede de Educação: missão, visão e valores.....	30
1.3.1 A Pastoral Escolar.....	33
1.3.2 Concepção curricular de Pastoral.....	35
1.3.3 Compromisso do educador católico cleliano.....	42
CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	45
2.1 Perfil do educador católico cleliano.....	45
2.2 Pontos de vista dos educadores de Língua Portuguesa.....	50
2.2.1 Da Educação Infantil ao Ensino Médio.....	51
CAPÍTULO 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ESTUDOS SOBRE RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA.....	56
3.1 Estudos iniciais sobre responsabilidade enunciativa.....	56
3.2 Jean-Michael Adam.....	57
3.3 Alain Rabatel.....	63
3.4 Henning Nølke, Kjersti Fløttum e Coco Norén.....	69
3.5 Zlatka Guentchéva.....	71
3.6 Maria das Graças Soares Rodrigues.....	75
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
4.1 Procedimentos e categorias de análise.....	86
4.2 Análise do <i>corpus</i>	87
4.2.1 Texto 1 – Perfil do educador católico cleliano.....	87
4.2.2 Texto 2 – Respostas dos educadores.....	96
4.3 Discussão dos resultados.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	118

INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa *Texto e discurso nas modalidades oral e escrita* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema o estudo da responsabilidade enunciativa em textos de professores de Língua Portuguesa da Sagrado Rede de Educação no que diz respeito ao perfil docente institucional.

Com o intuito de analisar a responsabilidade enunciativa, apresentamos, em um primeiro momento, o cenário educacional da Sagrado Rede de Educação, contexto de nosso estudo. A Sagrado é composta por doze escolas católicas presentes nos estados de São Paulo, Distrito Federal, Tocantins e Pará. Essas escolas, mantidas pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, pertencente à Província de São Paulo, atendem aproximadamente 10.000 alunos e contam com 665 educadores na Educação Básica.

Para as escolas confessionais católicas, todos os integrantes da comunidade educativa são responsáveis por uma escola em pastoral, pela garantia da identidade cristã no fazer pedagógico, ou seja, o ser pastoral necessita emergir na dinâmica educativa cotidiana. No caso da Pastoral Escolar da Sagrado Rede de Educação, que abordamos nesta pesquisa, as orientações educacionais advêm do Magistério da Igreja Católica e do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, ao qual pertence como missão educativa. A Pastoral Escolar ocorre de forma diferenciada conforme a orientação da unidade educativa das confessionais, ou seja, das escolas católicas que se propõem a proclamar o Evangelho. A realização dessa ação pastoral está ligada à missão que cada unidade educacional assume como identidade institucional.

Nesse contexto, podemos entender a Pastoral Escolar como uma ação pastoral de atenção e cuidado espiritual desenvolvida na escola e a partir dela. Para o desempenho dessa tarefa, há a sistematização de competências e atribuições, bem como a adoção de uma perspectiva dialógica de respeito à diversidade de expressão religiosa e, ao mesmo tempo, de presença da identidade confessional. Os profissionais da Pastoral Escolar são os articuladores, mediadores e animadores da missão de educar.

Sabendo que o currículo é um exercício cotidiano de construção de saberes, conceitos, teorias e métodos que deverão ser mobilizados no enfrentamento de situações-problema desafiadores à inteligência e à consciência cultural, social e política dos educandos, a Pastoral Escolar tem a missão de contribuir para a articulação desses aspectos com os saberes acadêmicos, em vista do desenvolvimento da autonomia do indivíduo e dos valores que dão sentido à vida.

Ao optar por uma pedagogia que tem como referência as atitudes de Jesus, as unidades educativas da Sagrado Rede de Educação deixam de ser uma escola com um setor de pastoral, ou seja, que se define como católica somente por propor atividades religiosas e litúrgicas, quase sempre isoladas e pontuais, para ser uma *escola em pastoral*, que desenvolve a educação na fé de maneira integral e transversal em todo o currículo.

A pesquisa se justifica pela importância de que os educadores atuem em consonância com a filosofia institucional, em sua área de pastoral, expressa em seus valores, visão e missão. Tomamos como ponto de partida para a investigação a hipótese, construída com base em nossa vivência profissional, de que há uma variação em termos da assunção ou não da responsabilidade enunciativa, dependendo da manifestação em que ela ocorre: a) de um lado, no documento referente ao perfil do educador católico cleliano, elaborado por professores sob a condução da gestão educacional; b) de outro, nas respostas dadas, pelos docentes de Língua Portuguesa a uma pergunta a eles apresentada sobre o que consideram constituir o perfil do docente: “Quais as práticas centrais de cada componente curricular que podem ou devem contribuir para a ação evangelizadora na definição de seu perfil como educador (a) católico (a)?”.

Diante desta hipótese, definimos duas perguntas de pesquisa: 1) Os professores de Língua Portuguesa assumem ou não a responsabilidade enunciativa na manifestação do que consideram ser o perfil docente da Rede? 2) Quais são as marcas linguísticas que permitem identificar a assunção ou não da responsabilidade enunciativa por professores de Língua Portuguesa da Sagrado? Para respondermos a essas perguntas, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho refletir sobre a assunção ou não da responsabilidade enunciativa por professores de Língua Portuguesa em relação ao *Perfil do educador católico cleliano* e, como objetivos específicos, identificar, descrever, analisar e discutir as marcas linguísticas que revelam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos por base os fundamentos teóricos referentes aos estudos sobre responsabilidade enunciativa, advindos da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011), campo de estudo que Marquesi (2017, p. 279) destaca, a partir de definição de Adam, como “um procedimento dentro da Linguística Textual que analisa a produção contextual de sentidos em textos concretos”. Aos estudos de responsabilidade enunciativa realizados por Adam, acrescentamos aqueles desenvolvidos por Rabatel (2001; 2004; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2016), Nølke, Fløttum e Norén (2004), Guentchéva (1994; 1996; 2011; 2014) e os realizados no Brasil por Rodrigues (2017), por Rodrigues e Passeggi (2016) e por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010).

O *corpus* da pesquisa constitui-se pelo que consideramos dois textos: (1) *Perfil do educador católico cleliano*, composto por 29 itens, e (2) 22 respostas dos educadores da área de Língua Portuguesa à sondagem realizada pela Sagrado Rede de Educação.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um panorama da educação católica no Brasil. Em seguida, tratamos da Sagrado Rede de Educação, explicitando sua proposta de Pastoral Escolar voltada a formar educadores da Educação Básica com base na visão, na missão e nos valores dessa Instituição.

No segundo capítulo, abordamos a contextualização da pesquisa e apresentamos a constituição do *corpus*, expomos o *Perfil do educador católico cleliano* e detalhamos os pontos de vista dos educadores de Língua Portuguesa na busca de práticas evangelizadoras que delineiam o compromisso docente na Sagrado.

No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos pertinentes à responsabilidade enunciativa da perspectiva da Análise Textual dos Discursos e das teorias enunciativas, cujos autores foram elencados anteriormente.

Por fim, no quarto capítulo, procedemos à análise da (não) assunção da responsabilidade enunciativa nas respostas dos educadores de Língua Portuguesa à pesquisa realizada pela Coordenação de Pastoral da Rede em comparação com o texto *Perfil do educador católico cleliano*.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL E A SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos um panorama da Educação Católica no Brasil, da Colônia à atualidade. Em seguida, tratamos da Sagrado Rede de Educação e de sua Pastoral Escolar, bem como de orientações da equipe gestora da Rede sobre os compromissos dos educadores dos segmentos da Educação Básica no desenvolvimento das atividades pastorais.

1.1 Educação católica no Brasil

No Brasil, a educação confessional mescla-se com a história da própria educação, que já nasceu confessional, ainda na Colônia. Durante grande parte do período colonial (1500-1759), as tarefas relacionadas ao ensino permaneceram como de responsabilidade de diversas ordens religiosas, entre as quais, a Ordem dos Franciscanos e a Ordem dos Jesuítas. Em consonância com um conceito ainda incipiente de Estado no início da colonização, coube à Igreja papel importante na missão de evangelizar os gentios, educar e instruir os colonos.

Com as providências administrativas tomadas por D. João III para melhorar as condições das capitanias e consolidar o processo de colonização, estabeleceu-se que o desenvolvimento da Colônia estaria atrelado à instalação da educação católica no país.

Já em 1537, dois franciscanos, Frei Bernardo e Frei Alonso Lebron, ligados à colonização espanhola, iniciaram a catequese de 20.000 índios carijós em Santa Catarina, estabelecendo o pioneirismo dos franciscanos na formação dos índios. Naquela região, foram construídos dois internatos destinados à educação cristã.

Antes da chegada do primeiro governador-geral, em 1549, a ação da Igreja era muito restrita. A própria ação colonizadora de Portugal só foi iniciada com a criação das capitanias hereditárias, em 1534, cujo intuito era de consolidar a presença portuguesa no país.

Para entendermos o desenvolvimento da educação no Brasil, é necessário, como afirmam Garcia e Capdeville (2001), retomarmos os trabalhos dos jesuítas no

século XVI, época em que defender a fé e propagá-la além-mar envolvia sacrifícios, empenho e riscos. Segundo os autores, ao considerarmos a “participação da Igreja na educação do Brasil Colônia não se pode minimizar a marca indelével de unidade social e cultural que a evangelização produziu na formação do povo brasileiro” (GARCIA; CAPDEVILLE, 2001, p. 27).

É sabido que o processo de assimilação que permeava a educação indígena destruiu a cultura autóctone e impôs ao gentio a cultura europeia, além disso, os propósitos primeiros que moviam os jesuítas eram promover a confissão, a pregação e a catequização.

Contudo, aos poucos, a educação foi se tornando a mais importante atividade exercida pela Companhia de Jesus¹, cujos religiosos penetraram nas aldeias indígenas para catequizar seus habitantes, ampliando as fronteiras do domínio português no território e refreando os abusos dos colonizadores.

Com o tempo, os jesuítas fundaram inúmeros colégios pelo país. Esses colégios tinham como base o estudo do latim e do grego e estavam voltados essencialmente para a educação das minorias, em consonância com o modelo educacional e cultural tradicional norteado por pressupostos políticos e sociais das classes dirigentes.

O projeto educacional jesuítico obteve resultados significativos no que se refere à abrangência da educação cristã no país. Albuquerque (1993, p. 18) observa a força com que os jesuítas promoveram a educação, baseada na

[...] transmissão de uma educação homogênea – mesma língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de ‘homem culto’, ou seja, letrado e erudito – plasmando, de norte a sul, uma identidade cultural; a catequese como processo de aculturação, embora destrutiva, de filhos de colonos e órfãos, trazidos de Portugal, com meninos índios e mestiços, elidindo a distinção de raças e dissolvendo costumes não europeus; a contraposição da escola e da Igreja à autoridade patriarcal da casa-grande.

O projeto pedagógico dos jesuítas fazia parte de um projeto maior destinado à exploração da colônia. O próprio processo de evangelização só pôde ser desenvolvido porque era um elemento fundamental do projeto português. Assim, a Companhia era parte do sistema e responsável por propagar a fé católica.

¹ A Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como jesuítas, é uma ordem religiosa que foi fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo basco Inácio López de Loyola, conhecido posteriormente como Inácio de Loyola.

Por um lado, o Estado português financiava o empreendimento jesuítico no intuito de expandir sua presença no país, bem como promover a homogeneização cultural e linguística, um claro esforço “racionalmente feito para conquistar homens; [...] para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (NEVES, 1978, p. 45); por outro, a Companhia via a inserção do cristianismo como uma ação consistente de conversão e fortalecimento religioso.

Além da finalidade de incorporar os indígenas à cristandade por meio da catequese, a Companhia de Jesus dedicou-se à instrução das classes dirigentes, não apenas para a formação de religiosos, mas também para a formação de burocratas e de profissionais liberais.

Em 1759, no auge de sua expansão, a Companhia de Jesus foi expulsa pelo Marquês de Pombal. De acordo com Azevedo (1996, p. 522), tal ação foi reflexo da situação adversa que os religiosos enfrentavam em razão das lutas contra as tendências anticristãs e das perseguições à Companhia na Europa.

As reformas instituídas por Pombal não apenas na área da educação, mas também nas áreas administrativa e econômica, tinham como objetivo aproximar a economia de Portugal à de países do norte da Europa. No tocante à expulsão dos jesuítas, estavam em jogo diferentes interesses: ao passo que os jesuítas tinham como preocupação o proselitismo e o noviciado, Pombal queria reestruturar Portugal, que experimentava intensa decadência econômica. Em outras palavras, os jesuítas tinham como objetivo praticar a fé e servir aos interesses da Igreja; Pombal desejava reorganizar a educação, a fim de que ela passasse a servir aos interesses do Estado.

No período pombalino, a educação no país ficou estagnada. Pombal, por meio do mesmo documento que acabava com a educação jesuítica em Portugal e no Brasil, instituiu aulas régias de latim, grego e retórica. Essas aulas eram autônomas, ou seja, não estavam articuladas com as demais disciplinas.

Ao perceber que a educação não avançava, em 1772, Pombal instituiu um imposto que taxava alguns produtos, como vinho e vinagre. O valor advindo dessa taxação, cujo destino seria o pagamento de educadores, era insuficiente e nunca cobrado de forma regular, desse modo, os docentes ficavam um longo tempo sem remuneração. Aqueles que ministravam aulas, muitas vezes realizadas de forma improvisada, não estavam preparados para exercer a função docente; na maioria

das vezes, eram nomeados por indicação, o que fragilizava a educação oferecida na época.

Esse quadro só foi alterado com a chegada da corte portuguesa, em 1808. Como Garcia e Capdeville (2001) relatam, com a vinda de D. João, muitas escolas públicas e particulares de primeiras letras foram abertas, assim como cursos secundários. As matrículas nas escolas públicas alcançaram números expressivos, ainda que a educação escolar fosse privilégio de poucos em um país em que prevalecia o analfabetismo. A partir de então, foram criadas instituições de ensino que ofereciam cursos superiores, como o curso de medicina, nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia.

No período da República, que se deu a partir de 1889, a separação entre Estado e Igreja sinalizou o início de novas relações entre essas esferas, além da participação ainda maior das congregações na educação em decorrência da incapacidade do Estado de promover a educação de forma mais ampla. Como explica Moura (2000, p.104), o

[...] advento da República modifica as relações entre estado e Igreja no Brasil, do que resultam conseqüências para a atuação desta última na educação. Todavia, continuava a fragilidade das iniciativas governamentais, de tal modo que se ampliou ainda mais a participação de congregações, como as Filhas de Maria Auxiliadora (Salesianas), dos Maristas (Pequenos Irmãos de Maria), das carmelitas, dos lassalistas, dos barnabitas, das Irmãs Marcelinas, das Irmãs da Assunção e a Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho, dos padres estigmatinos, das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e de inúmeras outras congregações que se espalharam pelo território nacional.

A maioria das ordens e congregações religiosas, organizações de homens e mulheres, leigos e clérigos consagrados e dedicados a atividades pastorais e religiosas, buscava difundir a influência católica nos mais diversos âmbitos. Assim, a atuação delas englobava o socorro espiritual e a educação religiosa dos fiéis, por exemplo.

A educação católica oferecida nos colégios visava a fazer dos alunos pessoas que vivessem o mundo da graça de Deus por meio da prática sacramental e do cumprimento dos mandamentos, o que conseqüentemente lhes despertaria atitudes generosas. Desse modo, superava-se o egoísmo, interesses individuais “diante da objetividade do bem, da verdade e da salvação” (LIBÂNIO, 1992, p. 6).

Em muitos casos, a missa dominical fazia parte essencial das atividades dos colégios católicos. Nesse contexto, a dimensão doutrinal assumiu especial relevância. Foi dada grande importância ao aprendizado, muitas vezes memorizado, dos ensinamentos eclesiais, condensados nos catecismos e manuais religiosos. Esse cenário passou por várias transformações em virtude de mudanças observadas na sociedade, como a chegada de imigrantes no país, o acelerado crescimento urbano, a abrangência maior da imprensa, que resultaram em novos padrões de comportamento. Diante do novo contexto sociocultural, a Igreja buscou alternativas para sua atuação, de modo particular, no campo da educação.

Os anos de 1930 marcaram a aproximação da Igreja com o governo, o que foi canalizado pela Constituição de 1934. O clima cooperativo fez surgir movimentos populares, entre os quais a Ação Católica, que defendia um projeto de evangelização da população brasileira. Nesse contexto, durante o período de 1930 a 1945, conhecido como Estado Novo, a igreja restabeleceu a sua influência política e ideológica no governo de Getúlio Vargas. Em 1931, o Ministério da Educação e da Saúde reinstalou o ensino religioso facultativo, fortalecendo a aliança entre estado e Igreja.

Nos períodos subsequentes, tivemos:

- 1945-1962: na Constituinte de 1946, a escola católica, com apoio de parcela significativa da Igreja e de parte do episcopado, passou a defender a liberdade de ensino e o direito das famílias em optar pela educação dos filhos, que poderia ser custeada pelo Estado, se necessário;
- 1962-1979: em 1962, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) deu início a seu Plano de Emergência, cujos objetivos envolviam a renovação dos educandários católicos, norteados pelo espírito de família e pelo estado de missão. Surgiu uma preocupação com a formação extramuros de religiosos e leigos educadores. Especialmente na década de 1970, ocorreu um movimento de retração da Igreja no campo educacional, o que levou muitos colégios católicos a fecharem suas portas. No vácuo quantitativo deixado pela Igreja e no vácuo qualitativo deixado pelo poder público, houve rápido crescimento do ensino privado;
- 1979-1988: nesse período, a pressão do regime militar assim como a proximidade da Igreja e dos religiosos com as classes populares e seus

movimentos abriram novas perspectivas de reflexão sobre o papel social da educação, especialmente no que diz respeito à escola católica;

- 1988-dias atuais: a Igreja vem repensando a pertinência pastoral de sua presença no campo escolar, mais especificamente no que se refere à manutenção de instituições de educação formal, assumindo as limitações socioeconômicas que lhe são inerentes. Mais recentemente, os religiosos começaram a partilhar responsabilidades com os leigos, ainda que de forma gradativa, tanto no campo do ensino como no de gestão de escolas católicas.

Observamos que, ainda na década de 1970, o documento de Puebla, elaborado na reunião do Episcopado Latino-Americano ocorrida no México, em 1979, evidenciou a missão evangelizadora da Igreja no contexto educacional, como podemos notar no excerto que segue:

Para a Igreja, educar o homem é parte integrante de sua missão evangelizadora, continuando assim a missão de Cristo Mestre (Puebla, n. 1012). A educação evangelizadora assume e completa a noção de educação libertadora, porque deve contribuir para a conversão do homem total, não só em seu eu profundo e individual, mas também no eu periférico e social, orientando-o radicalmente para a genuína liberdade cristã, que torna o homem acessível à plena participação no mistério de Cristo Ressuscitado, isto é, à comunhão filial com o Pai e à comunhão fraterna com todos os homens, seus irmãos (CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, 1979, n.1026).

Anteriormente, em 1978, havia sido publicado o documento *Subsídios para Puebla*, que tratava, entre outros aspectos, da problemática da escola católica. Foi difícil para as escolas católicas pagas, às quais apenas as classes abastadas tinham acesso, pôr em prática as propostas desse documento, de modo especial, a opção preferencial pelos pobres. Nessa direção, em 1982, a CNBB, criada em 1952, lançou a Campanha da Fraternidade com o tema *Educação e Fraternidade*. Por meio do método *ver-julgar-agir*², o documento valorizava a missão do educador, em todos níveis e formas de educação, que deveria se centrar na tarefa de mudar a sociedade.

² Quando a Encíclica *Mater et Magistra* foi publicada (15/05/1961), havia a observação de que “para levar a realizações concretas os princípios e as diretrizes sociais, passa-se ordinariamente por três fases” (PAPA JOÃO XXIII, 1961, n. 235). Primeira fase, estudo da situação concreta; segunda, apreciação dessa situação à luz desses princípios e diretrizes; terceira, análise e estabelecimento do que se pode e se deve fazer para colocar em prática tais princípios e diretrizes. Esses são os três aspectos expressos pelas palavras *ver, julgar, agir*. A partir de então, o método foi reconhecido e adotado por toda a Igreja.

O documento *A escola católica* (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977) oferece algumas considerações sobre o valor educativo da escola católica a fim de colaborar para a elaboração de um projeto educativo que corresponda às exigências da educação integral dos jovens nas escolas católicas. O documento menciona que o educador católico deve formar o indivíduo de modo que ele esteja preparado para participar da sociedade, bem como para assumir o compromisso de integrar os diversos conteúdos do saber humano, fazendo a síntese entre fé e cultura. Nessa direção, a preocupação do educador é orientar os alunos para que valorizem e experimentem verdadeiramente a convivência pacífica, fraterna e comunitária.

A atual situação do mundo, em que problemas como fome, analfabetismo, exploração, desigualdade, violência e drogas levam a vida humana à degradação, exige que o educador católico desenvolva em si mesmo e alimente nos seus alunos uma aguda sensibilidade social e uma profunda responsabilidade civil e política. Assim, seu trabalho deve ser orientado à formação de homens que construam a “civilização do amor”³.

De acordo com o documento *O leigo católico, testemunha da fé na escola* (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982), os educadores, com a sua ação e testemunho, estão entre os protagonistas mais importantes da tarefa de colaborar para a missão da escola católica. Tal ação, que deve envolver a animação espiritual, favorece o testemunho cristão dos educadores, como a manifestação da preocupação em relação aos problemas que dizem respeito ao seu apostolado específico, permeado pelos princípios evangélicos.

Esses documentos, apesar de não terem sido elaborados tendo-se em conta, especificamente, o contexto brasileiro, fornecem-nos diretrizes para a atuação docente e para a ação da escola orientada aos preceitos religiosos cristãos.

De forma a aprofundarmos o entendimento acerca da educação católica, abordamos, na seção seguinte, as orientações estabelecidas pela Igreja Católica nesse âmbito.

³ Expressão utilizada pelo Papa Paulo VI em um pronunciamento realizado em 17 de maio de 1970, na festa de Pentecostes. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/a-civilizacao-do-amor-expressao-do-bem-aventurado-papa-paulo-vi/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

1.2 Orientações educacionais da Igreja Católica Apostólica Romana

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço vital, e não só um espaço acadêmico, a Igreja Católica entende que devemos analisá-lo considerando a formação integral do indivíduo. Quando o projeto educacional assume intenção claramente evangelizadora, norteadada por uma perspectiva eclesial, falamos de escola católica, que só se sustenta se impulsionada por uma comunidade cristã.

Uma das orientações da Igreja Católica Apostólica Romana para a educação é humanizar a educação, ou seja, torná-la um processo em que cada pessoa possa desenvolver as próprias atitudes, a própria vocação e, assim, contribuir para a vocação da comunidade. Humanizar a educação significa colocar o indivíduo no centro da educação, em um quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum. É dessa maneira que é caracterizado o humanismo solidário (VATICANO, 2017).

Constantemente, a Igreja lança apelos aos institutos, às congregações religiosas, às instituições socioeducativas e a todos os batizados para um novo agir na evangelização, como apostado pela CNBB (2007, p. 60):

O desafio é escutar a voz do Cristo em meio a tantas outras vozes. A ação evangelizadora deve ajudar o ser humano a ter um contato pessoal com Jesus Cristo nos Evangelhos, por meio de sua mensagem, suas atitudes, sua maneira de tratar as pessoas, sua coragem profética e sua coerência entre seu discurso e sua vida.

A CNBB propôs um modelo de ação pastoral baseada na perspectiva da Pastoral da Educação, ação da Igreja que abrange a educação e seus processos. Segundo o que orienta esse modelo, para a atuação evangelizadora de Pastoral Escolar, há quatro exigências intrínsecas da evangelização que envolvem ações planejadas para se trabalhar a dimensão religiosa na comunidade escolar, a saber: o serviço, o diálogo, o testemunho e o anúncio.

O serviço acontece na busca da participação e transformação da sociedade, de forma que o projeto pedagógico da escola católica assuma os valores humanos e cristãos baseados no Evangelho. O diálogo se dá no espaço privilegiado da escola, ou seja, na oportunidade de troca de experiências diversas e plurais, em um encontro com a cultura, a fim de que as novas gerações participem e construam a própria história. O testemunho é consequência da autenticidade e vivência dos que

têm a missão de educar, que valorizam o encontro e a partilha entre as pessoas, que acolhem cada um na sua singularidade e que acreditam na formação integral de cada indivíduo. O anúncio é dado pela voz e pela postura dos envolvidos na atividade educativa; é transparente nas ações das pessoas que anunciam valores a serem assumidos como atitudes de vida e é visível na utilização de símbolos religiosos e demais propostas de grupos e de interação no espaço escolar.

Tais exigências estão vinculadas à própria função da Pastoral no ambiente escolar, como podemos observar por meio do excerto que segue:

Educar é, para a Igreja, parte integrante de sua missão evangelizadora, continuando, assim, a missão de Cristo Mestre. Quando a Igreja evangeliza o homem, também o educa, porque a adesão e o compromisso com o Reino, longe de desumanizar a pessoa, a aperfeiçoa e a faz crescer em humanidade. O Evangelho interpela a vida concreta pessoal e social. Pela sua força, modifica valores, critérios de julgar, linhas de pensamento, fontes inspiradoras, modelos de vida da humanidade, que estão em contradição com o Plano de Deus, favorecendo a busca da identidade das pessoas, que é o fundamento de toda a educação. A Pastoral da Educação contribui para que o processo educativo, ao mesmo tempo que visa à promoção das pessoas – da pessoa toda e de todas as pessoas –, seja expressão de um compromisso real com a formação de ‘homens novos’, evangelicamente críticos e criativos, com espírito fraterno e compromisso social, capazes de encontrar alternativas para uma nova sociedade (CNBB, 1986, p. 35).

Desse modo, educar é emergência na missão da Igreja, pois vivemos em tempos que exigem esforço contínuo de educadores e pessoas consagradas (leigos ou religiosos, homens ou mulheres que vivem em institutos de vida religiosa – ordens religiosas e congregações – ou em institutos seculares) que atuam em escolas católicas para repensar propostas educativas orientadas aos valores do testemunho cristão no mundo. Isso significa que a escola deve ser um lugar de educação integral, de evangelização e de diálogo entre pessoas de culturas, religiões e âmbitos sociais diferentes (CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

De acordo com a temática *Educar hoje e amanhã - uma paixão que se renova*, apresentada no Congresso Mundial para a Educação Católica, que aconteceu em Roma, em 2015, cuja finalidade foi convocar todos os envolvidos na educação católica do mundo (213 mil unidades educativas que atendem 70 milhões de educandos), algumas ações norteadoras devem ser adotadas para que a educação católica seja um bem partilhado com todas as crianças e jovens do mundo. Tais ações são:

1. *construir um contexto educativo*: a escola e a universidade católica educam, antes de tudo, por meio do contexto de vida, do clima que os estudantes e educadores criam, no ambiente em que desenvolvem as atividades de instrução e de aprendizagem;

2. *introduzir a investigação*: o esforço de buscar o conhecimento, de pesquisar, não deve ser separado dos sentidos ético e transcendente. Nenhuma ciência verdadeira pode negligenciar as suas consequências éticas, e não existe verdadeira ciência que se afaste da transcendência. Ciência e ética, ciência e transcendência não se excluem reciprocamente, mas se conjugam para uma maior e melhor compreensão do homem e da realidade;

3. *fazer do ensino um instrumento de educação*: o ensino e a aprendizagem representam os dois termos de uma relação que não se dá apenas entre um objeto de estudo e uma mente que aprende; ela se dá entre pessoas. Essa relação, que não pode se basear unicamente em contatos técnicos e profissionais, deve nutrir-se de estima, de confiança, de respeito e de cordialidade recíprocos;

4. *valorizar a centralidade da pessoa que aprende*: é desejável que os educadores propiciem aos alunos ocasiões para experimentar o impacto social daquilo que aprendem, de modo a favorecer a descoberta da relação entre a escola e a vida, e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de cidadania ativa;

5. *considerar a diversidade da pessoa que aprende*: para a escola não é uma tarefa fácil ser inclusiva, aberta à diversidade, capaz de ajudar quem está em dificuldade. A fim de que a inclusão seja efetiva, é necessário que os educadores estejam disponíveis e sejam competentes para ensinar turmas em que a diversidade seja reconhecida, aceita e apreciada como um recurso educativo para o melhoramento de todos. Quem tem mais dificuldade, não deve ser considerado um obstáculo, mas um elemento importante, centro da atenção da escola;

6. *acolher o pluralismo das instituições educativas*: uma comunidade escolar que se baseia em valores da fé católica traduz, na sua organização e no seu currículo, a visão personalista própria da tradição humanista cristã, não em contraposição, mas em diálogo com outras culturas e crenças religiosas. Hoje as instituições católicas espalhadas pelo mundo são frequentadas por uma maioria de alunos de várias pertencas religiosas, diversas nacionalidades e culturas. A característica confessional não deve constituir uma barreira, deve ser condição de

diálogo intercultural que auxilie cada aluno a crescer em humanidade e responsabilidade civil.

7. *promover a formação dos educadores*: a importância das funções educativas da escola exprime o quanto é crucial o tema da preparação dos educadores, dos dirigentes e de todos que têm responsabilidades no campo da instrução. A competência profissional representa a condição para que se possa exprimir melhor a dimensão educativa do acolhimento. O desejo é que educadores e dirigentes sejam capazes de criar, de inventar e de gerir ambientes de aprendizagem ricos de oportunidades; que sejam capazes de respeitar as diversidades das “inteligências” dos estudantes e de guiá-los na aprendizagem significativa; que sejam capazes de acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiadores, demonstrem elevadas expectativas em relação a eles e propiciem o desenvolvimento de relações entre eles e o mundo.

Durante o congresso mencionado, também foram elencados alguns desafios, a saber:

- i) *O desafio da identidade*: É urgente redefinir a identidade da escola católica para o século XXI. Para isso, pode dar uma notável contribuição à releitura dos documentos da Congregação para a Educação Católica, junto com a experiência acumulada ao longo do tempo no campo do ensino católico, tanto nas escolas diocesanas como naquelas das congregações. Esta experiência apoia-se em três pilares: a tradição do Evangelho, a autoridade e a liberdade. De fato, uma das características que distingue a escola católica do futuro, tal como foi no passado, deverá permanecer a educação ao serviço e ao dom gratuito de si.
- ii) *O desafio da comunidade escolar*: Diante do individualismo, que consome a nossa sociedade, é cada vez mais importante fazer com que a escola católica seja uma verdadeira comunidade de vida animada pelo Espírito Santo. O clima familiar, acolhedor, dos educadores cristãos, por vezes minoritários, junto ao empenho comum de todos os que têm uma responsabilidade educativa, qualquer que seja a sua crença ou convicção, pode ajudar a superar os momentos de desorientação e de desânimo, e abrir uma perspectiva de esperança evangélica. A complexa rede dos relacionamentos interpessoais constitui a força da escola, quando exprime o amor pela verdade, e os educadores de convicção religiosa devem ser apoiados para que sejam o fermento e a força serena da comunidade que se constrói.
- iii) *O desafio do diálogo*. O mundo, na sua pluralidade, espera mais do que nunca ser orientado para os grandes valores do homem, da verdade, do bem e da beleza. Esta é a perspectiva que a escola católica deve assumir em relação aos jovens, através da estrada do diálogo, propondo-lhes uma visão aberta, pacífica, fascinante, do Outro e do outro.
- iv) *O desafio da sociedade da aprendizagem*. É necessária certa humildade para considerar o que a escola pode fazer, num tempo como o nosso, no qual as redes sociais se tornam cada vez mais importantes, as ocasiões de aprendizagem fora da escola são cada vez maiores e mais incisivas. Do momento em que, hoje mesmo, a escola não é mais o único ambiente de aprendizagem para os jovens e nem o principal, e as comunidades virtuais ganham uma relevância muito significativa, apresenta-se à educação

escolar um novo desafio: aquele de ajudar os estudantes a construir os instrumentos críticos indispensáveis para não se deixar dominar pela força dos novos instrumentos de comunicação.

v) *O desafio da educação integral.* A proposta da educação integral, numa sociedade que muda tão rapidamente, exige uma reflexão contínua, capaz de renová-la e de torná-la cada vez mais rica de qualidades. Trata-se sempre de uma postura clara: a educação, que a escola católica promove, não tem por objetivo a meritocracia de uma elite. Ainda que seja importante a busca da qualidade e da excelência, nunca se deve esquecer que os alunos têm necessidades específicas, que muitas vezes vivem situações difíceis e merecem uma atenção pedagógica que esteja atenta às suas exigências.

vi) *O desafio da carência de meios e recursos.* As escolas não subsidiadas pelo Estado conhecem dificuldades financeiras crescentes para garantir o serviço aos mais pobres num momento marcado por uma profunda crise econômica e na qual a opção pelas novas tecnologias é inevitável, mas custosa. Todas as escolas, subsidiadas ou não, devem enfrentar uma fratura social crescente após a crise econômica. É claro que se impõe a adoção de uma pedagogia diversificada, endereçada a todos. Mas esta opção precisa de recursos financeiros, que viabilizem a sua realização, e de recursos humanos, constituídos por educadores e dirigentes bem formados. Seja como for, não há dúvida de que a abertura missionária para as novas formas de pobreza deve ser não só protegida, mas também estimulada.

vii) *Desafios pastorais.* Uma parte crescente dos jovens distancia-se da Igreja institucional. A ignorância ou o analfabetismo religioso crescem. A educação católica é uma missão contra a corrente. Como educar a liberdade de consciência, tomando uma posição diante de um campo imenso de convicções e de valores numa sociedade globalizada? O número de educadores e de educadores com 'convicções religiosas' diminui o que torna mais raro o testemunho. Como fazer nascer o vínculo com a pessoa de Cristo nesta nova situação escolar? Trata-se de uma situação inédita, que pede uma presença de leigos empenhados, preparados, disponíveis para assumir um empenho muito exigente.

viii) *O desafio da formação religiosa dos jovens.* O curso de religião pressupõe um conhecimento profundo das reais exigências dos jovens, porque este conhecimento representará a base sobre a qual construir o anúncio, embora deva ser conhecida e respeitada a diferença entre o 'saber' e o 'acreditar'. Em muitos países a população das escolas católicas é caracterizada pela multiplicidade das culturas e das crenças, por isso a formação religiosa nas escolas deve partir da consciência do pluralismo existente e saber constantemente atualizar-se. O panorama é muito diversificado e as modalidades de presença não podem ser as mesmas.

ix) *Os desafios específicos para uma sociedade multirreligiosa e multicultural.* O multiculturalismo e a multirreligiosidade dos alunos, que frequentam as escolas católicas, interpelam todos os responsáveis do serviço educativo. Quando a identidade das escolas enfraquece, emergem numerosos problemas ligados à incapacidade de interagir com esses novos fenômenos. A resposta não pode ser aquela de refugiar-se na indiferença, nem de adoptar uma espécie de fundamentalismo cristão nem, por fim, aquela de declarar a escola católica como uma escola de valores 'genéricos'. Um dos desafios mais importantes será suscitar nos educadores uma grande abertura cultural e igualmente, ao mesmo tempo, uma grande disponibilidade para o testemunho (CONGRESSO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2015, s.p.).

Perante tais desafios, pensar a educação católica implica resgatar virtudes de humanidade, como acolhida, respeito, escuta, fraternidade, diálogo e partilha. Nessa direção, é necessário promover a abertura a experiências que favoreçam a reflexão

sobre tais valores, especialmente no contexto escolar, em que estão envolvidos crianças, adolescentes e jovens, famílias, educadores e gestores.

Assim, vemos como imprescindível verificar as propostas pedagógicas e de evangelização, a formação de educadores e de todos os que fazem parte da comunidade educativa, de modo que crianças, adolescentes e jovens sejam preparados mais adequadamente a responder ao que o mundo atual solicita, sem perder de vista as virtudes mencionadas.

Educar na escola católica requer a capacidade de olhar para a pessoa considerando três dimensões: corporeidade, *psique* e espírito. No tocante ao âmbito da corporeidade, somos um corpo vivo que percebe o mundo ao redor, que possui força vital, que nos dá conta do mundo (ALFIERI, 2014); na dimensão da *psique*, as realidades percebidas não são neutras, são sempre vividas com intensidades distintas, uma vez que “sentimos as impressões como agradáveis ou desagradáveis, prazerosas ou dolorosas [...]. Vivemos também em nós as emoções que percebemos no mundo externo, nos fenômenos expressivos dos homens e nos animais: dor e alegria, medo e cólera [...]” (STEIN, 2003, p. 648); por fim, no que se refere à dimensão do espírito, que aqui não tem sentido religioso, ela congrega as realidades do entendimento, dos valores e da vontade. Para Stein (2003, p. 651), os atos espirituais com os quais o “eu” se ocupa constituem uma infinidade de possibilidades: ordenar as coisas percebidas, penetrar nas realidades, explicar, resolver, prever, retroceder, abstrair.

Esse olhar único para os diferentes “eus” que habitam o indivíduo permite uma compreensão mais ampla e aprofundada do outro, uma vez que passamos a perceber que ninguém é resultado de uma fórmula matemática, mas de experiências variadas, de conhecimentos múltiplos.

Nesse dinamismo, faz-se necessário que o processo educativo da escola católica englobe a dimensão religiosa. Como já pontuamos, o ser humano é um ser aberto à transcendência, isso significa que, assim como ele aprende a conhecer, aprende a ser, aprende a fazer, aprender a conviver e também aprende a crer. Segundo Boeing (2014, p. 98), o aprendizado da transcendência

[...] comporta um espaço educativo para aprender a crer, tanto em relação aos valores essenciais à convivência humana e à promoção da dignidade da pessoa quanto em relação aos valores transcendentais cristãos (n.10), e uma dimensão transcendente para comprometer-se na procura das respostas sobre o ser humano. A história e o mundo, abrindo-se à

experiência religiosa na perspectiva de um projeto de vida amplo e feliz (n.17).

A ação educativa, como toda ação humana, é movida por crenças, valores e princípios que fornecem referência e direção, definem opções, decisões e atitudes. Na mesma linha, estabelece-se um currículo de pastoral baseado na integração das concepções teológicas, éticas e filosóficas, psicológicas, antropológicas, sociológicas e educacionais, que, inspiradas no Evangelho, orientam a ação educativa, estabelecendo a coerência no desenvolvimento da relação entre teoria e prática e do processo de ensino-aprendizagem, para uma síntese entre fé, cultura e vida.

Assim, na perspectiva a Igreja Católica, a proposta pedagógica e pastoral deve ajudar os alunos em vivências que não permaneçam centradas apenas em questões imanentes (âmbito da experiência, do possível), mas que vão além e envolvam questões transcendentais (que não correspondem à experiência sensível, embora postulada pela razão).

O Papa Francisco durante o discurso aos participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica, em 13 de fevereiro de 2014, comentou que a educação católica, com suas numerosas escolas e universidades espalhadas pelo mundo, oferece um contributo relevante às comunidades eclesiais comprometidas com a nova evangelização. Ele explicou que as mudanças profundas que levaram à difusão de sociedades multiculturais requerem dos que atuam no setor escolar a adoção de itinerários educativos de confronto e de diálogo, com uma fidelidade corajosa e inovadora que promova o encontro entre identidade católica e as várias situações da sociedade multicultural. Nessa direção, entendemos que a escola católica é chamada a enfrentar e conservar a sua importância também nas circunstâncias atuais.

Na sequência, apresentamos a Sagrado Rede de Educação, âmbito de nosso estudo, e abordamos de forma detalhada suas características. Posteriormente, tratamos da Pastoral Escolar da Sagrado, bem como de sua concepção curricular.

1.3 Sagrado Rede de Educação: missão, visão e valores

Em 10 de março de 2011, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus celebrou o 150º aniversário de nascimento de Madre Clélia Merloni, sua fundadora, e os 110 anos do Instituto no Brasil. Como marco dessa comemoração, foi articulada a integração das unidades escolares pertencentes ao Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus na Rede de Educação Católica Cleliana. As apóstolas assumiram um compromisso desafiador: trabalhar a pedagogia cleliana, pautada em princípios humanistas e cristãos.

A pedagogia cleliana está voltada para o desenvolvimento humano, que depende da capacidade de reflexão, do domínio das habilidades do saber e do pensar. Isso implica que o aluno deve ser visto como um indivíduo que aprende e que constrói o seu próprio conhecimento; ele utiliza não só sua capacidade cognitiva, mas também seu potencial criativo, seus talentos, sua intuição e seus sentimentos, ou seja, intuição que provém do coração.

A missão das Apóstolas começou na Itália em 1894, com a abertura de uma escola infantil, de uma casa para idosos e de um orfanato. Em 1900, dois grupos de irmãs chegaram ao Brasil: um grupo para a missão educativa e evangelizadora no Orfanato Cristóvão Colombo, fundado por Giuseppe Marchetti para acolher órfãos de imigrantes italianos, em São Paulo; outro também para a catequese com os filhos de imigrantes italianos, em Santa Felicidade, Curitiba. As dificuldades que envolviam esse trabalho são relatadas por Gori (2017, p. 101):

Os primeiros tempos não foram fáceis, faltava material didático, livros e mobília, porque as famílias dos alunos eram pobres e não tinham condições de arcar com as despesas escolares. A maioria das sessenta alunas inscritas eram de origem vêneta, filhas de imigrantes. Em 11 de janeiro de 1902, o orfanato hospedava mais de duzentas meninas, entre italianas e brasileiras, muitas das quais provinham da escola protestante. A pobreza era tanta que, durante o primeiro ano, os alunos seguiram as lições, sem livros nem cadernos.

Aos poucos foram-se consolidando as atividades educativas. Houve a construção de escolas para a continuidade do ensino pautado nos valores ensinados por Jesus Cristo no Evangelho. Hoje, são 35 unidades educacionais presentes em vários estados brasileiros, as quais oferecem de educação infantil a ensino médio,

além de ensino superior (Universidade do Sagrado Coração, localizada em Bauru, estado de São Paulo).

Os colégios pertencentes à administração da Sagrado Rede de Educação (Província de São Paulo) são:

- Colégio São José – 1926⁴ – Bauru (SP);
- Colégio Sagrado Coração de Jesus – 1934 – Marília (SP);
- Colégio Nossa Senhora Aparecida – 1935 – Araçatuba (SP);
- Colégio Sagrado Coração de Jesus – 1937 – São Paulo (SP);
- Colégio Sagrado Coração de Jesus – 1950 – Birigui (SP);
- Colégio Madre Clélia – 1951 – Adamantina (SP);
- Colégio São Francisco de Assis – 1955 – Bauru (SP);
- Colégio Divino Espírito Santo – 1959 – Pinhal (SP);
- Colégio Cor Jesu – 1962 – Brasília (DF);
- Colégio Madre Clélia – 1999 – Palmas (TO);
- Colégio Sagrado Coração de Jesus – 2000 – Castanhal (PA);
- Colégio São Geraldo – 2000 – Paraíso (TO);

Tais unidades colaboram para a formação acadêmica, espiritual, moral, ética e humana de milhares de alunos, unindo a tradição de sua história com a capacidade de inovação de seus líderes e colaboradores. Essa capacidade fez com que as províncias⁵ de São Paulo e Paraná, com suas vice-províncias, centro-norte do Brasil e cone-sul (Argentina), se unissem em torno de um elemento central, o Sagrado Coração de Jesus, formando uma rede de educação católica cleliana capaz de favorecer a integração das escolas e fortalecer a identidade da instituição na área educacional.

A formação dessa rede demandou muitos estudos, análises, diálogos e trocas de experiências. Diversos profissionais trabalharam para que a marca representasse segurança, qualidade, transparência, confiança e, acima de tudo, amor ao Sagrado Coração de Jesus, cerne de toda a ação educativa dos colégios que compõem o Instituto. Assim, nasceu a Sagrado Rede de Educação.

No que se refere ao perfil institucional, ele é definido pela visão e pela missão, assim como pelos valores adotados. Esses elementos são apresentados

⁴ Os anos mencionados referem-se às datas de fundação dos colégios.

⁵ Na Igreja Católica, províncias são divisões dentro de cada diocese existente no país. O objetivo dessa divisão não é promover a separação geográfica, mas facilitar a administração eclesial, conforme os critérios pastorais.

detalhadamente a seguir:

Visão

Ser uma Instituição Educacional de excelência, reconhecida nos locais onde atua.

Missão

Oferecer uma educação acadêmica⁶, cristã, que assegure a formação de cidadãos reflexivos, autônomos, éticos, criativos, solidários e socialmente responsáveis.

Valores

Evangelho: Garante à comunidade educativa a vivência da fé, da justiça, do respeito, do perdão, da fraternidade, da esperança, da sensibilidade e do amor a Deus e ao próximo.

Espiritualidade do Coração de Jesus: A partir do carisma legado por Madre Clélia Merloni, nossa fundadora, revelamos Cristo à comunidade educativa, por meio de uma educação que passa pelo coração, cujo centro inspirador é a ternura, a compaixão e o infinito amor do Coração de Jesus.

Pedagogia Cleliana: A ação educativa, alicerçada nos princípios clelianos e na concepção humanista-cristã, oferece uma prática pedagógica que contempla integralmente o educando no desenvolvimento de suas capacidades: moral, ética, espiritual, intelectual, afetiva, social, cognitiva, cívica e ecológica.

Ser Presença: O testemunho dos educadores com presença atenta, acolhedora, firme e educativa; do olhar terno, cuidadoso e abrangente, fortalecendo os laços de confiança e amor recíprocos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 4).

O projeto educativo da Sagrado Rede de Educação é movido por clara finalidade educativo-pastoral, segundo as características da pedagogia cleliana e dos ensinamentos da Igreja Católica. Nesse contexto, a Pastoral Escolar implica um jeito de ser e de agir de acordo com os valores do Evangelho e atento às mudanças sociais. É um processo que visa ao crescimento intelectual, relacional, existencial e de fé de cada pessoa, quer seja educador, quer seja estudante, na vivência de uma pedagogia cristã.

Inserida no contexto de escola católica, a educação cleliana responde ao convite do Coração de Jesus na Igreja, a exemplo de Madre Clélia, para imitar os Apóstolos no empenho em fazer conhecer o divino Mestre e atrair-lhe o amor das pessoas, indo ao encontro de todos com a força do lema “O amor de Cristo nos impele” (BÍBLIA, 2 Cor.5,14). Comprometida com os valores do Evangelho, a Sagrado Rede de Educação considera os saberes e conhecimentos expressos na organização curricular da perspectiva de uma postura ética, investigativa e solidária.

⁶ Segundo o dicionário *Michaelis* (2008), o termo *acadêmico* diz respeito à academia, que significa instituto ou agremiação (associação) científica, literária ou artística, particular ou oficial. A expressão *educação acadêmica* foi utilizada para destacar a formação educativa que acontece por meio da escola (ambiente de educação formal). Contudo, entendemos que a educação ocorre em outros âmbitos da vida do sujeito (educação informal e não formal), como na convivência em família, com os amigos, em atividades esportivas e artísticas.

Dando prosseguimento à nossa exposição, na seção seguinte, apresentamos detalhes da Pastoral Escolar.

1.3.1 A Pastoral Escolar

O termo *pastoral* deriva de pastor. Na simbologia bíblica, Deus é comparado ao pastor, aquele que tem, ao mesmo tempo, autoridade e solicitude para com suas ovelhas. A Pastoral inserida na escola confessional católica se propõe a construir o conceito de pastoral mediante vivências de cuidado e atenção dedicadas à comunidade escolar e à comunidade externa.

O entendimento de Pastoral Escolar solidifica-se em uma concepção integral da educação que incorpora todas as dimensões do ser humano, ser biopsicossocial cujo ciclo de desenvolvimento deve ser considerado no processo de educação e de amadurecimento da fé. Como ser espiritual, é filho amado de Deus, criado à sua imagem e semelhança; inserido em um contexto histórico, é também um ser dotado de potencialidades e experiências diversas que se desenvolvem e são compartilhadas no processo educativo. Nesse sentido, a Pastoral Escolar tem por base uma antropologia cristã católica. Como explica Junqueira (2003, p. 34), a “[...] Pastoral Escolar ocorrerá de forma diferenciada conforme a orientação de cada instituição. No caso das confessionais, a realização desta orientação está intimamente associada à sua missão”.

Nas orientações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Sagrado Rede de Educação, elaboradas conforme as Orientações Educacionais da Rede Católica de Educação, consta que a educação escolar deve promover a formação dos indivíduos nos aspectos intelectual e cognitivo, assim como o desenvolvimento afetivo, social, moral e espiritual. Essa formação resulta na construção da própria identidade e de um projeto de vida pautado por valores humanos e cristãos.

A Sagrado Rede de Educação é a marca que sublinha a importância “sagrada” da educação na vida de crianças e jovens. A espiritualidade do Sagrado Coração de Jesus revela Cristo à comunidade educativa por meio de uma educação que passa pelo coração, cujo centro inspirador é a ternura, a compaixão e o infinito amor do Coração de Jesus, valores herdados do carisma de Madre Clélia. Desse modo, ao se tratar dos valores, compreendemos que o Evangelho garante à

comunidade educativa a vivência da fé, da justiça, do respeito, do perdão, da fraternidade, da esperança e do amor a Deus e ao próximo.

A Pastoral Escolar das unidades educacionais da Sagrado Rede de Educação é um espaço entendido como “postura” e “lugar” da responsabilidade solidária, que contribui para a excelência educacional e para a busca de soluções que não dependem de uma decisão isolada, mas de um projeto assumido por todos nas dimensões do PPP.

Ao dizermos que a Pastoral Escolar deve ser entendida como “postura”, salientamos a necessidade do testemunho cristão estar presente nas atitudes, nos esforços e na vivência dos valores evangélicos de cada membro da escola, como um diferencial educativo capaz de redefinir e criar um modelo de escola que responda às demandas atuais de seus interlocutores, bem como às expectativas das famílias, e apoie o compromisso da equipe gestora.

Afirmar a identidade da Pastoral Escolar como “lugar” implica considerá-la um espaço que acolhe indistintamente todos, que valoriza, envolve e promove a descoberta e o cultivo dos dons e das qualidades individuais, incentivando as pessoas a se comprometerem com a própria formação cristã, com a transformação da realidade e com o desafio de estabelecer a harmonia entre o educar para os saberes e para a fé – atitudes e valores pautados nos princípios evangélicos e cristãos.

No universo educacional da Sagrado, todos são chamados pelo Espírito Santo a construir a unidade e a identidade⁷. Por se tratar de uma tarefa desafiadora, notadamente em razão do contexto atual, a proposta de Pastoral Escolar tem necessidade de unidade, ou seja, deve haver a colaboração entre todos aqueles que intervêm na ação educativa, de modo a manter vivo o sonho de Madre Clélia: *fazer conhecer o amor de Jesus* (FARIAS, 1990). A identidade é a face que a Sagrado Rede de Educação quer apresentar ao mundo: *o Coração de Jesus* (SEASC, 1985, p. 178).

⁷ Essa concepção segue o que orienta a CNBB, uma vez que, tanto pais como mestres e educadores cristãos “[...] têm [...] em nome de sua própria fé, o direito de se reunir para construir uma comunidade educativa em união com aqueles que, mesmo não crentes, se associam a seu projeto educativo e aceitam suas exigências pedagógicas. Tal iniciativa está inteiramente de acordo com a nova imagem da Igreja que quer diálogo e presença no mundo” (CNBB, 1975, p. 18).

Ao adotarem uma pedagogia que tem como referência as atitudes de Jesus, as unidades educativas da Sagrado Rede de Educação optaram por ser “escolas em pastoral”, pois adotam um projeto educativo fundado na fé, vivida de maneira integral e transversal em todo o currículo. Assim, entendemos que a reflexão e a análise das práticas pedagógicas realizadas em âmbito de pastoral são imprescindíveis para a avaliação dos impactos que tais ações exercem sobre os objetivos de evangelização definidos pela escola. Não basta transmitir saberes, é necessário possibilitar que eles sejam experienciados.

1.3.2 Concepção curricular de Pastoral

A concepção curricular de Pastoral das unidades da Sagrado Rede de Educação tem, na dimensão humanista cristã, a fecundidade educacional que é fonte de recursos para promover a defesa da vida e da construção de famílias mais estruturadas e estáveis, a participação cidadã responsável, sistemas democráticos evoluídos, qualidade de vida e, em última instância, sociedades mais justas.

Dois princípios são determinantes na concepção curricular da Pastoral quando se pensa na organização de suas ações e programas: a) favorecer a integração dos conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, éticos, estéticos e espirituais, em busca da formação integral da pessoa e de sua atuação na sociedade contemporânea e b) formar pessoas conscientes da construção de suas vidas com base na liberdade, autonomia, solidariedade, fraternidade, responsabilidade e no compromisso com o bem comum.

Tal concepção tem em seu bojo o princípio educacional cleliano, voltado à formação integral do indivíduo, orientado pela *pedagogia de Jesus*, caminho para que a comunidade educativa ajude as novas gerações a elaborarem seu projeto de vida pessoal e comunitário. “Ser Presença” é um dos diferenciais explicitados no carisma institucional das apóstolas, que confirma e atualiza a pedagogia de Jesus, cujos elementos se traduzem em uma prática de encontro, discernimento, acompanhamento e testemunho.

Desse modo, valores importantes são considerados na organização curricular de Pastoral, a saber:

- a presença propositiva do educador entre os educandos;

- a preventividade, entendida como geradora de um conjunto de atitudes e ações no relacionamento entre educador e educando, pautada na noção de que é melhor “prevenir do que reprimir”;
- o ambiente educativo, que favorece o relacionamento em um clima de acolhida, de alegria e de corresponsabilidade;
- as forças interiores, configuradas no trinômio razão, religião e amor educativo, as quais estão presentes na experiência educativa cleliana.

No documento do Conselho Episcopal Latino-Americano denominado *Vão e ensinam* (2011), a pedagogia de Jesus é a do mestre que se aproxima existencialmente do outro, que se adapta aos processos pessoais (estilos de aprendizagem), reconhece e valoriza a riqueza e a experiência dos demais, manifesta uma atitude de escuta, educa na liberdade responsável, acompanha na definição do projeto existencial, descobre e desfruta da multiplicidade e diversidade dos talentos e carismas pessoais, ensina iluminando com a palavra e com o testemunho de vida.

Nessa direção, a opção por uma pedagogia cuja referência são as atitudes de Jesus faz com que as escolas pertencentes ao Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus (IASCJ) deixem de

[...] ser uma escola ‘com um setor de pastoral’, ou seja, que se define como católica somente por propor atividades religiosas e litúrgicas, quase sempre isoladas e pontuais, para ser uma ‘*Escola em Pastoral*’, que desenvolve a educação na fé de maneira ‘integral e transversal em todo o currículo, levando em consideração o processo de formação para encontrar Cristo e para viver como discípulos’ (CNBB, 2007, p. 153, grifo no original).

Para as instituições educacionais da Sagrado Rede de Educação, a educação deve promover a autonomia do aluno, tanto em relação a aspectos intelectuais e cognitivos quanto em relação a aspectos afetivos, sociais e morais. Essa autonomia tem como pontos principais a construção da identidade, a conquista de um conceito positivo sobre si mesmo e a formulação de um projeto de vida vinculado a valores humanos e espirituais. Tendo em conta tais pontos, a Pastoral Escolar das unidades educacionais da Sagrado busca estimular a ação dos educadores das diferentes áreas do conhecimento em direção a despertar nos alunos

- a alegria pelo dom da vida e a preocupação em manter o cuidado com a saúde do corpo;

- a autoestima e o sentimento de segurança pessoal, com consciência autocrítica;
- a independência e a liberdade, o sentido de responsabilidade, a capacidade de enfrentar as situações com critérios próprios e de resolver criativamente os problemas;
- a bondade, a integridade, a disposição de manter normas de conduta pessoal e de trabalho coerentes com as convicções próprias.

No âmbito do relacionamento interpessoal, os educadores devem levar os estudantes a perceberem a importância de desenvolver

- a capacidade de amar, de dar e receber afeto, sem vínculos de dominação ou de dependência;
- o respeito para com todos, expresso pelo modo cordial de acolher as pessoas e pelos sentimentos de apreço e amizade;
- o senso de valorização do grupo humano ao qual pertence, sua história e cultura, e o respeito pelas diferentes maneiras de pensar e pelas distintas sociedades e culturas, cultivando a tolerância e o espírito democrático;
- o sentido de justiça e de solidariedade, a preocupação com os problemas dos indivíduos e da sociedade; atitudes de serviço, diálogo e compromisso com a defesa dos direitos humanos, da paz, dos mais vulneráveis, da vida;
- a capacidade de viver em paz diante da incerteza, da ambiguidade e do provisório.

No que se refere, ao meio ambiente e à cultura, os educadores devem focar suas práticas para propiciar o desenvolvimento da percepção dos alunos quanto à

- consciência de que o patrimônio natural e social é um bem destinado a todos e que por isso merece ser respeitado e cuidado;
- valorização crítica da contribuição científica e técnica e ao apreço de sua função a serviço do ser humano;
- necessidade de utilizar de forma crítica as mídias e as novas linguagens que caracterizam a sociedade do conhecimento, em vista de uma cultura de solidariedade e paz.

Já no tocante à abertura à transcendência, os educadores devem despertar nos alunos

- o interesse por descobrir o sentido da vida e da história;

- a confiança na pessoa e em suas possibilidades;
- a percepção das aspirações profundas do coração humano e das limitações da realidade para satisfazê-las;
- o reconhecimento dos questionamentos profundos levantados pela vida e pelo mundo, da insuficiência das respostas técnicas e de que nenhuma ciência é capaz de explicar a realidade de forma completa;
- a leitura cristã da história, da sociedade e do mundo.

A proposta curricular de Pastoral para a Educação Básica, que engloba educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, está pautada também nos referenciais curriculares oficiais, como detalhamos a seguir:

- **Educação Infantil:** a proposta curricular se fundamenta no respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas e intelectuais, a fim de garantir um processo de integração e de formação, mediado por conhecimento e por valores, que possibilitem aos estudantes o exercício da liberdade e o desenvolvimento de suas capacidades, de modo a permitir-lhes viver com alegria essa importante etapa do desenvolvimento;
- **Ensino Fundamental:** nessa etapa, privilegia-se o desenvolvimento do educando de modo a assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a fornecer-lhe meios para progredir posteriormente, nos estudos e no trabalho futuro. Como o objetivo central da educação básica (ensinos fundamental e médio) é a formação do cidadão, conforme consta no artigo 22 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é em torno dele que o currículo e as disciplinas são organizados. Os temas transversais, como ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural, estão integrados aos conteúdos dos componentes curriculares em todos os níveis de ensino e devem ser trabalhados em determinado ano/série ou disciplina em função de suas especificidades e das possibilidades dos educandos de refletir sobre cada um deles e aprender;
- **Ensino Médio:** trata-se de uma etapa conclusiva em que se busca consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental,

possibilitando ao educando prosseguir em seus estudos e na própria vivência em sociedade. Nesse momento é que o jovem constitui sua identidade e enfrenta situações que lhe exigem tomadas de decisão cruciais, especialmente em relação à vida profissional futura.

A fim de que seja possível alcançar os objetivos pertinentes a cada etapa da vida escolar, a Pastoral Escolar sistematiza competências e atribuições segundo uma perspectiva dialógica de respeito à diversidade de expressão religiosa e, ao mesmo tempo, de presença da identidade confessional. Os coordenadores e membros das equipes da Pastoral são os articuladores, mediadores e animadores dessa missão.

Balbinot (2010) afirma que, na escola em pastoral, há uma mudança de sentido do fazer educativo cotidiano: além de toda ação pastoral ser pedagógica, toda ação pedagógica se torna pastoral. Um projeto educativo comprometido com as necessidades da pessoa na sua integralidade considera a visão integral em suas propostas pedagógicas, privilegiando aspectos totalizadores da personalidade. As atividades educacionais devem estar ancoradas nessa visão integral do educando, promovendo ações que considerem o corpo, os sentimentos, os comportamentos e a espiritualidade, e devem reconhecer que as relações culturais auxiliam no processo de formação integral.

No âmbito da Rede Sagrado, o termo Pastoral Escolar envolve um contexto em que as ações são realizadas apenas entre seres humanos – não entre máquinas e humanos. Dessa forma, a ação educacional não foca no cumprimento de atividades; trata-se, antes, de um processo que se dá entre todas as pessoas que compõem a comunidade educativa.

Nesse sentido, a Sagrado Rede de Educação entende que a escola é o espaço da gestação do humano, em que tem lugar um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, na confluência de ideais, sonhos, metas e realidade de cada um e de todos, sempre avaliadas e revistas, buscando a transformação. Naturalmente, isso tem mais possibilidade de acontecer quando se adotam abordagens inter e transdisciplinares do que quando se consideram as disciplinas de forma isolada.

Assim, a educação deve ter a ousadia de voltar-se à inteireza do ser humano e de aceitar o desafio de conduzir as novas gerações à compreensão renovada do mundo, de uma forma que englobe novas perspectivas para o presente e para o

futuro da humanidade, buscando a interação com a realidade, contemplando-a na complexidade da inter-relação entre distintas partes que compõem o objeto do conhecimento, de forma holística e sistêmica.

A proposta de Pastoral deve se organizar com base em conceitos e princípios mais compatíveis com uma abordagem voltada às dimensões de gestão escolar que traduzam uma nova forma de estruturar e integrar os saberes ao conceito de competência e que ajudem a conceber o currículo como

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

A reflexão e a análise das práticas pedagógicas realizadas em âmbito de Pastoral são imprescindíveis para se avaliar os impactos de tais ações sobre os objetivos de evangelização definidos pela escola. Isso não significa que o ensino de conteúdos deve ser colocado de lado, trata-se de ressignificá-los, pois são necessários à aprendizagem e é por meio deles que educadores e alunos se relacionam no cotidiano escolar.

Considerando tal abordagem, o trabalho desenvolvido pela Pastoral Escolar visa a articular os saberes acadêmicos, em vista do desenvolvimento da autonomia e dos valores que dão sentido à vida, pois

[...] o currículo é um exercício cotidiano de construção dos saberes, conceitos, teorias e métodos que deverão ser mobilizados no enfrentamento de situações-problema desafiadoras à inteligência e à consciência cultural, social e política dos educandos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Desse modo, a concepção curricular de Pastoral confirma que não é a simples transmissão de saberes que está no centro da prática pedagógica, mas o processo de construção, de apropriação e de mobilização de conhecimentos, que se tornam significativos quanto mais forem vivenciados e aplicados no contexto da vida (BERGER FILHO, 1998). Mais importante que cumprir programas é proporcionar ao aluno a construção de noções, conceitos, habilidades que o ajudem a entender o mundo em que vive e que lhe sirvam de instrumentos para o exercício da cidadania. Para Moreira e Candau (2007, p. 21), a

[...] participação efetiva dos educadores é fundamental para a construção de currículos que potencializem a capacidade de compreensão dos educandos

diante do papel que podem e devem assumir na mudança de seus contextos e da sociedade, possibilitando situações para que estes adquiram conhecimentos e habilidades para que isso aconteça.

Nesse sentido, a Sagrado Rede de Educação orienta-se por princípios amplos, comprometidos com uma visão contemporânea de homem e de mundo, alinhada ao projeto pedagógico ou ao projeto de trabalho da unidade escolar. Assim, incorporados como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular de Pastoral, temos os quatro pilares definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (DELORS, 1998, p. 102). Tais pilares da educação contemporânea são detalhados a seguir:

a) Aprender a aprender, quando se considera a importância de uma educação integral, suficientemente ampla, com possibilidade de aprofundamento em todas as áreas de conhecimento. Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, como forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e coletivas, para se comunicar; fim, porque seu fundamento é a satisfação de compreender, de conhecer, de descobrir. O aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. Aprender a aprender garante o saber e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.

b) Aprender a fazer: o desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

c) Aprender a conviver: trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

d) Aprender a ser: a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – *aprender a conhecer e aprender a fazer* – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão (grifo no original).

Assim, pode-se afirmar que, metodologicamente, todas as aprendizagens que acontecem são pensadas com base na interação entre os saberes específicos, as ações pedagógicas e as vivências significativas. As contínuas mudanças na sociedade desafiam os educadores e exigem a adoção de processos dinâmicos de ensino e monitoramento das aprendizagens, não cabendo mais processos mecânicos, caracterizados pela repetição e pela memorização (PERRENOUD, 2000).

Nessa direção, as premissas elencadas anteriormente concorrem para que ocorra a aprendizagem significativa e para que o aluno assuma o papel de agente de sua própria aprendizagem, o que vai de encontro ao que se propõe no currículo de Pastoral, que valoriza desenvolvimento ético e a inserção do educando na realidade, estimulando-o a ser, mais do que um observador, alguém que busca a informação e interage com o meio para responder às próprias inquietações, tornando-se agente da própria vivência.

1.3.3 Compromisso do educador católico cleliano

O educador católico cleliano (termo que remete aos ensinamentos de Madre Clélia Merloni) tem a vocação de evangelizar no âmbito da renovação e da animação cristã da comunidade educativa. É visto como alguém com grande responsabilidade, o que é evidenciado na *Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação Cristã*:

É bela, portanto, e de grande responsabilidade, a vocação de todos aqueles que ajudando os pais no cumprimento do seu dever e fazendo às vezes da comunidade humana, tem o dever de educar nas escolas. Essa vocação exige especiais qualidades de inteligência e coração, numa preparação esmeradíssima e uma vontade sempre pronta à renovação e adaptação (PAPA PAULO VI, 1965, p. 5).

A Igreja sempre colocou a educação no centro de suas atividades, conseqüentemente, é claro seu interesse pelos educadores e seu apoio a eles, como salientado no trecho que segue, em que o Papa Bento XVI se dirige a esses profissionais:

A vocês todos digo: sejam testemunhas da esperança! Alimentem o seu testemunho com a oração. Demonstrem a esperança que caracteriza suas vidas (cf 1 Pd 3,15) vivendo a verdade que vocês propõem a seus alunos. Ajudem-os a conhecer e amar aquele Um que vocês encontraram, cuja

verdade e bondade vocês experimentaram com prazer. Com Santo Agostinho dizemos: ‘Nós que falamos e vocês que ouvem, reconheçamos-nos como fiéis discípulos de um único Mestre’ (Serm. 23,2). Com esses sentimentos de comunhão, concedo, de bom grado, a vocês, seus colegas e alunos e a suas famílias a Bênção Apostólica (PAPA BENTO XVI, 2008, s.p.)⁸.

Sabemos que o dever de educar pertence, em primeiro lugar, à família, mas todos os que exercem a missão educativa podem cooperar para a formação da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Direitos e deveres são inerentes à formação de todos para viver bem em sociedade.

A transmissão da mensagem cristã exige relações pessoais fortes entre educadores e alunos. Bento XVI, na sua *Carta aos cidadãos de Roma sobre a educação* (2008, s.p.), lembra que “a relação educativa é, antes de mais nada, o encontro entre duas liberdades e a educação conseguida é uma formação para o uso da liberdade [...] só uma esperança credível pode ser a alma da educação, como de toda a vida”.

A Sagrado Rede de Educação comunga da ideia de que, nas escolas católicas, o educador deve ser

[...] competente, qualificado, e ao mesmo tempo rico em humanidade, capaz de estar no meio dos jovens num estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual. Os jovens têm necessidade de qualidade no ensino e ao mesmo tempo de valores, não só enunciados, mas testemunhados. A coerência é um fator indispensável na educação dos jovens (PAPA FRANCISCO, 2014, s.p).

Para alinhar as aulas com a visão, a missão e os valores da Sagrado Rede de Educação, os educadores orientam-se por habilidades e competências respectivas às suas áreas específicas de conhecimento, as quais foram elaboradas com base nos conceitos da escola em pastoral.

Estimular e promover a formação da consciência, estabelecer a identidade da pessoa e a compreensão da sua relação com o mundo é um dos objetivos da escola e, nesse contexto, é singular a missão exercida pelos educadores da Sagrado Rede de Educação.

Para a Sagrado Rede de Educação, refletir sobre o perfil do educador implica considerar a pedagogia de Jesus retratada nos princípios da *acolhida* (em que temos a vivência do espírito de família cleliana e o trabalho em equipe, em uma

⁸ Discurso proferido por Bento XVI em 18 de abril de 2008, em Washington, durante encontro com alunos e docentes do mundo universitário católico, na Universidade Católica da América.

vertente preventiva e proativa), do *discernimento* (o saber escolher adequadamente, a inovação e a competência que se expressam na capacidade de trabalho, na acolhida das mudanças e no empreendedorismo), do *acompanhamento* (formação continuada que traduz o esforço constante, o crescimento e a ampliação dos conhecimentos) e do *testemunho* (o exercício da solidariedade, o compromisso para a geração de uma cultura de justiça e paz como expressão concreta da caridade). Tais princípios tornam possível uma convivência mais justa, fraterna, pacífica, solidária e responsável no cotidiano escolar.

O educador, nesse contexto, também é responsável pela humanização da educação e pelo futuro da sociedade, no sentido de que ele alimenta sonhos, cria expectativas e gera esperanças. Além disso, figura como referência no processo educacional, é portador da possibilidade de lançar a semente do bem entre os educandos e de ajudá-los a descobrir a riqueza da vida. Segundo os princípios norteadores da educação cleiana, o educador que atua nas unidades educacionais da Sagrado deve ter uma formação voltada não apenas para o acúmulo de conhecimento teórico, que por si só não motiva a autocrítica nem a mudança de atitudes, mas também para o cuidado de cada educando e sua formação integral.

De maneira a compreendermos mais apropriadamente o contexto que envolve a Sagrado Rede de Educação, tratamos de alguns aspectos importantes relacionados à equipe gestora no âmbito da Pastoral Educacional, bem como relacionados às orientações aos educadores que colaboram para exercício da missão pastoral nas unidades educacionais.

Neste primeiro capítulo, apresentamos um panorama da educação católica no Brasil, as orientações da Igreja Católica para a educação e aspectos mais específicos da Pastoral Escolar da Sagrado Rede de Educação. No próximo capítulo, explicitamos a contextualização desta pesquisa e a constituição do *corpus*.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Neste capítulo, de modo a contextualizarmos nossa pesquisa, apresentamos o *Perfil do educador católico cleliano*, elaborado de forma coletiva pelos próprios educadores da Sagrado Rede de Educação, norteados pela visão, pela missão e pelos valores dessa Instituição, assim como pelo conhecimento acerca do trabalho da Pastoral Escolar.

Em seguida, tratamos da constituição do *corpus* que engloba tanto o texto *Perfil do educador católico cleliano* como o conjunto de 22 respostas de educadores de Língua Portuguesa a uma questão aplicada pela Coordenação de Pastoral da Sagrado Rede de Educação.

2.1 Perfil do educador católico cleliano

A equipe gestora da Sagrado Rede de Educação da Província de São Paulo (atual Província Brasileira Sagrado Coração de Jesus) é composta pela presidente da mantenedora, o IASCJ, por duas diretoras, institucional e executiva, por gestoras de pastoral escolar, de ensino religioso e de pastoral familiar cleliana (Irmãs ASCJ); há também profissionais leigos: dois assessores pedagógicos, dois assessores de pastoral e eventos, dois assessores de comunicação e marketing e uma secretária.

Em 2012 e 2013, gradativamente, as equipes gestoras das províncias de São Paulo e Paraná propuseram às suas unidades educacionais o estudo do Plano Pedagógico de Pastoral – competências por áreas –, de componentes curriculares e segmentos, ação que constituía uma das metas estabelecidas pelos membros das equipes de ambas as províncias em relação à organização pedagógica interna da rede.

Em 2014, a equipe gestora central da Sagrado Rede de Educação propôs a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), que obteve efetiva colaboração, a fim de evidenciar a identidade da instituição educacional, fundada na fé, esta vivida de maneira integral e transversal em todo o currículo. Esse projeto foi

fruto do trabalho conjunto de gestores pedagógicos e administrativos, coordenadores, educadores e equipes de pastoral.

O desenvolvimento da proposta foi um desafio, pois, além da distância geográfica entre as unidades e da diversidade cultural existente nas localidades, era preciso lidar com o saber consolidado de gestores e educadores, com as potencialidades e os limites e com os vários segmentos envolvidos: gestores educacionais, administrativos e pedagógicos, e demais sujeitos educacionais (coordenadores pedagógicos e de pastoral, orientadores educacionais e/ou psicólogos escolares, professores, alunos, pais e responsáveis, colaboradores técnicos administrativos e pedagógicos). Todos foram chamados a uma dinâmica do encontro, da discussão e da reflexão, a fim de, coletivamente, assumirem uma renovada postura profissional na ressignificação do trabalho e das práticas educacionais cotidianas.

A participação desses sujeitos na elaboração do PPP, construído em coletividade, deveria resultar do empenho comum em oferecer à sociedade uma educação de excelência, com ensino de qualidade, baseada em um currículo educacional integral, corajoso no anúncio de Jesus Cristo e de referência em relações de inclusão, de paz, de liberdade com responsabilidade, de justiça, de partilha e de solidariedade.

A equipe gestora, assim, destacou elementos que seriam fundamentais nesse processo: a missão, a visão e os valores da Sagrado Rede de Educação, os quais reforçariam a coerência entre discurso e prática, e permitiriam o resgate e a redefinição dos fins educacionais da instituição e quais referenciais e diferenciais seriam assumidos para se atingir a eficácia e excelência no fazer educativo, de modo a reafirmar a finalidade da instituição, qual seja, ser o lugar da educação no sentido pleno.

Em vista disso, em 2014, foi apresentada uma primeira versão da proposta de trabalho (sugestão elaborada por uma comissão), criada para acompanhar os trabalhos da elaboração do PPP e na qual a representação dos segmentos – equipe gestora pedagógica, educadores, pais, alunos e colaboradores – tomaram conhecimento dos estudos propostos, em forma de síntese, realizados e compartilhados em 2013. Nesse documento, foram privilegiados itens relacionados às **concepções** de pessoa, sociedade, família, educação e escola, discutidas e apresentadas pelas equipes de pastoral, e o **perfil dos sujeitos educacionais** – gestor pedagógico,

coordenador pedagógico de segmento e de pastoral, orientador educacional e/ou psicólogo escolar, **educadores**, pais/familiares e educandos/alunos.

A fim de dar andamento à proposta, os participantes adotaram as seguintes ações:

1º Eleger um relator para anotar as observações expressas pelo grupo durante a discussão.

2º Eleger um representante do grupo para apresentar na plenária as conclusões do grupo, podendo ser o mesmo que for eleito como relator.

3º Ao receber o texto com a síntese/proposta do **Perfil Institucional do Educador/Educador da Sagrado – Rede de Educação**, o grupo deverá ler, discutir, expressar suas observações, propor alterações, correções e validar o texto.

Lembramos que o texto foi elaborado a partir das sugestões e contribuições de todos os Educadores das Unidades Educacionais da Rede (Província de SP e VPCN), em reuniões realizadas em 2013 e apresentadas pelos Coordenadores Pedagógicos de Segmentos.

4º - Ao final da leitura e discussão do texto, refletir, discutir e responder as duas questões abaixo:

➔ **Diante das exigências percebidas na descrição do perfil de Educador, o grupo deverá:**

1º. - *Elaborar, propor e apresentar 03 ações que julgam importantes que a **EQUIPE GESTORA PEDAGÓGICA DA UNIDADE EDUCACIONAL** assuma em prol dos Educadores e em vista do fortalecimento da identidade, do perfil estabelecido para o grupo, da parceria com a Escola e das metas de excelência educacional.*

2º. - *Elaborar, propor e apresentar 03 ações que o **GRUPO** se compromete a assumir, em parceria com a Equipe Gestora Pedagógica, para evidenciar e vivenciar o perfil estabelecido pela Sagrado Rede de Educação no contexto da escola e em vista das metas de excelência educacional.*

5º - **Plenária dos Grupos:** o representante eleito pelo grupo apresentará as conclusões do mesmo e ao final entregará a síntese para o (a) Gestor (a) Pedagógico (a).

6º - As observações serão encaminhadas à Central até o dia 15/02/2014 pela Equipe Gestora Pedagógica da Unidade Educacional e uma Comissão Estruturada para o PPP analisará as contribuições de todas as Unidades Educacionais, definirá o texto e o encaminhará posteriormente para análise conclusiva (REDE SAGRADO, 2016, grifo no original).

Após as etapas descritas, chegou-se à descrição do perfil do educador da Sagrado Rede de Educação, qual seja:

Sendo Cristo o modelo de Mestre e Educador, aquele que ensina com autoridade e dá sentido às leis (cf. Mt 5-7), o educador Cleliano é chamado a educar a partir de uma experiência de amor, convicto de que a educação, sendo obra de amor, passa pelo coração.

O educador da Sagrado Rede de Educação comunga do perfil baseado nos valores evangélicos de acordo com o carisma deixado por Madre Clélia Merloni e assume a missão de oferecer uma educação acadêmica e cristã, capaz de assegurar a formação de cidadãos reflexivos, autônomos, éticos, criativos, solidários e socialmente responsável. A sua ação educativa deverá ser alicerçada sobre os valores:

- **Do Evangelho** que garante a comunidade educativa a vivência da fé, da justiça, do respeito, do perdão, da fraternidade, da esperança e do amor a Deus e ao próximo.

- **Espiritualidade do Coração de Jesus:** a partir do carisma legado por Madre Clélia Merloni, revelamos Cristo à comunidade educativa, por meio de uma educação que passa pelo coração, cujo centro inspirador é a ternura, a compaixão e o infinito amor do Coração de Jesus.
- **Pedagogia Cleliana:** a ação educativa, alicerçada nos princípios clelianos e na concepção humanista-cristã, oferece uma prática pedagógica que contempla integralmente o educando no desenvolvimento de suas capacidades moral, ética, espiritual, intelectual, afetiva, social, cognitiva, cívica e ecológica.
- **Ser presença:** o testemunho dos educadores com presença atenta, acolhedora, firme e educativa; o olhar terno, cuidadoso e abrangente, fortalecendo os laços de confiança e amor recíproco (PPP - SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 4, grifo no original).

Focadas na excelência educacional fundamentada nos pilares da educação para o século XXI, que foram mencionadas anteriormente, as unidades educacionais da Sagrado Rede de Educação estabeleceram o *Perfil do educador cleliano*, que caracteriza o docente como uma pessoa/um profissional capaz de:

- 1.1. Assumir postura ética com seus pares e educandos, bem como estabelecer vínculos e atitudes de parceria, cooperação, respeito e confiança no desenvolvimento do projeto educativo.
- 1.2. Articular os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos, tendo em vista um olhar coerente e mediador com a atualidade.
- 1.3. Aliar teoria e prática, de modo a aproximar o proclamado do vivenciado.
- 1.4. Aplicar estratégias diferenciadas e criativas de trabalho visando proporcionar, em sala de aula, um ambiente indagador e desafiador, favorável a um ensino que provoque mudanças no processo do pensar e agir, tendo em vista a ampliação da visão de mundo e o compromisso social.
- 1.5. Avaliar, de forma contínua e gradativa, o desenvolvimento dos alunos, em suas múltiplas potencialidades, visando a sua formação integral.
- 1.6. Apresentar-se com maturidade e equilíbrio e ser flexível para lidar com conflitos e imprevistos, para elaborar projetos em conjunto, analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e administrar crises ou conflitos interpessoais / Postura madura e equilibrada.
- 1.7. Conhecer as características do aluno de acordo com sua fase de desenvolvimento, para promover o atendimento às suas necessidades individuais.
- 1.8. Considerar a dimensão histórico-cultural do projeto educacional da escola, contribuindo com a formação de valores éticos e morais, tendo em vista o aperfeiçoamento da sociedade humanista, democrática e religiosa, bem como a diversidade sociocultural dos educandos.
- 1.9. Desenvolver a prática educativa, em consonância com os valores, missão e visão da Sagrado – Rede de Educação.
- 1.10. Demonstrar no cotidiano escolar e em todas as situações, atitudes e posturas profissionais e éticas, sendo flexível em sua prática e humilde para aceitar suas dificuldades.

- 1.11. Defender os princípios da inclusão como uma realidade dentro do processo educacional e apropriar-se de conhecimentos específicos referentes às novas síndromes e transtornos que acometem os alunos na realidade escolar atual, em vista de um efetivo trabalho.
- 1.12. Envolver-se com o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, assumindo atitude participativa.
- 1.13. Escolher estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; refletir sobre as competências contempladas e tomar decisões de progressão e desenvolvimento de habilidades ajustando as situações de aprendizagem ao nível e às possibilidades dos alunos.
- 1.14. Estabelecer um clima favorável para a aprendizagem respeitando as diferenças, administrando a heterogeneidade no âmbito de uma turma, propondo apoio integrado no trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades e motivando-os à cooperação recíproca entre os alunos.
- 1.15. Estabelecer parceria, com as famílias, favorecendo o desenvolvimento da corresponsabilidade em prol do alcance das potencialidades dos alunos, visando minimizar possíveis dificuldades apresentadas.
- 1.16. Estabelecer uma postura comunicativa e criativa, em vista do desenvolvimento de habilidades e competências do aluno.
- 1.17. Formar os alunos para, além de uma sólida formação acadêmica e cultural, enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo e do trabalho com espírito de investigação e para que se tornem críticos diante de novas experiências.
- 1.18. Manifestar altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos – estimular o desenvolvimento das habilidades, competências e comprometimento dos alunos.
- 1.19. Mediar e planejar intervenções, encaminhamentos e devolutivas de caráter pedagógico, aberto às orientações e ponderações do Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional.
- 1.20. Nas relações com os alunos, manter a prevalência do respeito às diferenças individuais, à postura (linguagem adequada e modo como se apresenta) e à delicadeza no tratamento daqueles que estão sob a sua responsabilidade.
- 1.21. Promover o exercício da cidadania, desenvolvendo uma consciência crítica a partir da problematização da realidade.
- 1.22. Possuir domínio dos conteúdos específicos de seu componente curricular, buscando constante aperfeiçoamento didático e organização dos objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
- 1.23. Respeitar e compreender a diversidade religiosa, cultural e social, trabalhando-as no contexto escolar.
- 1.24. Resolver problemas do cotidiano escolar de forma criativa, investigativa e autônoma, refletindo continuamente sobre suas práticas pedagógicas.
- 1.25. Ser um educador reflexivo, capaz de analisar, rever e aprimorar sua prática, em função da adoção de atitudes mais assertivas, manter parceria com educadores de outras áreas e planejar o trabalho pedagógico de acordo com o projeto institucional e pessoal.

- 1.26. Ser acolhedor, organizado, pontual e assíduo, valorizando a afetividade como elemento essencial nas relações interpessoais e, motivador para o êxito acadêmico nos processos de ensino e aprendizagem.
- 1.27. Trabalhar de forma integrada, versátil e dialógica com sua equipe, com o propósito de elaborar estudos interdisciplinares voltados para uma aprendizagem global e completa do aluno.
- 1.28. Utilizar diferentes formas de trabalho, métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo, a seleção de recursos correspondentes aos objetivos de aprendizagem e as características dos alunos e a integração das novas tecnologias às práticas cotidianas.
- 1.29. Valorizar e realizar continuamente a auto avaliação a partir dos resultados obtidos pelos alunos, com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 61).

O perfil apresentado resultou das discussões e reflexões sobre o PPP ocorridas em reuniões e encontros realizados em 2013 nas unidades educacionais da Sagrado Rede de Educação. O texto do perfil do educador católico cleliano foi elaborado pelos próprios educadores a partir de estudos sobre a visão, missão e valores da Rede Sagrado. Notamos que os 29 itens enumerados trazem um perfil religioso, humano, social e técnico.

Ao refletirmos sobre esse perfil, entendemos que o educador da Sagrado Rede de Educação assume a missão de oferecer uma educação acadêmica e cristã, capaz de assegurar a formação de cidadãos reflexivos, autônomos, éticos, criativos, solidários e socialmente responsáveis. A sua ação educativa é alicerçada sobre os valores do Evangelho, da espiritualidade do Coração de Jesus, da pedagogia cleliana e do ser presença.

A seguir, passamos à exposição dos pontos de vista dos educadores sobre suas práticas no contexto do perfil do educador católico cleliano.

2.2 Pontos de vista dos educadores de Língua Portuguesa

A reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas em âmbito de pastoral é imprescindível para a avaliação dos impactos que exercem sobre os objetivos de evangelização definidos pela escola. Assim como essas práticas, as propostas de atividades da Pastoral Escolar também precisam ser avaliadas, de modo a permitir a continuidade do compromisso permanente com uma formação integral e

compartilhada no acompanhamento e na discussão da missão da Pastoral Escolar em confluência com as diferentes áreas de conhecimento.

Em março de 2016, a Coordenação de Pastoral da Sagrado Rede de Educação realizou uma sondagem em seus colégios, a fim de compreender de forma mais ampla e aprofundada as atividades de pastoral desenvolvidas nas unidades educacionais.

Essa ação teve como objetivo verificar o andamento das propostas de atividades pastorais trabalhadas nas unidades educacionais e identificar como a equipe gestora da Sagrado Rede de Educação poderia colaborar na formação pastoral de coordenadores, educadores e demais envolvidos nas equipes de pastorais. Foi, então, apresentada aos educadores a seguinte pergunta: *Quais as práticas centrais de cada componente curricular que podem ou devem contribuir para a ação evangelizadora na definição de seu perfil como educador (a) católico (a)?*. Os educadores foram orientados a apresentar à Coordenação de Pastoral Escolar da Sagrado a devolutiva no prazo de 15 dias.

Como nosso foco de estudo é o posicionamento dos educadores em relação às atividades de pastoral desenvolvidas nas respectivas disciplinas (Língua Portuguesa, Redação e Literatura), compilamos, a seguir, as respostas que deram à questão anteriormente exposta.

Para preservar a identidade dos profissionais, utilizamos letras para nomear as 22 respostas (Educador 1, com a abreviação E1, e assim sucessivamente) dos educadores de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, nos segmentos II e III. A ênfase da pesquisa desta tese está em identificar as práticas centrais das aulas, que se traduzem em evangelização, comparando-as com o texto do perfil do educador católico cleliano.

2.2.1 Educação Infantil a Ensino Médio

Segmento I (Educação Infantil a 5º ano)	
LÍNGUA PORTUGUESA	E1: Comunicação (inserção no grupo / expressão de desejos, emoções, sentimentos, ideias, opiniões, valores etc. / conseguir se relacionar com o outro). Percepção do outro (saber ouvir e entender o outro / respeito às diferenças).
	E2: Ampliar o repertório (leitura de diferentes gêneros textuais, desenvolvendo o senso crítico, possibilitando uma nova postura frente às situações da vida).

	E3: Formação de valores (o contato com as diferentes leituras propicia reflexões que promove no indivíduo uma mudança de hábitos, valores e atitudes).
	E4: Criatividade e imaginação.
	E5: Escrita como possibilidade de registro de histórias da vida.

Segmento II (6º a 9º ano)	
LÍNGUA PORTUGUESA	E6: Um educador católico deve, primeiramente, preocupar-se com sua postura em sala de aula. Ser católico é ser cristão e, por isso, esse educador deve ter a convicção de que não trabalha no Colégio Sagrado Coração de Jesus por acaso. Nós, educadores, estamos no Sagrado para exercer nossa profissão e para cumprir uma missão: formar um indivíduo integralmente. Por esse motivo, devemos ser exemplo: exemplo de profissional e exemplo de indivíduo. Para que isso seja percebido por nossos alunos, devemos saber ouvi-lo, enxergá-lo como um indivíduo, e não como um número, procurar conhecê-lo melhor e ser ético e correto em nossas ações dentro e fora da escola. Um educador católico, portanto, deve servir de testemunho vivo de irmandade e fé, ou seja, nossas palavras devem ser condizentes com nossa prática. Eu acredito e vivo tudo isso diariamente. E7: Além disso, sempre que possível, falo de minha fé, conto experiências pessoais que mostram aos alunos a presença de Deus e de Nossa Senhora em minha vida e na vida de minha família. O texto também é um recurso fácil e bastante importante, que pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Costumo utilizar em provas, como Desafio ou Provão Semestral, textos da Campanha da Fraternidade ou, ainda, textos que tratem do amor ao próximo, do respeito. E8: Acredito que, ao adotar essas três ações, eu esteja auxiliando na evangelização de meus alunos. Além delas, claro que também incentivo a participação dos alunos nas atividades propostas pela Pastoral. Sou uma pessoa de fé, procuro deixar isso muito claro aos meus alunos. É dessa forma que contribuo para a evangelização deles. E9: Sinto-me uma educadora com vínculos cristãos e católicos, pois em minha prática diária valorizo a participação individual e coletiva, procuro orientar o aluno para busca de conhecimentos acadêmicos e científicos e humanizadores, valorizados em momentos de partilha conjunta. E10: Em minhas aulas, disponibilizo momentos de trocas de informações e experiências. Procuro adequar os conteúdos da disciplina à multiplicação de valores saudáveis, à comunhão da amizade e amor, bem como ao autoconhecimento e respeito às igualdades e diversidades. E11: O educador deve se preocupar com a formação integral do aluno, com seu desenvolvimento humano e não só com a transferência de conhecimentos e conteúdos. E12: Princípios cristãos devem ser cultivados diariamente sensibilizando o aluno a mudanças de comportamentos e atitudes. E13: É necessário estabelecer uma relação de respeito entre os colegas, promover momentos de reflexão pessoal e do mundo em que vivemos. E14: Em Língua Portuguesa, a prática mais efetiva para nossa ação evangelizadora é o trabalho com diferentes gêneros textuais, que tenham como temática aspectos importantes de valorização do

	homem como filho de Deus e agente transformador da realidade. Podemos citar como exemplo, o tema e o lema veiculados pela Campanha da Fraternidade deste ano.
	E15: Por meio da análise dos textos selecionados, é possível discutir e levar os alunos a refletirem sobre valores importantes para o seu crescimento pessoal e religioso, questões éticas, o consumismo exagerado em detrimento do ser, além de temas como o preconceito e a violência.
	E16: Acho importante que esse trabalho seja feito de forma contextualizada, sem deixar de lado aspectos importantes, como a análise linguística, por exemplo. Assim, não parecerá ao aluno uma imposição religiosa e sim, um momento de estudo e discussão de aspectos relevantes para a sua vida como ser humano e cidadão.
	E17: Creio que o caminho para corroborar minha prática como educadora de Língua Portuguesa – Redação, segundo uma ação evangelizadora, parte de trabalhos com a leitura de textos e de discussão de temas que envolvam questões de ética, de solidariedade, de respeito, de tolerância. Particularmente, em Redação, essas discussões e leituras servem de mote para as produções dos alunos, que, no processo, são analisadas, também dentro de parâmetros previstos pela Rede Sagrado de Educação.
	E18: Nas aulas de Língua Portuguesa acredito que o educador tenha um espaço privilegiado para oportunizar muitos momentos que podem contribuir para a ação evangelizadora do Colégio.
	E19: Especialmente, durante as atividades de leitura e interpretação de textos literários e não literários, o educador pode propor reflexões acerca das atitudes das personagens ou pessoas envolvidas nos fatos narrados, contrapondo e/ou comparando as atitudes de diferentes personagens/pessoas perante uma mesma situação. Dessa forma, é possível ressaltar atitudes que sejam compatíveis com os valores católicos e pensar coletivamente em alternativas para as ações que não coincidam com esses valores.
	E20: Vale observar que podem ser planejadas atividades com esse objetivo especificamente, mas o educador, mantendo-se atento às situações que se oportunizam durante diferentes atividades, pode apresentar uma ação evangelizadora continuamente.

Segmento III (Ensino Médio)	
REDAÇÃO (Língua Portuguesa)	E21: O ensino de Língua Portuguesa não visa apenas instrumentalizar o aluno, permitindo-lhe a apropriação de recursos da língua com o objetivo de ler e produzir bons textos. Ensinar Língua Portuguesa é, principalmente, ensinar a pensar, a articular ideias, a concatenar pensamentos, a ter senso crítico. Cabe ao educador direcionar o processo de aprendizagem de modo que os pensamentos, as ideias, o senso crítico esteja intrinsecamente relacionado à ética e ao exercício da cidadania. Em outras palavras, o ensino da língua portuguesa contribui de maneira muito especial para a formação de valores.
LITERATURA	E22: O curso de Literatura contribui para a ação evangelizadora quando aponta aos alunos conteúdos que os ajudam a refletir sobre sua própria humanidade e a dos outros. Nesse sentido, toda obra literária lida, cada texto analisado e comentado ajuda na elaboração de conteúdos internos e motivam a rever práticas diárias em que o foco sempre será o homem e o se meio, o homem que busca sempre seu religamento com o sagrado e com o transcendente por intermédio dos princípios cristãos.

Após compilação e exame dessas respostas para identificarmos semelhanças e diferenças, foi fornecida aos educadores uma relação de semelhanças e diferenças na percepção do trabalho pastoral associado ao pedagógico. A exposição das diferenças e semelhanças se realizou durante as reuniões dos educadores, gestores e coordenadores da pastoral escolar.

Em 2017, a equipe gestora elaborou o Relatório da Avaliação Institucional com base nos dados das respostas sobre a pastoral educacional das unidades educacionais da Sagrado Rede de Educação. Elencamos, a seguir, as orientações apresentadas às unidades educacionais:

Indicadores de Cenários Atuais para construção dos Cenários futuros

1. Objetivo:
Promover entre os Gestores Institucionais – *Administrativo e Pedagógico* – e suas respectivas Equipes Gestoras, uma Avaliação Estratégica Prospectiva para análise do cenário atual da Sagrado Rede de Educação em vista da construção de Cenários de Futuro, projetados para os próximos 05 anos – 2018 a 2022.
2. Metodologia: Avaliação a partir da Estratégia Prospectiva de Análise de cenários com base na Missão – Visão – Valores da Sagrado Rede de Educação.
3. Blocos Indicadores:
 - 3.1. Avaliação do Cenário Atual
Bloco 1: Desafios relacionados às dimensões gestoras e atuação da Central Sagrado. (6 questões)
Bloco 2: Resultados de Excelência sob o fundamento da “missão: ser uma instituição de Excelência, reconhecida nos locais onde atua”. (6 questões)
Bloco 4: Resultados de sucesso e/ou insucesso sob o fundamento da ‘Missão e dos Valores Institucionais’. (18 questões)
 - 3.2. Desafios para a Construção de Cenários Futuros
Bloco 3: Desafios de Gestão Educacional sob o fundamento da “Visão: ser uma instituição de Excelência...” (10 questões)
Bloco 5: Desafios para a construção de uma "Escola Inovadora" (16 questões)
4. Dimensões de Gestão Educacional Avaliadas
 - Gestão de Pessoas: cultura organizacional, formação e capacitação em vista do perfil de liderança
 - Gestão Administrativa e organizacional: Gestão compartilhada e investimentos
 - Gestão Pedagógica: Processos educacionais, desempenho escolar, gestão de resultados.
 - **Gestão de Pastoral Educacional: Identidade confessional – carisma e valores**
- Gestão de Comunicação Integrada (Institucional – Interno – MKT) e Soluções Educacionais – TICs (Tecnologias da Informação e comunicação)
5. Etapas: após devolutiva dos formulários respondidos
 - a) Análise dos gráficos de respostas.
 - b) Análise e discussão pela Equipe Gestora da Central Sagrado, considerando:
 - Dificuldades e desafios evidenciados: fatores e forças motrizes, com base em importância, prioridade, posicionamentos e evidências de resultados.
 - c) Variáveis dos desafios e áreas: campos e ações em destaque
 - d) Potenciais influenciados para os cenários futuros e indicadores de prospecção

e) Organização da apresentação e devolutiva com uma proposta de discussão com os Gestores – Reunião dias 05 e 06/03/2018, com o objetivo de construir os cenários futuros – 2018 a 2022 (SAGRADO REDE DE EDUCAÇÃO, 2016, grifo no original).

Com base nas informações que apresentamos neste capítulo, pertinentes à elaboração das orientações destinadas aos educadores pela equipe gestora central da Sagrado Rede de Educação e às respostas dos educadores de Língua Portuguesa obtidas por meio de sondagem realizada pela Instituição, verificamos, adiante, em que medida as práticas observadas descrevem a (não) assunção da responsabilidade enunciativa por parte do educador.

No próximo capítulo, explicitamos o aporte teórico que nos subsidia na análise do *corpus*.

CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ESTUDOS SOBRE RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Neste capítulo, apresentamos a noção de responsabilidade enunciativa (RE), pressuposto teórico que norteia a análise que empreendemos adiante. A RE tem sido estudada por vários pesquisadores, entre os quais se destacam Adam (2011), que concebe a RE como um nível de análise da Análise Textual dos Discursos (ATD), esta, uma abordagem teórico-metodológica situada no âmbito da Linguística Textual (LT). No campo da linguística enunciativa, temos os estudos de Rabatel (2001; 2004; 2008a; 2008b; 2009; 2016), de Nølke, Fløttum e Norén (2004) e de Guentchéva (1994; 1996; 2011; 2014). No contexto brasileiro, destacamos as pesquisas desenvolvidas por Rodrigues (2017), Rodrigues e Passeggi (2016) e Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), que têm explorado a confluência das abordagens dos autores mencionados anteriormente para aprofundar o estudo da RE em textos de variados gêneros discursivos/textuais.

A seguir, apresentamos um breve panorama dos estudos iniciais da RE e, então, passamos a expor as pesquisas dos autores citados.

3.1 Estudos iniciais sobre responsabilidade enunciativa

A obra de Culioli denominada *Rubriques de linguistique de l'Encyclopédie Alpha*, de 1971, pode ser considerada como a base epistemológica dos estudos acerca da responsabilidade enunciativa. Para esse autor, todo enunciado é tomado em relação a outros enunciados e “toda enunciação supõe a responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador” (CULIOLI, 1971, p. 4031, apud RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010, p. 153), isso significa que a responsabilidade enunciativa assenta-se no critério da asserção (RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010, p. 153), ou seja,

[...] quando eu digo, em seguida, o que é a asserção e o que há nela: *eu tenho de dizer*, ou seja, *tornar público, o que eu sei, o que eu acredito, o que penso* (é um retorno à validação) que *tal coisa é o caso*, se não existe **uma teoria do engajamento** em seu interior, gostaria de saber o que é uma asserção). Sou levado a definir a afirmação estrita: Eu, enquanto sujeito, sujeito, ou seja, fonte subjetiva [...] (CULIOLI, 1971, p. 4031, grifo no original).

Conforme esse autor pontua, o sujeito está fundamentalmente inscrito tanto no objeto quanto no tipo de dados linguísticos, pois as operações enunciativas são aquelas que sustentam a relação prediativa em relação à situação de enunciação. Em outras palavras, “as operações enunciativas são dificilmente dissociáveis das operações predicativas, porque há enunciadores; os enunciados não têm significação fora da atividade dos enunciadores e são os enunciadores que constroem os valores referenciais do enunciado” (CULIOLI, 1975, p. 91).

Os primeiros estudos sobre responsabilidade enunciativa foram divulgados em 2007, em um colóquio sobre o tema realizado na Universidade de Anvers, Bélgica. Posteriormente, surgiram três publicações cujo objeto de estudo era, especificamente, a noção de RE: 1) em 2008, o número 22 do *Belgian Journal of Linguistics* intitulado *Commitment*; 2) em 2009, o número 162 da revista *Langue Française* intitulado *La Notion de “prise en charge” en linguistique*; 3) em 2011, um volume da coleção *Champs linguistiques* intitulado *La prise en charge énonciative: études théoriques et empiriques*.

Na publicação *La Notion de “prise en charge” en linguistique*, Daniele Coltier, Patrick Dendale e Philippe de Brabanter (2009), responsáveis por sua edição, produziram o artigo de abertura em que destacaram os aspectos enunciativos da linguagem e as expressões *prise en charge* (assunção da responsabilidade enunciativa), *prendre en charge* (assumir a responsabilidade enunciativa), *ne pas prendre en charge* (não assumir a responsabilidade enunciativa) e *non-prise en charge* (não assunção da responsabilidade enunciativa).

Ainda que a RE venha sendo amplamente discutida desde os estudos de Culioli (1971), não se chegou a um consenso com relação a esse fenômeno, conforme observam Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010). De nossa parte, no âmbito desta investigação, o aporte teórico selecionado permite-nos chegar a um certo nível de compreensão, de modo que seja possível empreendermos, no próximo capítulo, a análise do *corpus*.

3.2 Jean-Michel Adam

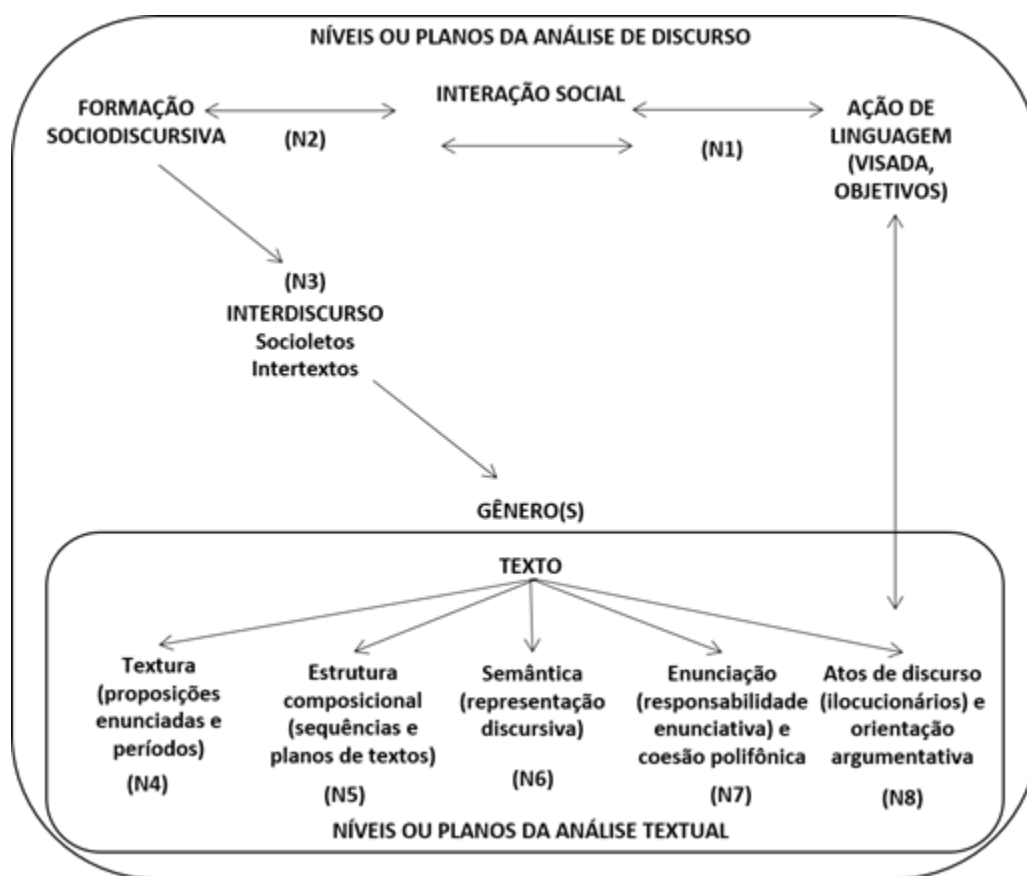
No campo da ATD, Adam (2011) busca compatibilizar os pressupostos da Linguística Textual com aqueles da Análise de Discurso de linha francesa. Esse

linguista concebe o texto como um objeto circuncidado e determinado pelo discurso, dessa forma, pensa texto e discurso de forma articulada.

Segundo essa abordagem, é possível realizar a análise linguística sem desconsiderar o aspecto discursivo. Assim, o texto é considerado como resultado de práticas discursivas, materializado em um dado gênero do discurso e situado em determinado co(n)texto.

Nessa direção, Adam (2011) considera que os fenômenos linguísticos podem ser analisados com base em oito níveis, que compõem o quadro teórico-metodológico da ATD. Três desses níveis estão relacionados à análise do discurso (N1, N2, N3) e cinco (N4 a N8), à análise textual. Entre os níveis relacionados de análise discursiva e os níveis de análise textual está o gênero, cujas marcas de estabilização pública e normativa possibilitam a classificação de determinado texto como pertencente a este ou àquele gênero. Esses níveis estão representados a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Níveis da análise de discurso e da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Em N1, são tratadas questões referentes à ação languageira, por exemplo, o objetivo de determinado enunciado em uma dada situação comunicativa. N2 envolve as formações sociodiscursivas, como a formação sociodiscursiva política, a religiosa e a jornalística, e as influências que exercem nos textos. Nesse sentido, as ações de linguagem estão inscritas “em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso” (ADAM, 2011, p. 63). Em N3, temos o interdiscurso, os socioletos e os intertextos.

Já N4, nível referente à textura, engloba proposições enunciadas e períodos; nele são evidenciadas as unidades textuais que, ligadas umas às outras por meio de partículas como conectores e organizadores textuais, formam um texto. Nesse nível, o foco também recai sobre as relações de significado e de significante, sobre os implícitos e sobre as sequências de atos discursivos. Em N5, que se refere à estrutura composicional e envolve sequências e planos de texto, são abordadas as relações entre os tipos de sequências e os planos de texto, possibilitando a compreensão do texto e das partes que o compõem.

O N6, que diz respeito à semântica, trata dos elementos textuais que expressam o ponto de vista de um sujeito enunciadador, objetivos, intenções e representações que traz consigo. N7, nível em que situamos nossa análise, refere-se à enunciação: as marcas de responsabilidade enunciativa, sobre as quais discorreremos adiante, e de coesão polifônica que diferenciam as vozes presentes em um enunciado. Por fim, em N8, o foco está em como os elementos presentes na superfície textual se tornam atos do discurso com valor ilocucionário, marcando a orientação argumentativa dos enunciados.

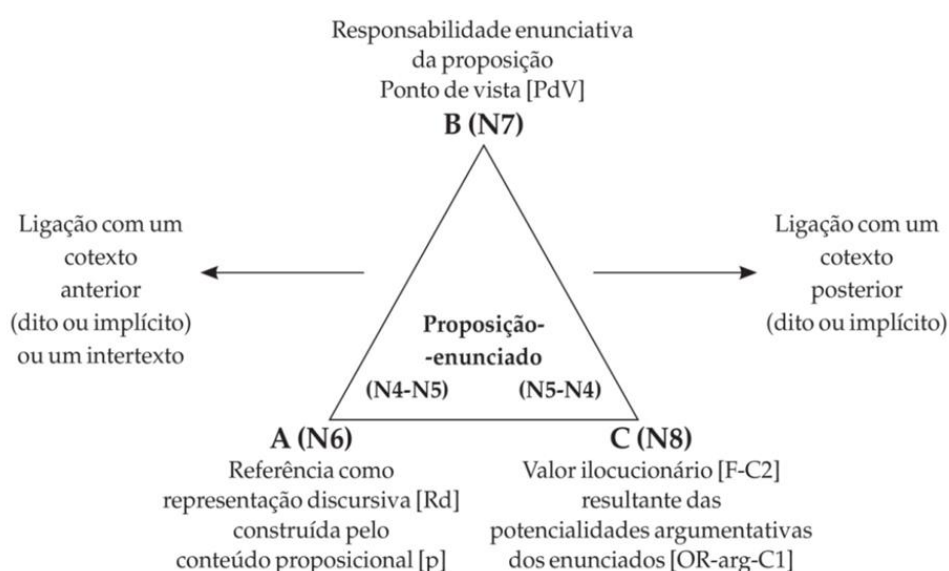
Devemos ressaltar que na proposta teórico-metodológica de Adam (2011), a noção de frase tradicionalmente adotada não se mostra adequada como unidade de análise textual, pois, além de ser pouco precisa, “sua estrutura sintática não apresenta uma estabilidade suficiente” (ADAM, 2011, p. 104). Assim, o autor propõe uma unidade textual mínima de sentido a que denomina *proposição-enunciado*.

O termo *proposição* garante a ideia de que se adota um critério sintático-semântico na definição da unidade textual mínima, o termo *enunciado* marca a dimensão enunciativa da microunidade. A proposição-enunciado é definida como resultado de um ato de enunciação que compreende

[...] três dimensões complementares, às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou vários outros e/ou convoca outros em resposta ou como simples continuação. Essa **condição de ligação** é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos de orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma força ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável (ADAM, 2011, p. 109, grifo no original).

Esse posicionamento é sistematizado na Figura 2, apresentada a seguir.

Figura 2 – Elementos que compõem a proposição-enunciado



Fonte: Adam (2011, p. 111).

A dimensão referencial, A, relacionada ao nível semântico (N6), procura dar conta das questões sobre representação discursiva (Rd), interpretada com base no conteúdo proposicional. Adam (2011, p. 113-114) explica que qualquer proposição tem determinado valor descritivo e que a

[...] atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. [...] É o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquematisação), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação, do enunciator e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais. [...] com a escolha da expressão 'construção de uma

representação discursiva', pretende-se dar a entender que a linguagem faz referência e que todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante [...] uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd.

É importante notar que a representação discursiva (Rd) se refere ao fato de que, sabendo que a comunicação é falha, uma vez que não se diz textualmente todas as coisas, os sujeitos podem fazer referência “ao mundo, às palavras, à própria situação de enunciação e aos coenunciadores” (ADAM, 2011, p. 115).

A dimensão enunciativa, B, que se refere a N7, também denominada por Adam de ponto de vista (PdV)⁹, viabiliza o estudo da responsabilidade enunciativa e “permite dar conta do desdobramento polifônico” (ADAM, 2011, p. 110), que, por sua vez, demonstra a entrada e o funcionamento de diferentes pontos de vista, ou vozes, presentes nos textos e o movimento de identificação do locutor com um ou outro PdV.

A dimensão argumentativa, C, relacionada a N8, é indicativa de que a enunciação dá ao conteúdo referencial “certa potencialidade argumentativa [ORarg] que lhe confere uma força ou valor ilocucionário [F] mais ou menos identificável” (ADAM, 2011, p. 109). Nesse sentido, todo enunciado tem uma orientação argumentativa, mesmo na ausência de conectores, e uma força que busca afetar o interlocutor de algum modo. Essa força ilocucionária nem sempre é clara, mas está presente como ato de discurso em toda microunidade de texto.

Podemos, assim, notar as articulações existentes entre Rd, RE, como PDV, e ORarg, que estão presentes na atividade enunciativa e dela não se separam. Nessa direção, Adam (2011, p. 113) afirma que toda

[...] representação discursiva [Rd] é a expressão de um ponto de vista [PdV] (relação [A] - [B] e que o valor ilocucionário derivado da orientação argumentativa é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado e uma atividade enunciativa significativa (relação [C1] - [B])). Enfim, o valor descritivo de um enunciado [A] só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado [C1]. O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significativa que o texto convida a (re)construir.

De acordo com a abordagem da ATD, a validade de um enunciado realiza-se mediante a combinação de uma representação discursiva [A] e de um ponto de vista

⁹ PdV é a sigla utilizada por Adam (2011). Outros autores, que apresentamos neste estudo, também exploram o conceito de ponto de vista e adotam outras siglas: PDV (RABATEL, 2008a; 2008b; 2009; 2016) e pdv (NØLKE; FLØTTUM; NORÉN, 2004). Em nossa pesquisa, adotamos a forma PDV.

[B]. Essa combinação exige, ainda, um valor argumentativo [C] que projete seu valor ilocucionário.

Observamos que a representação da Figura 2 não hierarquiza os três componentes; ao contrário, “situa [A] e [C] na mesma linha [...] e põe a enunciação [B] em posição mediana, entre [A] e [C]” (ADAM, 2011, p. 111-112). Isso quer dizer que a RE, no âmbito da proposição-enunciado, guarda uma conexão com o que foi dito anteriormente e com o que será dito adiante, assim, podemos dizer que se trata de um vértice que se refere tanto ao passado quanto ao futuro.

Com base nos postulados de Benveniste constantes na obra *Problèmes de Linguistique générale II*, de 1974, Adam (2011) considera o locutor como a pessoa que fala, a pessoa física responsável pela enunciação. Já quando o enunciador assume a responsabilidade pelo enunciado, o conceito de locutor se confunde com o de enunciador e quando o enunciador se distancia do PDV, temos um locutor diferente do enunciador. Nesse caso, podemos ter, inclusive, mais de um enunciador, ou seja, podem aparecer distintos PDV atribuídos a diversas instâncias enunciativas, às quais o enunciado se vincula para dar conta do desdobramento polifônico.

Conforme Adam (2011) pontua, o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição pode ser marcado por variadas unidades da língua, elencadas entre oito categorias, quais sejam: 1) índices de pessoas, 2) dêiticos espaciais e temporais, 3) tempos verbais, 4) modalidades, 5) diferentes tipos de representação da fala, 6) indicações de quadros mediadores, 7) fenômenos da modalização autonímica e 8) indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. Essas categorias são retomadas no final deste capítulo, de forma mais detalhada, uma vez que subsidiam e orientam a análise que empreendemos no Capítulo 4.

No âmbito da ATD, a RE é considerada uma das dimensões elementares da proposição-enunciado. Adam (2011) aborda essa categoria em dois momentos de sua obra: no primeiro momento, a RE é entendida como uma dimensão indispensável da unidade textual elementar; no segundo, é abordada quanto aos marcadores de RE.

O autor coloca a RE como uma das dimensões que compõem a proposição-enunciado, constituída por uma unidade enunciativa e textual, produto de um ato de enunciação, proferida por um enunciador inseparável de seu coenunciador. Assim, a

RE não se separa de um PDV, ambos situados no campo da polifonia, ou seja, todo enunciado tem um ou mais PDV, entendidos pelo autor como as vozes presentes no quadro enunciativo. Os PDV podem ser assumidos ou não pelo locutor-enunciador marcando, assim, a (não) responsabilidade enunciativa dos enunciados. O estudioso observa que a RE ou o PDV podem ser materializados textualmente por meio de marcas, como as elencadas no Quadro 2, apresentado mais adiante, que caracterizam o grau de assunção de uma proposição (ADAM, 2011).

Como destacamos anteriormente, a RE tem sido investigada por vários pesquisadores, cujos estudos têm oferecido perspectivas diversas de entendimento desse fenômeno. Na sequência, passamos a expor alguns desses trabalhos.

3.3 Alain Rabatel

A representação de si e do outro no discurso pode ser feita por meio de falas, pensamentos e percepções representadas (RABATEL, 2009). Nessa direção, Cortez (2011, p. 99) salienta que é por meio da “representação que os sujeitos assumem papéis e são corporificados no discurso, seja pelo que dizem ou disseram em um contexto anterior, seja pelo que pensam ou por aquilo que lhes é socialmente atribuído no discurso”.

Observamos que o sujeito responsável da referenciação do objeto exprime seu PDV, às vezes diretamente, por meio de comentários explícitos, às vezes indiretamente, pela referenciação do material linguístico. Segundo Rabatel (2004, p. 34), o PDV “relata acontecimentos após a perspectiva do ator do enunciado, sem ir até a paralisação enunciativa com as percepções representadas, uma vez que não há, nele, segundo plano”, além disso, o PDV “se define pelos meios linguísticos pelos quais um sujeito visa um objeto, em todos os sentidos do termo visar, seja esse sujeito singular ou coletivo” (RABATEL, 2004, p. 34).

O PDV é apresentado por Rabatel como um elemento vinculado ao dialogismo. O estudioso considera o fato de que o discurso abriga pontos de vista diferentes, uma vez que o dialogismo não se refere apenas ao fato de que o discurso é composto de discursos anteriores, mas também ao fato de refletir pontos de vista diferentes (RABATEL, 2008b). Ele trata da noção de dialogismo da perspectiva do ponto de vista, que

[...] se apresenta como um dado objetivo anterior a todo julgamento, antes das pressuposições e das premissas. Assim, com o PDV, a natureza sempre sujeita à discussão do que é posto, é mascarada pelo fato de que o posto é apresentado sobre o *modo da evidência perceptual* e, então é apresentado, nesse sentido, como não contestável. A lógica natural é assim feita para que se aceite facilmente o que resulta de uma observação a priori desprovida de apostas interpretativas, já que o que 'se vê com os olhos' parece corresponder à emergência pura dos fenômenos, independentemente de toda intencionalidade humana (RABATEL, 2004, p. 43, grifo no original).¹⁰

Rabatel (2008a) defende que a oposição entre dialogismo (hierarquização das vozes) e polifonia (igualdade das vozes) deve ser precisada para se evitar o risco de contrassenso no sistema bakhtiniano. No âmbito narratológico, a tese da igualdade das vozes não exclui a hierarquização linguística das vozes entre locutores.

De acordo com o autor, uma voz pode, ao mesmo tempo, remeter a uma fala do locutor e a um ponto de vista. O dialogismo seria o fenômeno linguístico fundamental de todo enunciado atravessado pelo diálogo interno ou externo que o enunciador mantém com outros enunciadores. A polifonia, por sua vez, corresponde a um fenômeno languageiro de essência estética, característica de alguns discursos romanescos nos quais o narrador faz falar pontos de vista diferentes, sem parecer subordiná-los ao seu (RABATEL, 1997).

Da perspectiva de Rabatel (2008b, p. 363), dialogismo e polifonia são complementares, esferas que podem ser articuladas constantemente “para abordar os fenômenos enunciativos, pondo fim ao mito da unicidade do sujeito falante, apreendidos de um ponto de vista translinguístico (dialogismo) ou estético-antropológico (polifonia)”¹¹.

Isso revela que, na esfera da circulação dos discursos, o estabelecimento das relações entre textos diversos aponta para a polifonia. O caráter dialógico da linguagem é o que propicia a referência ao(s) outros(s) no discurso e confirma a dinâmica de os sujeitos representarem, pelo discurso, as falas, as percepções e os pensamentos de outrem.

¹⁰ [...] se présente comme un donné objectif antérieur à tout jugement, en aval des données ou des prémisses. Ainsi, avec le PDV, la nature toujours sujette à discussion du posé est masquée par le fait que le posé est présenté sur le *mode de l'évidence perceptuelle*, et donc est présentée, à ce titre, comme non constatable. La logique naturelle est ainsi faite qu'on accepte facilement ce qui résulte d'une observation a priori dénuée d'enjeux interprétatifs, puisque ce qu'on voit de ses yeux' semble correspondre à l'émergence pure des phénomènes, indépendamment de toute intentionnalité humaine.

¹¹ [...] pour aborder les phénomènes énonciatifs mettant fin au mythe de l'unicité du sujet parlant, appréhendés d'un point de vue translinguistique (dialogisme) ou esthétique-anthropologique (polyphonie).

Em *Homo narrans*, Rabatel (2008b, p. 356-357) revela que prefere o termo *dialogico* ao termo *polifônico*, pois, além das razões de anterioridade histórica que o fizeram optar pelo primeiro termo, existe um “pano de fundo antropológico que advoga nesse sentido”. Trata-se do fato de que a representação das percepções fornece a oportunidade de uma abordagem responsiva, de um diálogo potencial, postulado e mais ou menos atualizado entre locutor e enunciador primeiro (L1/E1) e enunciador segundo, ou entre (L1/E1) e outras imagens dele mesmo (RABATEL, 2008b).

Para Rabatel (2011), locutor é a primeira instância que produz materialmente os enunciados, por isso o conceito de locutor pode ser aproximado do conceito de vozes. Já o enunciador é a instância que se posiciona em relação aos objetos do discurso aos quais se refere e, ao fazê-lo, toma a responsabilidade para si. O autor explica que “o locutor não é apenas a instância de origem do discurso, é, sobretudo, aquele que se responsabiliza pelos conteúdos proposicionais que enriquecem seu discurso, ou que imputa pontos de vista a outras fontes, que são de um ponto de vista (PDV) que não foi proferido” (RABATEL, 2011, p. 3). Já o responsável pelo enunciado é o enunciador, mesmo que seja um enunciador segundo (e2). Com relação ao enunciador primário, para Rabatel (2008a), o locutor exprime seu PDV como locutor por meio de seu papel na enunciação – esse seria o locutor defendido por Ducrot (1984).

Como Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) observam, não há consenso entre os autores acerca da noção de RE. No entanto, um ponto de concordância entre as diferentes abordagens refere-se à definição de locutor (L) como uma figura enunciativa (“ser de discurso”, nos termos de Ducrot [1984, p.193]). Nesse sentido, Fontana (2015, p. 257-258) nos oferece a seguinte explicação:

O locutor (L) e o falante ou autor empírico podem não coincidir em relação a um enunciado, como é o caso exemplar de leitura de um testamento (o locutor representado pela assinatura não coincide com aquele que executa a leitura do texto), assim como no caso usual dos formulários impressos ou online que devem ser preenchidos e assinados. Neste caso, o formulário foi feito por uma pessoa e o locutor (L) - aquele que o enunciado apresenta como responsável pela enunciação não coincide com o autor do formulário. Porém, Ducrot (1988) já apontava para a natureza híbrida e para o funcionamento enunciativo complexo da assinatura, na qual se confundem a figura do locutor e o sujeito falante: ela mostra simultaneamente o locutor enquanto responsável pela enunciação e o falante enquanto autor dos enunciados.

Localizar um enunciador em um discurso implica buscar sua presença por intermédio da referência dos objetos do discurso (inclusive, talvez até sobretudo, na ausência de marcas do *eu-aqui- agora*), evidenciados e definidos em sua relação com o “eu”:

[...] *aqui* e *agora* delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*. Essa série não se limita a *aqui* e *agora*; é acrescida de grande número de termos simples ou complexos que procedem da mesma relação: *ontem*, *hoje*, *amanhã*, *em três dias*, etc. (BENVENISTE, 1995, p. 279-80, grifo no original)

A localização do enunciador também envolve precisar se ele é o que está em sincretismo com o locutor/enunciador primário, ou seja, precisar a posição de L1/E1 a respeito dele (acordo, desacordo, neutralidade) (RABATEL, 2016). Assim, a referência nunca é neutra, mesmo quando os enunciadores avaliam, modalizam ou comentam o menos possível.

Em relação a casos em que o PDV de outro é inserido por L1/E1 em seu discurso, Rabatel (2009) esclarece que o reconhecimento desse PDV pelo primeiro locutor-enunciador é evidente. Isso não significa que L1/E1 vá se pronunciar sobre a validade desses PDV em seu discurso em um primeiro momento. À medida que L1/E1 demonstra o reconhecimento do PDV de outrem é que vemos emergir sua posição e a manifestação de seu próprio PDV que, não necessariamente, está em concordância com o PDV do outro.

Para Rabatel (2008a, p. 59), o enunciador primário é “[...] aquele que assume a responsabilidade dos PDV aos quais ele adere, aquele a quem se atribui um grande número de PDV, redutíveis a um PDV geral e a uma posição argumentativa global [...]”¹², ou seja, os PDV de outros. Rabatel (2008a, p. 153) salienta que se o locutor pensa o que diz, é também enunciador de seus próprios enunciados, “o sujeito responsável pela referência do objeto” que “exprime seu PDV tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referência, ou seja, através da seleção, combinação, atualização do material linguístico”. Para o estudioso,

[...] todo enunciado pressupõe uma iminência que se responsabiliza pelo que é dito, seguindo os quadros de referência, o dictum, o sintagma, o

¹² [...] celui qui prend en charge les PDV auxquels il adhère, celui à qui on attribue un grand nombre de PDV, réductibles à une position argumentative globale [...].

conteúdo proposicional, a predicação, conforme o esquema mínimo da enunciação 'EU DIGO' ('O que é dito') (RABATEL, 2009, p. 71).

Para exemplificar, o autor esclarece que no enunciado “eu não gosto dessas questões de Responsabilidade Enunciativa”, *eu* é a fonte e o validador, ou seja, aquele que confirma a verdade do conteúdo proposicional; a fonte é entendida como “a iminência enunciativa da origem do PDV” (RABATEL, 2009, p. 78).

Os PDV podem ser pensados, organizados e proferidos oralmente ou na escrita conforme nossas intenções no discurso, nas situações concretas de comunicação. Ao emitirmos um PDV, consideramos os nossos interlocutores e a situação em que estamos inseridos. Desse modo, é indispensável conhecermos os principais mecanismos do PDV, tanto para a leitura quanto para a interpretação de dados e de situações comunicativas.

Rabatel (2001; 2004) elenca três tipos de PDV, detalhados a seguir:

- i) o *PDV representado* evidencia-se pela expressão de percepções/pensamentos associados, com *debreagem*¹³ enunciativa mínima nas frases sem falas podendo ser equivalente a um monólogo interior embrionário. Nesse caso, a referência dêitica e espaço-temporal é testemunha de um enunciador nem sempre nomeado, embora seja possível determinar sua presença;
- ii) o *PDV narrado (contado)* corresponde a casos em que um fragmento de determinado texto enfatiza o comportamento (forma de agir) ou a atitude de um dos enunciadores. É possível que os fatos narrados se distanciem da perspectiva do autor. Esse tipo de PDV ocorre em textos escritos da perspectiva de um personagem que relata acontecimentos, ou seja, o PDV é imputado a um dos atores do enunciado, mas esse ator não tem um espaço enunciativo particular. Para Rabatel (2001, p. 156), o PDV contado “corresponde aos casos ou aos fragmentos de texto em que há uma empatia entre os atores do enunciado, e contados os acontecimentos desde sua perspectiva”;
- iii) o *PDV afirmado* é processado por *debreagem* enunciativa máxima, uma vez que exprime explicitamente falas; é percebido cada vez que

¹³ O termo *debreagem* refere-se ao mecanismo de instauração de pessoas, espaços e tempos nos enunciados. Em outras palavras, a *debreagem* “povoia o enunciado de pessoas e inscreve as ações e os estados num tempo e num espaço” (FLORES et al., 2009, p. 73)

um locutor fala, emite sua opinião ou julgamento sobre determinado fato. Segundo Rabatel (2009), esse PDV marca uma opinião assumida de forma explícita, ou seja, “corresponde à expressão das falas, pensamentos, opiniões e julgamentos. É o ponto de vista dominante nos textos argumentativos” (RABATEL, 2001, p. 157). Nesse tipo de PDV, enunciador e locutor são os mesmos, diferentemente dos outros tipos de PDV, que apresentam locutor-narrador diferente do enunciador-personagem (RABATEL, 2001).

Vale dizer que o PDV narrado e o PDV representado não constituem um discurso direto típico ou um discurso representado diretamente por meio de aspas, dois pontos ou travessão, como acontece no caso do PDV afirmado.

No que se refere à RE, Rabatel (2009) destaca que ela pertence ao espaço do locutor/enunciador primário porque ele manifesta no e pelo discurso que o PDV emitido é o seu. Nesse sentido, RE e imputação dizem respeito a diferentes aspectos: a RE é relativa aos PDV de L1/E1, ao passo que os PDV imputados são aqueles que L1/E1 atribui aos enunciadores segundos (e2). Rodrigues (2017, p. 301-302) observa que Rabatel (2009) reconhece os PDV imputados como sendo

[...] de desacordo, de neutralidade e de acordo. Assim, o locutor, que é o aparelho físico responsável pela enunciação de um enunciado, poderá coincidir ou não com aquele que é o enunciador, que é aquele que está na fonte do enunciado, que assume a responsabilidade pelo conteúdo proposicional do seu dizer.

A RE e a imputação são operações diferentes realizadas por L1/E1, que as efetua por conta própria e assume o pensamento, a opinião do outro. Independentemente de os enunciados falarem ou não, assumirem ou não a RE pelos PDV expressos, as vozes são representadas e denotam subjetividade.

É importante salientar que Rabatel (2009, p. 85) elabora a concepção de quase responsabilidade enunciativa (Quase-PEC ou quase-responsabilização) para os casos em que o PDV, em vez de ser assumido, pode ser imputado a outrem, para os enunciadores segundos, ou seja, quando é possível indicar o outro como fonte e sujeito responsável pelo que foi dito, o locutor assume a RE e deixa claro que não é a fonte do PDV. A quase-responsabilização não suprime a RE de L1/E1, uma vez que é por meio dela que esse mesmo L1/E1 poderá, posteriormente, posicionar-se e assumir seu próprio PDV.

Após discorrermos sobre as contribuições de Rabatel para os estudos da responsabilidade enunciativa, tratamos de alguns aspectos pertinentes à ScaPoLine, teoria escandinava da polifonia linguística, idealizada por Nølke, Fløttum e Norén (2004).

3.4 Henning Nølke, Kjersti Fløttum e Coco Norén

No âmbito da ScaPoLine, o critério da definição principal da RE não está centrado nem na verdade nem na afirmação, mas na fonte enunciativa, ou melhor, na origem do PDV expresso. O sentido da RE está ligado ao conceito de ser responsável; é “uma ligação enunciativa” que conecta um ser do discurso (s-d) a um ponto de vista (pdv) e que especifica a posição desse ser do discurso em relação ao PDV apresentado (NØLKE; FLØTTUM; NORÉN, 2004). Segundo esses autores, devemos indagar quem é responsável pelo ponto de vista.

Nølke (2001, p. 31, apud COLTIER; DENDALE; BRABANTER, 2009, p. 21)¹⁴ afirma que “os pontos de vista (abreviado em pdv) são entidades semânticas portadoras de uma fonte que é dita ter o pdv. As fontes são variáveis”. Nesse sentido, observamos que o PDV, como entidade semântica, na concepção desenvolvida pela ScaPoLine, classifica-se em três tipos, de acordo com sua estrutura interna:

- a) pdv simples - são pdv independentes de outros pdv; consistem em elementos atômicos da construção polifônica. Qualquer enunciado contém pelo menos um pdv simples que expressa um conteúdo semântico e um julgamento sobre esse conteúdo. O conteúdo pode ser propositivo, argumentativo ou de outro tipo;
- b) dois tipos de pdv complexos:
 - i) pdv hierárquico - consiste na representação de pontos de vista organizados de forma simples ou complexa em uma estrutura hierárquica. Assim, o pdv hierárquico pode fazer julgamentos (externos) em outros julgamentos;

¹⁴ NØLKE, H. *La ScaPoLine 2001: Version révisée de la théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique*.

ii) pdv relacional - trata-se da ligação de formas simples ou complexas. Esse tipo de pdv participa de enunciados que tenham conectores.

Nølke, Fløttum e Norén (2004) salientam que alguns enunciados constam de vários pdv. Por exemplo, no discurso indireto, o falante de um enunciado é responsável por um julgamento sobre outro pdv, ao passo que ao falante reportado é atribuída a responsabilidade pelo conteúdo proposicional. Esses pdv complexos podem ser representados como segue:

Pdv¹: [falante reportado] (JUDGMENT (p))

Pdv²: [falante do enunciado] (JUDGMENT (pov¹))

O PDV pode ser sistematizado da seguinte forma (NØLKE; FLØTTUM; NORÉN, 2004, p. 31):

[X] (JULGA (p))

Onde X simboliza a fonte, JULGA o julgamento e *p* o conteúdo

Nesse caso, “X” representa uma fonte; “JULGA” representa um julgamento e “p” representa um conteúdo proposicional. Destacamos que para a ScaPoLine, X é responsável somente se X for a fonte do ponto de vista, o que equivale a ter esse ponto de vista (NØLKE, 2001).

A noção de PDV pode ser associada às noções de posição e atitude, segundo Ducrot, que introduziu a noção de ponto de vista na teoria enunciativa polifônica em 1984. Para esse autor, cuja teoria constitui a base da ScaPoLine, um ponto de vista não é um enunciado formado por uma sequência de palavras, mas uma frase com sentido lógico.

De acordo com Ducrot (1987, p. 181) “o sentido de um enunciado é a descrição de sua enunciação”. Essa descrição são as indicações que o enunciado apresenta, no seu próprio sentido, sobre o(s) autor(es) eventual(ais) da enunciação. Para o autor, no discurso, há dois tipos de sujeitos falantes: enunciador e locutor. Sobre isso, esclarece:

Se falo de locutores – no plural – não é para cobrir os casos em que o enunciado é referido a uma voz coletiva (por exemplo, quando um artigo tem dois autores que se designam coletivamente por um nós). Isto que, nesse caso, os autores pretendem constituir uma só pessoa moral, falante

de uma única voz: sua pluralidade apresenta-se fundida em uma personagem única, que engloba os indivíduos diferentes. O que me motiva para o plural é a existência, para certos enunciados, de uma pluralidade de responsáveis, dados como distintos e irredutíveis. [...]. Por definição, entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que se refere o pronome eu e as outras marcas da primeira pessoa (DUCROT, 1987, p. 182).

Nesse sentido, o responsável pelo enunciado é o locutor, já os enunciadores são os responsáveis pelos pontos de vista ou pelas vozes presentes na enunciação. Podemos dizer que os enunciadores são argumentadores que expressam os pontos de vista dos enunciados. O sentido de tal argumentação se dá por meio do confronto dos diferentes enunciadores, como no caso da apresentação dos enunciadores, ou no que se refere à atitude do locutor frente aos enunciadores, que pode ser de assumir ou não um ponto de vista.

Na ScaPoLine, o termo enunciador, como empregado por Ducrot, foi eliminado, mas os pesquisadores escandinavos o mantiveram na forma de duas noções: fonte de um pdv e ser discursivo, isso porque o locutor não se separa do ato enunciativo, assim, constitui uma figura central dessa teoria.

Após a apresentação de alguns aspectos da ScaPoLine, passamos às contribuições de Guentchéva para os estudos da RE.

3.5 Zlatka Guentchéva

Como notamos, há situações enunciativas cuja fonte é responsável pelo dizer, isto é, ela assume a responsabilidade pelo que foi dito. Contudo, o enunciador nem sempre assume tal responsabilidade. Muitas vezes, ele se distancia e imputa esse dizer a outra instância enunciativa, indicando ao leitor que não é a fonte primeira desse discurso, que já foi dito por outras vozes. A essa percepção, Guentchéva et al. (1994) denomina quadro mediativo ou categoria gramatical do mediativo, que permite marcar linguisticamente o distanciamento ou o engajamento do enunciador em relação às informações expressas. Sobre esse aspecto, a autora oferece a seguinte explicação:

Numerosas línguas tipologicamente diferentes possuem procedimentos gramaticais mais ou menos específicos (formas construídas a partir do perfeito nas línguas europeias e altaicas, sufixos e mais raramente prefixos

nas línguas ameríndias, partículas em certas línguas como as línguas tibeto-birmanas) que permitem ao enunciador significar os diferentes graus de distância que toma com respeito às situações descritas já que ele as distingue de maneira mediata. Em outros termos, o enunciador indica de forma explícita que não é a fonte primeira da informação porque os fatos: a) constituem conhecimentos geralmente admitidos ou transmitidos pela tradição; b) foram levados ao seu conhecimento por uma terceira pessoa ou por ouvir dizer; c) foram inferidos a partir de índices observados; d) são o resultado de um raciocínio. Nas línguas em que um tal sistema gramatical específico existe, o enunciador é então obrigado a marcar formalmente, no seu próprio ato de enunciação, se ele se envolve ou se ele não se envolve nos fatos enunciados. Resulta daí um jogo sutil de valores que se estruturam de maneira diferente conforme as línguas em uma categoria gramatical que nós propomos chamar de mediativo (GUENTCHÉVA, 1994, p. 8).¹⁵

Para Guentchéva et al. (1994, p. 139), “o termo mediativo designa uma categoria gramatical que, em línguas tipologicamente distantes, tem por função marcar a atitude de distanciamento ou de não engajamento que o enunciador manifesta em relação aos fatos que ele apresenta”¹⁶. A autora explica que o termo tem a vantagem de não se centrar em apenas um dos valores possíveis da categoria, como é o caso de outros termos frequentemente utilizados, por exemplo, *não testemunhal*, usado na língua búlgara, *não visto*, usado no georgiano, *admirativo*, usado na tradição gramatical do albanês, e *evidencial*, usado no francês, que constitui um contrassenso, pois o mediativo introduz exatamente o contrário do que expressa o evidencial (GUENTCHÉVA, 1994).

Como postulam Lourenço e Rodrigues (2013, p. 78), “a categoria gramatical do mediativo caracteriza-se como um recurso linguístico usado pelo enunciador para marcar uma atitude de distanciamento e, simultaneamente, por consequência, marcar também seu não engajamento diante das informações expressas, uma vez

¹⁵ De nombreuses langues typologiquement différentes possèdent des procédés grammaticaux plus ou moins spécifiques (formes construites sur le parfait dans les langues indo-européennes et altaïques, suffixes et plus rarement préfixes dans les langues amérindiennes, particules dans certaines langues comme les langues tibétobirmanes) que permettent à l'énonciateur de signifier les différents degrés de distance qu'il prend à l'égard des situations décrites puisqu'il les a perçues de façon médiate. En d'autres termes, l'énonciateur indique de façon explicite qu'il n'est pas la source première de l'information parce que les fait: a) constituent des connaissances généralement admises ou transmises par la tradition; b) on été portés à connaissance par une tierce personne ou par ouï-dire; c) on été inférés à partir d'indices observés; d) sont le résultat d'un raisonnement. Dans les langues où un tel système grammatical spécifique existe, l'énonciateur est donc contraint à marquer formellement, dans son propre acte d'énonciation, s'il s'engage pas sur les faits énoncés. Il s'en dégage ainsi un jeu subtil de valeurs qui se structurent de façon différente suivant les langues dans une catégorie grammaticale que nous proposons d'appeler le médiatif.

¹⁶ [...] le terme de médiatif désigne la catégorie grammaticale qui, dans des langues typologiquement distinctes, a pour fonction de marquer l'attitude de distanciation et de non-engagement que manifeste l'énonciateur à l'égard des faits qu'il présente.

que elas têm sua origem de forma indireta”. Podemos dizer que o enunciador enuncia não se engajando.

A enunciação mediatizada é entendida como um ato enunciativo complexo subjacente a toda enunciação e que pode se manifestar pelas marcas explícitas integradas no sistema gramatical da língua (GUENTCHÉVA, 2011). O mediativo é identificado, principalmente, por meio de marcadores, também citados entre as oito categorias que marcam a responsabilidade enunciativa propostas por Adam (2011).

Nos termos de Guentchéva (1994; 1996), a categoria gramatical do mediativo não se restringe ao posicionamento assumido pelo enunciador diante do enunciado; abrange também os aspectos epistemológicos e cognitivos da mensagem enunciada nos discursos produzidos nos vários domínios.

De acordo com Rodrigues (2017, p. 302), podemos observar que Guentchéva considera que ser enunciador não implica estar na fonte, tendo em vista que o enunciador pode expressar graus variados de distância em relação ao que enuncia, ou seja, “não necessariamente haverá engajamento do enunciador em relação ao conteúdo proposicional do seu dizer”.

Com base na categoria gramatical do mediativo (MED), Guentchéva (1994) afirma que

[...] o MED não exprime nenhuma garantia das falas reportadas e coloca o enunciado fora de toda asserção, ou seja, de uma citação referencial em ‘verdade’ ou ‘falso’: o enunciador não assume a responsabilidade do conteúdo que ele enuncia, estabelecendo uma distância entre ele e os fatos reportados (GUENTCHÉVA, 1994, p. 12-13)¹⁷.

Quando o enunciador não assume a responsabilidade enunciativa, não se engaja, ou seja, distancia-se da informação proferida, podemos dizer que temos um quadro mediativo. Para Guentchéva (1994, p.8), “toda ocorrência de um enunciado mediativo introduz necessariamente uma situação de enunciação mediada SitM que está em ruptura em relação à situação de enunciação Sito”¹⁸. Assim, a situação de enunciação mediada introduz um ponto de vista mediado em relação aos processos isolados ou sucessivos de uma enunciação (GUENTCHÉVA, 2011).

¹⁷ [...] le MED n’exprime aucune garantie des propôs rapportés et place l’énoncé hors de toute assertion, c’est-à-dire d’une assignation référentielle en “vrai” ou en “faux”: l’énonciateur n’assume pas la responsabilité du contenu de ce qu’il énonce en établissant une distance entre lui et les faits rapportés.

¹⁸ Toute occurrence d’un énoncé médiatif introduit nécessairement une situation d’énonciation médiatisée SitM qui est en rupture par rapport à la d’énonciation Sito.

Há três valores fundamentais que são organizados com base na categoria do mediativo: 1) fatos relatados; 2) fatos inferidos; 3) fatos de surpresa. Guentchéva (1994) esclarece que as marcas gramaticais que existem em várias línguas possibilitam que o enunciador assinale que ele não é a fonte primeira da veiculação, ou seja, os fatos foram relatados por terceiros, pela tradição, resultado de admiração, de espanto ou de surpresa. Desse modo, há uma ruptura da situação mediatizada (Sit_m) em relação à situação de enunciação de origem (Sit_o) uma vez que ambas se apresentam independentes.

De acordo com Guentchéva et al. (1994, p. 140), os fatos relatados “são situações a) geralmente conhecidas ou admitidas por todos; b) fundadas sobre as falas de outros com nuances de dúvida, desconfiança, ironia, indignação ou rejeição”.

No que se refere aos fatos inferidos, Guentchéva (1994, p. 17) afirma que “às vezes é difícil saber se o fato codificado por um verbo no futuro do pretérito deve ser interpretado como repostado ou inferido”. Para a autora, se algo já foi anunciado e confirmado, não se faz necessário o uso do condicional, veiculando-se, assim, um valor de inferência.

Já em relação aos fatos de surpresa, Guentchéva (1994, p. 20) esclarece que “o estado do sujeito da relação predicativa é considerado pelo enunciador como uma descoberta inesperada em relação a um estado esperado e o estado constatado se encontra em relação de concomitância com o ato de enunciação”. Assim, em uma situação inesperada, em alguns contextos, uma forma mediativa permite exprimir o espanto ou a surpresa.

Podemos dizer que os fatos relatados, inferidos e de surpresa, por reportarem informações de forma indireta, fazem com que as enunciações mediativas expressem um não engajamento por parte de L1/E1.

Conforme destaca Guentchéva (2011), os processos (estados e eventos) de um enunciado mediativo são assinalados em relação a uma situação de enunciação mediada que, por sua vez, é assinalada em relação à situação de enunciação. Nesse sentido, Silva e Rodrigues (2018, p. 40) esclarecem que a “situação de enunciação mediada introduz um ponto de vista mediado em relação aos processos isolados ou aos processos sucessivos de uma enunciação ou uma narração”.

A mediatividade seria o resultado de um ato de enunciação complexo, cuja função principal seria indicar o grau de desengajamento do enunciador em relação

ao conteúdo proposicional. No que concerne às definições de evidencialidade que têm por base a evidência, elas “remetem à atitude do enunciador em relação à informação transmitida, o que implica quase automaticamente distinções conceituais concernentes à confiabilidade da informação e, portanto, as modalidades epistêmicas - possível, provável” (GUENTCHÉVA, 2014, p. 64).

Conforme apresentado, quando o enunciador se posiciona em relação a determinado conteúdo proposicional, temos a assunção da RE, que podemos chamar de evidencialidade, se isso não ocorre, não temos a assunção da RE, o que indica a mediatividade.

Após discorrermos sobre os principais pontos da abordagem de Guentchéva, passamos a tratar dos estudos desenvolvidos por Rodrigues no que diz respeito ao PDV e à RE.

3.6 Maria das Graças Soares Rodrigues

Os estudos desenvolvidos por Rodrigues constituem um aporte teórico-analítico relevante no contexto brasileiro, especialmente pela aplicação de pressupostos teóricos da ATD, preconizada por Adam (2011), e da teoria da enunciação, à qual estão vinculados Rabatel (2001; 2004; 2009) e Guentchéva (1994). Seu interesse reside no estudo de gêneros discursivos/textuais acadêmicos, jurídicos, políticos e midiáticos, com foco na RE, em particular no que concerne à assunção da RE e à mediação.

No âmbito da pós-graduação, especificamente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a pesquisadora tem orientado várias pesquisas, considerando-se gêneros textuais/discursivos variados, como elencamos a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Teses orientadas por Rodrigues e que têm como categoria de análise a responsabilidade enunciativa

Ano de defesa	Título	Autor	Objeto de estudo
2017	Análise textual dos discursos - responsabilidade enunciativa em respostas a questões de livros	Flávio César Oliveira da Rosa	Respostas a questões de livros didáticos

	didáticos		
2016	Dispositivos enunciativos na sentença judicial condenatória de crimes contra a dignidade sexual infanto-juvenil	Emiliana Souza Soares Fernandes	Sentença judicial condenatória
2016	Ponto de vista e responsabilidade enunciativa em sentenças judiciais de pedido de falência	Anderson Souza da Silva Lanzillo	Sentença de pedido de falência
2016	Responsabilidade enunciativa no gênero jurídico contestação	Célia Maria de Medeiros	Contestação
2015	A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual da graduação	Rosângela Alves dos Santos Bernardino	Artigo científico
2015	O plano de texto e as marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa no artigo de opinião do vestibular 2010 da UFRN	Elis Betânia Guedes da Costa	Redação de vestibular
2015	A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em livros didáticos de língua portuguesa dos 4º e 5º anos	Adriana Moraes Jales	Livro didático
2014	A responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória	Alexsandro Teixeira Gomes	Sentença judicial condenatória
2013	Análise textual dos discursos: a responsabilidade enunciativa no texto jurídico	Maria das Vitórias Nunes Silva Lourenço	Petição inicial

2013	A responsabilidade enunciativa em <i>Itinéraire d'un voyage en Allemagne</i>	Alyanne de Freitas Chacon	Relato de viagem
------	--	---------------------------	------------------

Fonte: UFRN.¹⁹
Elaborado pela autora.

Entre todos esses estudos realizados, destacamos o de Gomes (2014), que elencou como questões de pesquisa a) que PDV são frequentes no gênero discursivo sentença judicial condenatória e b) que marcas linguísticas levam a identificar esses PDV. O autor deteve-se no nível enunciativo (N7), a fim de verificar as implicações da (não) assunção da responsabilidade enunciativa na construção argumentativa do discurso e de seus propósitos comunicativos.

Com base no que propõem a ATD e a ScaPoLine, Gomes (2014, p. 93), entende a “responsabilidade enunciativa como um fenômeno enunciativo que liga uma instância do discurso a um ponto de vista e que especifica a posição dessa instância enunciativa em relação com o PDV. Assim, através do fenômeno da responsabilidade enunciativa é possível marcar o grau de engajamento das instâncias enunciativas nas unidades discursivas”.

Em relação às categorias de análise, Gomes (2014) elaborou um quadro (p. 99-100) no qual classifica o PDV e as marcas de (não)responsabilidade enunciativa como segue:

Grupo A: PDV mediatizado ou grau zero de engajamento enunciativo: o locutor não assume o PDV e o imputa a outra instância enunciativa;

Grupo B: PDV impessoal: o locutor não explica a fonte nem se compromete com o enunciado, deixando-o sem um referente expreso;

Grupo C: PDV parcial ou quase-RE: o locutor assume o PDV, mas atribui a fonte a outra instância enunciativa;

Grupo D: PDV total ou assunção da responsabilidade enunciativa: o locutor assume o PDV e se coloca na fonte do enunciado.

Por meio do estudo dos PDV na sentença judicial condenatória, Gomes (2014) constatou PDV frequentes na sentença, como o PDV do juiz, mas também os PDV de outras instâncias enunciativas, por exemplo, PDV do Ministério Público, da

¹⁹ Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/11883>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

acusação, da defesa, dos acusados, das vítimas, das testemunhas, do saber epistêmico. Em decorrência dessas constatações, o autor observa que há uma grande heterogeneidade de PDV no gênero discursivo sentença judicial condenatória.

Nas conclusões, Gomes (2014, p.143) ressalta que “as marcas linguísticas que desempenham um papel particularmente relevante na sinalização da orientação argumentativa do enunciador são os modalizadores, bem como aquelas usadas para marcar o discurso de outra fonte enunciativa, a exemplo dos diferentes tipos de representação da fala, dos elementos gráficos e ortográficos e dos verbos de atribuição da fala”.

Já Lourenço (2013), cuja tese teve como *corpus* petições iniciais produzidas na Vara Cível da Comarca de Currais Novos (RN), constatou, por meio da análise dos dados, que “um objeto de discurso é sempre perspectivado e manifesta o ponto de vista de um ou mais enunciadores. Como consequência, o produtor do texto, ao utilizar-se dos PDV de outros enunciadores, influencia e estabelece a orientação argumentativa do texto” (LOURENÇO, 2013, p. 8).

A autora reitera que a indicação de quadros mediadores é um fenômeno recorrente na produção do texto jurídico e que, quando se trata de mediativo, a fonte enunciativa não é o sujeito enunciator (S_0), mas o sujeito mediatizado (S_M). Da mesma forma, evidencia a relevância do uso das construções mediatizadas no texto jurídico, que funcionam como estratégias atenuantes da responsabilidade do produtor do texto em relação ao que é dito.

Com base no estudo analítico empreendido, Lourenço (2013, p. 215), observa que “o uso por parte dos operadores do Direito da estratégia linguística de assunção da Responsabilidade Enunciativa, quando da produção do texto jurídico, explicitada nas categorias pesquisadas – representação dos tipos de fala e construções mediatizadas –, promove o fortalecimento das teses jurídicas defendidas, haja vista a explicitação do engajamento de L1/E1 pelos conteúdos proposicionais”.

Lourenço (2013, p. 136) nota que o emprego da locução conjuntiva conformativa “conforme”, de uso expressivo e reiterado no texto peticional, pode até ser indício de generalização. Além disso, assinala “que o locutor1/enunciador1, ao representar o ponto de vista do enunciador 2, tem a faculdade de aproximar-se, assumindo a postura como coenunciador ou, ao contrário, promover seu distanciamento em relação ao dito” (LOURENÇO, 2013, p. 216-217). Para a

pesquisadora, o distanciamento nem sempre significa desacordo, uma vez que pode ser uma maneira de L1/E1 informar ao interlocutor que o conteúdo proposicional advém de outra fonte enunciativa.

Chacon (2013), por sua vez, com vistas a examinar a RE, tomou como *corpus* algumas cartas de um relato de viagem, *Itinéraire d'un Voyage en Allemagne*, escrito em 1856 por Nísia Floresta, uma norte-rio-grandense que residiu na França e é considerada uma das primeiras feministas do Brasil. De acordo com Chacon, o relato de viagem é um gênero diferenciado para se analisar a RE, pois nele é possível identificar características de outros gêneros, como o epistolar e o autobiográfico.

Na análise dos textos, foram identificadas marcas tanto de assunção da RE como de não assunção da RE, embora Nísia Floresta fosse locutora e enunciatória. Chacon optou pelas categorias de índices de pessoa e de dêiticos espaciais e temporais. No caso de índices de pessoa, a escolha se deu pelo fato de o gênero autobiográfico apresentar, em geral, marcas de primeira pessoa; já no caso de dêiticos espaciais e temporais, as marcas estão fortemente presentes, segundo Chacon (2013) pelo fato de Nísia Floresta relatar sua própria viagem, fazendo referência ao *eu*, seja por escrever cartas direcionadas aos familiares, em que a presença do *tu-você* está a todo tempo marcada, seja por registrar sua passagem pelos lugares que percorreu, do que decorre a marcação *aqui-agora*.

Nas considerações finais, Chacon (2013, p. 172) observa que, “ao falar sobre si, ao apresentar informações autobiográficas, o escritor assume a RE de sua fala”, mas como *Itinéraire* não é apenas uma obra autobiográfica, uma vez que traz informações históricas muito detalhadas sobre as cidades visitadas, sobre os monumentos contemplados ou sobre os costumes da época, pode apresentar marcas de distanciamento por parte do locutor/enunciador.

No que se refere às categorias propostas por Adam, houve grande ocorrência de índices de pessoa e de dêiticos espaciais e temporais, que conduzem à marcação da assunção da RE, o que indica que Nísia Floresta “estava no centro da enunciação, indicando suas percepções, opiniões, a data e os lugares onde esteve presente” (CHACON, 2013, p. 173).

Em outra tese orientada por Rodrigues, Fernandes (2016) investigou os dispositivos enunciativos concernentes à orientação argumentativa e a (não) assunção da responsabilidade enunciativa presentes em textos do gênero sentença

judicial condenatória concernente a crimes cometidos contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes no âmbito da família.

Os resultados da análise evidenciaram dois movimentos realizados pelo juiz em relação aos PDV: imputação e assunção da responsabilidade enunciativa. No âmbito do fenômeno de (não) assunção da responsabilidade enunciativa, os mecanismos linguísticos mais empregados por L1/E1, o juiz, foram: discurso reportado, o quadro mediativo, as marcas tipográficas, como negrito, sinal gráfico (aspas), índices de pessoa, expressões verbais em primeira pessoa, expressões modais e operadores argumentativos. O uso desses dispositivos no gênero analisado, ressalta Fernandes (2016, s. p.), “revela posicionamentos enunciativo-argumentativos de L1/E1 em relação aos PDV de e2 que direcionam a construção argumentativa para a condenação do réu”.

Rosa (2017), por sua vez, examinou as respostas a questões de dois livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dos quais foram selecionadas, em todos os capítulos, unidades de trabalho que tratavam da interpretação textual. Esse trabalho teve como objetivo analisar e interpretar enunciados/respostas a atividades de interpretação textual propostas a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Conforme constatado pelo autor, os dados revelaram que questões que solicitavam posicionamentos pessoais livres sobre temas comuns à vivência e à faixa etária dos alunos apresentaram índices mais elevados de assunção da RE nas respostas em comparação a questões que solicitavam conhecimentos mais formais.

De acordo com Rosa (2017, p. 176), “as conclusões [...] permitem destacar alguns aspectos das atividades de interpretação que mais estimularam a participação do aluno, evidenciados nos percentuais de assunção da RE nas respostas às questões propostas. Atribuímos tais resultados à familiaridade com o assunto tratado no texto a ser interpretado”. Para o autor, o percentual de assunção da RE superior a 50% nas respostas a determinadas questões pode ser um indicativo de que o tema tratado é acessível aos alunos.

Além da orientação de trabalhos, Rodrigues tem desenvolvido estudos continuamente publicados em revistas científicas e como capítulos de livros. A fim de termos um breve panorama da produção da autora, apresentamos, a seguir, algumas de suas pesquisas.

Em estudo intitulado *Ponto de vista e responsabilidade enunciativa: o caso da declaração da presidenta Dilma, após a aprovação da abertura do seu processo de impeachment pelo Senado Federal*, publicado em 2018, Rodrigues, em conjunto com Silva Neto e Passeggi, analisam e interpretam como se dá a construção do PDV e como se manifesta a RE na declaração de Dilma Rousseff feita à imprensa, em 2016, por ocasião da aprovação da abertura do processo de *impeachment*.

Para desenvolver a análise, os autores buscam fundamentação nos trabalhos de Rabatel e de Guentchéva (enunciação), de Adam (LT e ATD), de Charaudeau (Análise do Discurso), entre outros. No que concerne à noção de PDV, Rodrigues, Silva Neto e Passeggi observam que se trata de um procedimento enunciativo de base, quando se busca analisar um objeto discursivo, e abordá-lo requer considerar tanto a fonte enunciativa do conteúdo proposicional quanto o próprio conteúdo proposicional.

Por meio da identificação de elementos linguísticos, como formas verbais na primeira pessoa do singular e lexemas que indicam avaliação, o interlocutor pode identificar a fonte do dizer e ter claro quem é L1/E1. Esses elementos também indicam o PDV e, conseqüentemente, a (não) assunção da RE, conforme salientam Rodrigues, Silva Neto e Passeggi.

Na conclusão desse estudo, os autores observam que por meio da interpretação do PDV de L1/E1 (Dilma Rousseff) foi possível identificar a assunção da RE por parte de L1/E1 como ocorrência predominante, ainda que tenha havido também indicações de mediatividade ao longo do texto. A análise empreendida, ressalta os autores, revela o conflito existente no texto da declaração de Dilma e, de forma mais ampla, ressalta a relevância dos estudos linguísticos orientados pelos pressupostos de RE do PDV no que se refere ao posicionamento adotado por aquele que enuncia, que nem sempre é explícito.

Em *Linguística Textual e responsabilidade enunciativa*, texto publicado em 2017, Rodrigues discute os conceitos de ponto de vista, posturas enunciativas, (não)assunção da responsabilidade enunciativa (evidencialidade e mediatividade), dispositivos enunciativos que têm as figuras do locutor e do enunciador como centrais. Para empreender a análise de excertos de depoimentos extraídos de um processo-crime redigido por um escrivão e que trazem a transcrição dos dizeres de uma testemunha, Rodrigues toma como base os pressupostos da Linguística

Textual em confluência com os estudos de Rabatel e de Guentchéva sobre os dispositivos mencionados.

De modo a lidar com a peculiaridade dos exemplos selecionados, a autora designa o escrivão como “Enunciador” e propõe a categoria de “Locutor-Testemunha”, para designar a testemunha. Ela observa que o Enunciador “atribui explicitamente os dizeres transcritos ao Locutor-Testemunha sem, no entanto, se engajar com o conteúdo proposicional dos dizeres dele”, ou seja, “o Enunciador não se pronuncia nem sobre a verdade, nem sobre a falsidade desse conteúdo proposicional, mas se engaja por ter transcrito dizeres do Locutor-Testemunha, tais como ele havia enunciado” (RODRIGUES, 2017, p. 303).

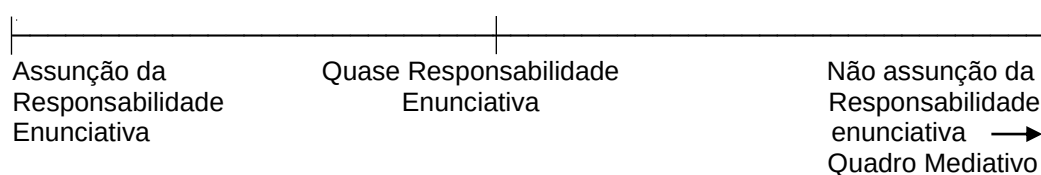
Para a autora, a relevância do fenômeno da RE é muito significativa, uma vez que “[...] organiza linguisticamente os gêneros discursivos/textuais disponíveis na memória discursiva dos usuários das diferentes línguas, desde os gêneros mais simples do cotidiano [...] até os gêneros mais elaborados dos vários domínios [...]”, além do que, “permite ao interlocutor compreender se o locutor e/ou enunciador é/são responsável(eis) ou não pelo conteúdo proposicional do enunciado veiculado” (RODRIGUES, 2017, p. 300).

Em continuidade a sua exposição, a pesquisadora salienta que em um contexto comunicativo, seja face a face, seja na modalidade escrita, os conteúdos proposicionais dos enunciados indicam para os interlocutores que há outros enunciadores, mesmo que nenhum deles seja o locutor ou que este coincida com o enunciador. Por meio de determinadas marcas linguísticas é possível identificar as posturas enunciativas que expressam os PDV. A relevância do estudo das posturas enunciativas está no fato de que elas permitem a identificação das vozes presentes nos enunciados de L1/E1 e sua relação com os PDV de e2.

Em *“Tentam colocar medo no povo”: vozes, emoções e representações num texto jornalístico*, publicado em 2016, Rodrigues juntamente com Passeggi discutem, com base na abordagem da ATD, três dimensões textuais: a dimensão enunciativa, que envolve as vozes que se manifestam no texto examinado; a dimensão argumentativa, que trata da argumentação baseada na emoção; a dimensão semântica, fundamentada na noção de representação discursiva. A reflexão desenvolvida pelos autores envolve a análise do texto jornalístico *“Tentam colocar medo no povo”, diz Eduardo Campos*, publicado na *Folha de S. Paulo*, em 2014, e

busca evidenciar as contribuições do campo da enunciação para o ensino da Língua Portuguesa e lusofonia.

Rodrigues e Passeggi (2016) observam que a RE envolve dois aspectos: ou se assume a responsabilidade pelo dizer ou se está diante de um quadro mediativo, que revela a não assunção da RE. Os autores destacam que Rabatel postula a noção de quase responsabilidade enunciativa, que constitui um avanço nos estudos sobre o tema. Na sequência, é apresentado um esquema que os autores propõem para representar a escala enunciativa, que vai da assunção da RE à não assunção da RE:



De acordo com Rodrigues e Passeggi (2016, p. 261), o conceito de ponto de vista é igualmente importante para se analisar a RE. Eles observam que “assumir a responsabilidade enunciativa significa que o L1/E1 assume posicionamento em relação a um PDV imputado, seja de desacordo, neutralidade ou acordo”. Na sequência, é analisada a argumentatividade, ancorada na emoção, especificamente o medo, que concorre, juntamente com as vozes presentes no texto, para a construção da representação discursiva.

Os autores concluem que o estudo da enunciação pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e lusofonia baseado nos variados gêneros discursivos/textuais comumente utilizados em nossa sociedade e pertencentes a esferas comunicativas diversas, como a esfera midiática, a política, a literária, entre outras, especialmente no que se refere à abordagem de questões identitárias e culturais, que permeiam o ensino de qualquer língua.

Por fim, em *A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido*, Rodrigues em conjunto com Passeggi, Silva Neto, Sousa e Soares apresentam os pressupostos da ATD, abordagem teórico-descritiva elaborada por Adam, já mencionada anteriormente neste capítulo.

De forma detalhada e por meio de exemplos, os pesquisadores discorrem sobre níveis de análise da ATD (nível discursivo e textual), unidades textuais (proposições, períodos, sequências e planos de texto) e responsabilidade

enunciativa (marcas linguísticas e identificação do enunciador e do locutor). Ao tratarem especificamente das marcas linguísticas, os autores, retomando as oito categorias que indicam o grau de responsabilidade enunciativa (Adam, 2011), que citamos anteriormente, elaboram um quadro em que relacionam as categorias com as respectivas marcas linguísticas (Quadro 2).

Quadro 2 - Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas linguísticas

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
01	Índice de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)
03	Tempos verbais	Oposição entre presente e o futuro do pretérito Oposição entre presente e o par pretérito imperfeito e pretérito perfeito
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>
07	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo (<i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i>) Não coincidência entre as palavras e as coisas (<i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i>) Não coincidência das palavras com elas mesmas (<i>no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo</i>) Não coincidência interlocutiva (<i>como é a expressão? Como você costuma dizer</i>)
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)

Fonte: Passeggi et al. (2010, p. 300-301).

Neste capítulo, com vistas a buscar uma compreensão mais ampla acerca das noções de responsabilidade enunciativa e de ponto de vista, expusemos seus principais pressupostos teóricos. Entre os estudos apresentados, para a realização das análises, no próximo capítulo, seguiremos as orientações de Adam (2011), tomando por base o Quadro 2, sistematizado por Passeggi et al. (2010), a fim de facilitar a identificação das marcas linguísticas presentes nas oito categorias propostas por Adam.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, inicialmente, explicitamos os procedimentos metodológicos e as categorias de análise que adotamos, na sequência, a fim de identificarmos e analisarmos as marcas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa, desenvolvemos a análise do texto *Perfil do educador católico cleliano*, vigente nas unidades educacionais da Sagrado Rede de Educação, e de 22 respostas dos educadores da área de Língua Portuguesa à sondagem realizada pela Coordenação de Pastoral da Sagrado Rede de Educação. Posteriormente, apresentamos a discussão dos resultados.

4.1 Procedimentos e categorias de análise

No que diz respeito ao aspecto metodológico, esta pesquisa alinha-se à abordagem qualitativa, que permite a exploração do *corpus*, de modo a se descrever e analisar um fenômeno (TRIVIÑOS, 2015), no nosso caso, o fenômeno linguístico denominado responsabilidade enunciativa. Também adotamos a abordagem quantitativa, que permite quantificar os achados, no nosso caso, as ocorrências das categorias e marcas linguísticas.

A fim de atingirmos os objetivos geral e específicos expressos no início desta tese, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. pesquisa bibliográfica, realizada por meio de obras físicas e eletrônicas, que possibilitou o levantamento de informações e a construção do conhecimento acerca do problema a que nos propomos responder;
2. pesquisa documental, primordialmente centrada nos textos elaborados no âmbito da Sagrado Rede de Educação, quais sejam, *Perfil do educador católico cleliano* e respostas dos educadores da área de Língua Portuguesa à pesquisa realizada por essa instituição;
3. Identificação das marcas da (não) assunção da RE nos 29 itens que compõem o texto *Perfil do educador católico cleliano*, doravante denominado texto 1. Para fins de sistematização e identificação, esses itens foram nomeados por meio da letra “P” e do respectivo número, P1 para o item 1; P2, para o item 2, e assim por diante. Os quadros

resultantes da análise desses itens estão no Apêndice A e seguem o modelo proposto por Passeggi et al. (2010);

4. Identificação das marcas da (não) assunção da RE nas 22 respostas à questão *Quais as práticas centrais de cada componente curricular que podem ou devem contribuir para a ação evangelizadora na definição de seu perfil como educador (a) católico (a)?*, colocada pela responsável desta pesquisa na Sagrado Rede de Educação, por ocasião de sondagem realizada em 2016, em suas unidades educacionais. Designamos esse conjunto de respostas como texto 2. A fim de sistematizarmos e identificarmos esses dados, designamos uma letra e um número à resposta de cada educador: E1, para a resposta do educador 1; E2, para a resposta do educador 2, e assim por diante. Os quadros resultantes da análise das respostas estão no Apêndice B e, assim como informado no item anterior, seguem o modelo proposto por Passeggi et al. (2010).

Considerando o aporte teórico que já apresentamos, selecionamos como categorias de análise as oito categorias que marcam o grau da responsabilidade enunciativa propostas por Adam (2011), que retomamos aqui:

- 1) índices de pessoas,
- 2) dêiticos espaciais e temporais,
- 3) tempos verbais,
- 4) modalidades,
- 5) diferentes tipos de representação da fala,
- 6) indicações de quadros mediadores,
- 7) fenômenos da modalização autonímica e
- 8) indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados.

Além disso, valemo-nos da sistematização dessas categorias, fornecida por Passeggi et al. (2010), conforme apresentado no Quadro 2, para nos subsidiar na identificação e descrição dos elementos linguísticos que indicam a (não) assunção da RE, tanto no texto 1 quanto no texto 2.

4.2 Análise do corpus

4.2.1 Texto 1 – Perfil do educador católico cleliano

Empreendemos a análise dos 29 itens que constituem o *Perfil do educador católico cleliano*, com base nas oito categorias propostas por Adam (2011). Nesse texto, identificamos marcas linguísticas de índice de pessoas (1), dêiticos espaciais e temporais (14), modalidades (23), diferentes tipos da representação da fala (2), indicações de quadros mediadores (4), indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados (29). Em relação às categorias tempos verbais e indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, não observamos nenhuma ocorrência.

A seguir, apresentamos o Quadro 3, em que sintetizamos os achados correspondentes a cada uma das oito categorias que subsidiaram a análise do texto 1. Posteriormente, a título de exemplificação, apresentamos as marcas mais relevantes de cada categoria.

Quadro 3 – Ocorrências observadas no *Perfil do educador católico cleliano* – texto 1

P = PERFIL	ÍNDICE DE PESSOAS	DÊITICOS ESPACIAIS E TEMPORAIS	TEMPOS VERBAIS	MODALIDADES	DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DE FALA	INDICAÇÕES DE QUADROS MEDIADORES	FENÔMENOS DE MODALIZAÇÃO AUTONÍMICA	INDICAÇÕES DE UM SUPORTE DE PERCEPÇÕES E DE PENSAMENTOS RELATADOS
	01	02	03	04	05	06	07	08
P1		X						X
P2		X						X
P3		X		X				X
P4		X						X
P5				X				X
P6				X				X
P7					X	X		X
P8		X		X				X
P9					X			X
P10		X				X		X
P11		X		X				X
P12				X				X
P13				X				X
P14		X		X				X
P15		X		X				X
P16				X				X

P17				X		X		X
P18				X				X
P19		X		X				X
P20				X				X
P21				X				X
P22		X		X				X
P23				X				X
P24	X			X				X
P25		X		X				X
P26				X		X		X
P27		X		X				X
P28		X		X				X
P29				X				X
Total	01	14	00	23	02	04	00	29

Fonte: elaborado pela autora.

- Índice de pessoas

Na categoria de índice de pessoas, consideramos a identificação do pronome demonstrativo “suas” em P. 24. A ação de resolver os problemas do cotidiano escolar faz com que o educador reflita continuamente sobre suas práticas pedagógicas, e isso deve ser feito de forma criativa, investigativa e autônoma, três características que remetem ao processo reflexivo que ele não delega a outrem, assume em primeira pessoa:

P.24 **Resolver** problemas do cotidiano escolar de forma criativa, investigativa e autônoma, refletindo continuamente sobre **suas** práticas pedagógicas.

Neste item, observamos que a marca de índice de pessoa “suas” aponta para uma ação esperada na missão do educador, que envolve a interação no processo de ensino e aprendizagem e a troca de experiências e saberes entre os colegas, os demais educadores que também exercem tal missão.

- Dêiticos espaciais e temporais

No que concerne aos dêiticos espaciais, levamos em consideração as marcas que fazem referência ao local da atuação do educador, suas múltiplas atividades no

cotidiano escolar e suas interações com os alunos, demais colegas de trabalho, orientadores, coordenadores e gestores.

Os dêiticos temporais são marcados quando o educador delimita se suas atividades são realizadas em um processo contínuo ou por períodos determinados, e também quando indica o tempo empregado para aliar diferentes estratégias para aproximar teoria e prática, estudos e vivências, de modo a promover a aproximação do “proclamado” ao “vivenciado”, como constatamos em P. 3:

P.3 Aliar teoria e prática, **de modo a** aproximar **o proclamado do vivenciado**.

Em P. 4, a orientação é que o educador empreenda sua ação em sala de aula aliada a uma ampla visão de mundo, ou seja, ele deve ser capaz de fazer com que o ambiente interno da escola, especificamente a sala de aula, seu espaço de atuação, possa integrar as mudanças necessárias que levarão seus alunos a assumirem o compromisso social de forma efetiva:

P.4 Aplicar estratégias diferenciadas e criativas de trabalho visando proporcionar, **em sala de aula**, um ambiente indagador e desafiador, favorável a um ensino que provoque mudanças no processo do pensar e agir, tendo em vista a ampliação da visão de mundo e o compromisso social.

A ideia do espaço sala de aula perdura em P. 10, mas amplia-se para o cotidiano escolar, ou seja, a atuação docente não se limita a ações pontuais, trata-se de um processo contínuo que deve colaborar para a formação integral do aluno baseada em atitudes e posturas profissionais e éticas:

P.10 Demonstrar no cotidiano escolar e em todas as situações, atitudes e posturas profissionais e éticas, sendo flexível em sua prática e humilde para aceitar suas dificuldades.

Em P. 27, a expressão “com sua equipe” convida o educador a trabalhar em equipe de modo integrado, versátil e dialógico, remetendo-nos a um entendimento de que os esforços continuam no espaço escolar e por tempo indeterminado. Assim, é possível entender que toda e qualquer ação nesse sentido tem um propósito maior, que é a aprendizagem global e completa do aluno. Reforça-se, desse modo,

a ideia de que o espaço escolar abrange um contexto macro, que está além do espaço físico da escola:

P.27 **Trabalhar** de forma integrada, versátil e dialógica **com sua equipe**, com o propósito de elaborar estudos interdisciplinares voltados para uma aprendizagem global e completa do aluno.

Outro aspecto que nos chama a atenção, expresso em P. 29, é a necessidade de o educador manter como objetivo o aprimoramento da qualidade de ensino, a partir de autoavaliações, que envolvem os resultados obtidos pelos alunos. Temos, ainda, a marcação de dêitico espaço-temporal e a referência ao Projeto Político Pedagógico da Rede Sagrado:

P.29 **Valorizar e realizar continuamente** a auto avaliação a partir dos resultados obtidos pelos alunos **das unidades educacionais da Sagrado**, com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino **(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 61).**

Notamos, nesses segmentos, que as marcas linguísticas referentes aos dêiticos espaciais e temporais delineiam o campo de atuação do educador com enfoque no trabalho cotidiano que perpassa a sala de aula e envolve a equipe de educadores, orientadores e coordenadores pedagógicos. Esse agir é comum a todos os educadores, em geral, não só aos que fazem parte da Sagrado Rede de Educação. Em relação ao texto em análise, podemos dizer que a voz institucional é marcada pela assunção do que se diz importante para o perfil do educador católico cleliano.

- Modalidades

No que se refere à categoria das modalidades, destacamos as afirmações e asserções que encontramos no texto e que remetem à formação integral esperada pelos gestores da Sagrado, o que foi descrito no Capítulo 2. Podemos verificar as atitudes e posturas esperadas dos educadores e o estabelecimento de estratégias, planejamentos e interações no ambiente escolar tanto para a consecução do projeto institucional da Sagrado, como para a consecução do projeto pessoal. Nesse sentido, destacamos os itens P. 5, P. 6, P. 13, P. 19, P. 23 e P. 25.

O item P.5 traz a descrição do processo avaliativo, nas suas variadas possibilidades, que visa à formação integral do aluno:

P.5 Avaliar, de forma contínua e gradativa, o desenvolvimento dos alunos, em suas múltiplas potencialidades, **visando a sua formação integral.**

Esse exercício do educador deve ocorrer de forma contínua e gradativa, o que demanda desse sujeito apresentar-se no cotidiano escolar com “maturidade e equilíbrio, flexibilidade e capacidade”, a fim de ser capaz de atuar satisfatoriamente em situações complexas e de enfrentar conflitos interpessoais, como explicitado em P. 6:

P.6 Apresentar-se com maturidade e equilíbrio e ser flexível para lidar com conflitos e imprevistos, para elaborar projetos em conjunto, analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e administrar crises ou conflitos interpessoais / Postura madura e equilibrada.

Esse posicionamento docente pode ter resultados positivos na construção do conhecimento dos alunos, bem como na elaboração de projetos em conjunto, aluno / educador e educador / educador, para que todo o processo seja formativo. O item P. 13 indica essa direção:

P.13 Escolher estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem **observar** e **avaliar** os alunos em situações de aprendizagem, **de acordo com uma abordagem formativa refletir** sobre as competências contempladas e **tomar decisões** de progressão e desenvolvimento de habilidades ajustando as situações de aprendizagem ao nível e às possibilidades dos alunos.

Consequentemente, espera-se o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, o que é reforçado em P. 16:

P.16 Estabelecer uma postura comunicativa e criativa, **em vista do desenvolvimento de habilidades e competências do aluno.**

No item P. 19, temos uma modalização subjetiva: o educador, estando aberto às orientações e ponderações do coordenador pedagógico e do orientador educacional, deve manter e planejar intervenções, encaminhamentos e devolutivas

de caráter pedagógico, o que atenua a sua ação em primeira pessoa e compartilha a tarefa educativa com os demais responsáveis pela organização e formação escolar:

P.19 Mediar e planejar intervenções, encaminhamentos e devolutivas de caráter pedagógico, **aberto às orientações e ponderações do Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional.**

No item P. 23, temos o chamamento do educador, no sentido de que ele respeite e compreenda a diversidade religiosa, cultural e social, e promova ações pedagógicas que permitam levar o aluno ao entendimento das diferenças:

P.23 Respeitar e compreender a diversidade religiosa, cultural e social, trabalhando-as no contexto escolar.

Por fim, o item P. 25 expressa o que a Instituição entende por “educador reflexivo”: um profissional capaz de analisar, rever e aprimorar sua prática, em função da adoção de atitudes mais assertivas. Percebemos que há várias características inter-relacionadas sobre o perfil do educador católico cleliano, modalizadas por meio da partilha de suas funções com coordenadores e gestores, e que devem estar em consonância com o projeto institucional da Sagrado:

P.25 Ser um educador reflexivo, capaz de analisar, rever e aprimorar sua prática, **em função da adoção de atitudes** mais assertivas, **manter** parceria com educadores de outras áreas e planejar o trabalho pedagógico **de acordo com o projeto institucional e pessoal.**

- Indicações de quadros mediadores

Em relação às indicações de quadros mediadores, temos, no texto 1, a utilização dos marcadores “segundo”, “de acordo com”, “para”, “em consonância”, “de modo a”, “tendo em vista”. Sabemos que os marcadores contribuem para a coesão de um texto e permitem o estabelecimento de conexões entre os enunciados.

O uso de “para” sinaliza a intenção, o objetivo, traduz a finalidade; o termo “tendo em vista” exprime a causa, a razão; as expressões “de modo a” e “de acordo com” indicam, respectivamente, finalidade e consonância com a fonte do enunciado.

Nessa direção, observamos que em P. 7 temos a expressão de uma finalidade: conhecer as características do aluno de acordo com sua fase de desenvolvimento; na sequência, temos ao aceno para a sua individualidade, o que nos remete às orientações da Sagrado Rede de Educação e, de forma mais ampla, à educação católica, orientada pelo princípio de que cada pessoa é dotada de potencialidade em sua singularidade:

P.7 Conhecer as características do aluno **de acordo com** sua fase de desenvolvimento, **para** promover o atendimento às suas necessidades individuais.

No item P. 9, temos a expressão mais clara e objetiva do texto do *Perfil do educador católico cleliano*, ou seja, a razão de toda e qualquer prática educativa deve ser desenvolvida “em consonância” com os valores, com a missão e com a visão da Sagrado Rede de Educação. Há uma acentuada e direta marcação do papel da Sagrado na orientação do trabalho docente. Podemos entender, ainda, que o que estiver em dissonância com esses princípios não condiz com a formação e com o perfil esperado do educador católico cleliano:

P.9 Desenvolver a prática educativa, **em consonância com os valores, missão e visão da Sagrado – Rede de Educação.**

A atitude esperada em P. 9 é corroborada pelas escolhas e tomadas de decisão empreendidas pelo educador em P. 13, tudo de acordo com uma abordagem formativa, já descrita na missão, na visão e nos valores da Sagrado:

P.13 Escolher estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem **observar** e **avaliar** os alunos em situações de aprendizagem, **de acordo com uma abordagem formativa refletir** sobre as competências contempladas e **tomar decisões** de progressão e desenvolvimento de habilidades ajustando as situações de aprendizagem ao nível e às possibilidades dos alunos.

- *Indicações de um suporte de percepções e pensamentos relatados*

Podemos afirmar que pelas marcas linguísticas de um suporte de percepções e de pensamentos relatados identificamos as focalizações, pelas quais os conhecimentos prévios, arquivados na memória e ativados em situações diversas, denotam uma flexibilidade na produção de sentidos em diferentes contextos de

enunciação. Para os itens em estudo, temos a focalização perceptiva, quando o dizer, a fala do educador advém do ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar; e a focalização cognitiva, quando a fala do educador expressa um saber ou pensamento representado.

Em P. 2, temos um exemplo de focalização cognitiva, uma vez que o educador articula os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos. Essa interação denota a constatação de que o conhecimento se constrói ao longo da vida, em uma trajetória que faz com que aluno e educador possam adequar os saberes a cada situação do cotidiano:

P. 2. Articular os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos, **tendo em vista** um olhar coerente e mediador com a atualidade.

Essa ideia é reforçada em P. 3, que traz o verbo “aliar”, em referência à ação de reunir teoria e prática, o que faz com que seja mais credível o que é ensinado pelo educador:

P.3 Aliar teoria e prática, de modo a aproximar **o proclamado do vivenciado.**

Nos itens P. 5 e P. 8, também encontramos marcas de focalização cognitiva, uma vez que é sabido pelo educador que a avaliação deve ser feita de forma contínua e gradativa; trata-se de um saber que faz parte de seu trabalho cotidiana:

P.5 Avaliar, de forma contínua e gradativa, o desenvolvimento dos alunos, **em suas múltiplas** potencialidades, **visando a sua formação integral.**

O projeto educacional da escola, em sua dimensão histórico-cultural, deve colaborar para a formação de valores éticos e morais, visando a uma sociedade melhor no que se refere ao respeito às diferentes manifestações nas mais diversas situações (religiosa, política, econômica, social):

P.8 Considerar a dimensão histórico cultural **do projeto educacional da escola,** contribuindo **com a formação de valores éticos e morais, tendo em vista** o aperfeiçoamento da sociedade humanista, democrática e religiosa, bem como a diversidade sociocultural dos educandos.

Já nos itens P. 12, P. 24 e P. 25, temos marcas de focalização perceptiva que partem da experiência, do sentir e das vivências do educador. É possível notar que em P. 12, a indicação é para que o educador se envolva com o PPP da unidade educacional e tenha uma atitude participativa, que o conduza na dinâmica de envolvimento com as suas crenças, valores, atitudes e pensamentos:

P.12 Envolver-se com o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, assumindo atitude participativa.

No item P. 24, o educador é chamado a um trabalho de reflexão, que parte não só da razão, mas também das experiências e dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica:

P.24 Resolver problemas do cotidiano escolar de forma criativa, investigativa e autônoma, **refletindo continuamente sobre suas práticas pedagógicas**.

Em P. 25, é dado destaque à condição de “ser” um educador reflexivo, que propicie um fazer mais capacitado, assertivo, partilhado, planejado e em consonância tanto com o projeto institucional como com o projeto pessoal:

P.25 Ser um educador reflexivo, capaz de analisar, rever e aprimorar sua prática, **em função da adoção de atitudes** mais assertivas, **manter** parceria com educadores de outras áreas e planejar o trabalho pedagógico **de acordo com o projeto institucional e pessoal**.

Notamos que essa categoria ocorreu nos 29 itens do *Perfil do educador católico cleliano*, como podemos observar no Quadro 3. No nosso entendimento, isso se justifica pelo fato de que, no texto, o foco recai sobre os saberes e pensamentos representados da própria Sagrado Rede de Educação, os quais produzem sentidos em torno dos valores assumidos pela Instituição.

4.2.2 Texto 2 – Respostas dos educadores

Na análise das 22 respostas dos educadores da área de Língua Portuguesa à sondagem realizada pela Coordenação de Pastoral da Sagrado Rede de Educação, observamos marcas linguísticas de índice de pessoas (5), dêiticos espaciais e

temporais (13), modalidades (3), diferentes tipos da representação da fala (9), indicações de quadros mediadores (7), indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados (21).

Como procedemos na seção anterior, apresentamos, a título de exemplificação, algumas das ocorrências em cada categoria.

No Quadro 4, temos a síntese dos achados em cada uma das oito categorias que subsidiaram a análise do texto 2.

Quadro 4 – Ocorrências observadas nas respostas dos educadores – *texto 2*

PONTOS DE VISTAS DOS EDUCADORES	ÍNDICE DE PESSOAS	DÊTICOS ESPACIAIS E TEMPORAIS	TEMPOS VERBAIS	MODALIDADES	DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DE FALA	INDICAÇÕES DE QUADROS MEDIADORES	FENÔMENOS DE MODALIZAÇÃO AUTONÍMICA	INDICAÇÕES DE UM SUPORTE DE PERCEPÇÕES E DE PENSAMENTOS RELATADOS
	01	02	03	04	05	06	07	08
E1								X
E2								X
E3								X
E4								
E5								X
E6	X	X						X
E7	X	X						X
E8	X	X		X	X	X		X
E9		X						X
E10		X						X
E11					X	X		X
E12		X						X
E13								X
E14	X							X
E15					X	X		X
E16		X			X	X		X
E17		X		X	X	X		X
E18		X		X				X
E19		X			X			X
E20		X			X			X
E21		X			X	X		X
E22	X	X			X	X		X
Total	05	13	00	03	09	07	00	21

- *Índice de pessoas*

Nas repostas dos educadores E6, E8, E10 e E12, identificamos os pronomes possessivos “nossos”, “meus”, “minhas” e “nossa”. E6 utiliza o pronome “nossos” para se referir aos alunos; já E8 menciona “meus alunos”; E10 diz “minhas aulas” e E12, “nossa ação evangelizadora”:

E6: [...] Por esse motivo, **devemos ser exemplo:** exemplo de profissional e exemplo de indivíduo. Para que isso seja percebido **por nossos alunos**, devemos saber ouvi-lo, enxerga-lo como um indivíduo, e não como um número, procurar conhece-lo melhor e ser ético e correto em nossas ações dentro e fora da escola. Um educador católico, portanto, deve servir de testemunho vivo de irmandade e fé, ou seja, nossas palavras devem ser condizentes com nossa prática. **Eu acredito e vivo tudo isso diariamente.**

E8: **Acredito que**, ao adotar essas três ações, eu esteja auxiliando na evangelização de **meus alunos**. Além delas, claro que também incentivo a participação dos alunos nas atividades propostas pela Pastoral. **Sou uma pessoa de fé, procuro deixar isso muito claro aos meus alunos.** É dessa forma que contribuo para a evangelização deles.

E10: **Em minhas aulas**, disponibilizo momentos de trocas de informações e experiências. Procuro adequar os conteúdos da disciplina à multiplicação de valores saudáveis, à comunhão da amizade e amor, bem como ao autoconhecimento e respeito às igualdades e diversidades.

E14: **Em Língua Portuguesa**, a prática mais efetiva para **nossa ação evangelizadora** é o trabalho com diferentes gêneros textuais, que tenham como temática aspectos importantes de valorização do homem como filho de Deus e agente transformador da realidade.

Na resposta de E6, temos o segmento “devemos ser exemplo”, postura que se revela como testemunho do educador, que é percebido pelos alunos e confirmado pela crença pessoal do próprio educador: “Eu acredito e vivo tudo isso diariamente”. E8, por sua vez, assume o que diz explicitando que além de incentivar a participação dos alunos nas atividades de pastoral, é “uma pessoa de fé”, e deixa isso muito claro para seus alunos.

Já E10 ressalta, especificamente, que em suas aulas disponibiliza momentos de troca de informações e experiências, o que pode reforçar seu compromisso com a formação de valores nos quais se baseia a Instituição. Por fim, E14 reconhece

que, na área de Língua Portuguesa, o trabalho com diferentes gêneros textuais constitui uma maneira eficaz de evangelizar, possibilitando a reflexão acerca de temáticas que acentuam aspectos importantes de valorização do homem como filho de Deus e agente transformador da realidade.

Pelo que foi exposto, observamos que é no contexto das falas dos educadores que podemos verificar se eles assumem ou não a responsabilidade enunciativa. Quando um educador se compromete com o que é dito, assume em primeira pessoa e exemplifica a sua ação.

As marcas linguísticas referentes a essa categoria permitiram-nos notar a assunção da responsabilidade enunciativa.

- Dêiticos espaciais e temporais

Na resposta de E6, temos o advérbio de tempo “primeiramente”, que acentua o dever primeiro de um educador católico: zelar por sua postura em sala de aula. Depois, E6 expressa o reconhecimento do espaço em que desenvolve o seu trabalho, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde não está “por acaso”, pois, além de exercer a profissão, está cumprindo uma missão: formar um indivíduo integralmente. Isso confirma a necessidade de uma postura, de um testemunho coerente com a filosofia da instituição.

E6: Um educador católico deve, primeiramente, preocupar-se com sua postura **em sala de aula**. Ser católico é ser cristão e, por isso, esse educador deve ter a convicção de que não trabalha **no Colégio Sagrado Coração de Jesus por acaso**. Nós, educadores, **estamos no Sagrado para exercer nossa profissão e para cumprir uma missão: formar um indivíduo integralmente**. Por esse motivo, devemos ser exemplo: exemplo de profissional e exemplo de indivíduo. Para que isso seja percebido por nossos alunos, devemos saber ouvi-lo, enxergá-lo como um indivíduo, e não como um número, procurar conhecê-lo melhor e ser ético e correto em nossas ações dentro e fora da escola. Um educador católico, portanto, deve servir de testemunho vivo de irmandade e fé, ou seja, nossas palavras devem ser condizentes com nossa prática. Eu acredito e vivo tudo isso diariamente.

E7, por sua vez, relata a partilha de sua experiência de fé e as manifestações da presença de Deus e de Nossa Senhora em sua trajetória de vida pessoal e familiar. Tais experiências, dentro do possível, são compartilhadas com os alunos,

não prescindindo do recurso da modalidade escrita, que também pode colaborar para a reflexão acerca da caminhada de fé:

E7: Além disso, sempre que possível, **falo de minha fé**, conto experiências pessoais que mostram aos alunos a presença de Deus e de Nossa Senhora **em minha vida e na vida de minha família**. O texto também é um recurso fácil e bastante importante, que pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa [...].

Para E9, o enfoque de sua vivência cristã e católica está nas práticas diárias de valorização da participação individual e coletiva dos alunos:

E9: Sinto-me uma educadora com vínculos cristãos e católicos, pois **em minha prática diária** valorizo a participação individual e coletiva, procuro orientar o aluno para busca de conhecimentos acadêmicos e científicos e humanizadores, valorizados em momentos de partilha conjunta.

Já E12 ressalta a constância, expressa pelo advérbio de tempo “diariamente”, que deve embasar o trabalho de sensibilização dos alunos no que se refere a mudanças de comportamentos e atitudes por meio dos princípios cristãos:

E12: Princípios cristãos devem ser cultivados, **diariamente**, sensibilizando o aluno a mudanças de comportamentos e atitudes.

- Modalidades

Em um primeiro momento, observamos, no conjunto de respostas, o uso de verbos de opinião que sinalizam a modalização do que é dito pelos educadores: “acho importante”, “creio que”. Na fala de E16, a opinião “achar importante um trabalho contextualizado” é reforçada por um exemplo, “como a análise linguística”. Do ponto de vista desse educador, a contextualização evita que o aluno interprete a atividade pastoral como uma imposição religiosa:

E16: Acho importante que esse trabalho **seja feito de forma contextualizada, sem deixar de lado aspectos importantes**, como a análise linguística, por exemplo. **Assim, não parecerá ao aluno uma imposição religiosa** e sim, um momento de estudo e discussão de aspectos relevantes para a sua vida **como ser humano e cidadão**.

Para E17, as discussões e leituras na disciplina de Redação são também analisadas segundo os parâmetros previstos pela Rede Sagrado. Há uma afirmação

de seu ponto de vista, que insere a “voz” ou a “fala” do que é esperado em relação aos valores da instituição, dando autoridade ao exercício de seu magistério:

E17: Creio que o caminho para corroborar minha prática como educadora de Língua Portuguesa – Redação, segundo uma ação evangelizadora, parte de trabalhos com a leitura de textos e de discussão de temas que envolvam questões de ética, de solidariedade, de respeito, de tolerância. **Particularmente, em Redação**, essas discussões e leituras servem de mote para as produções dos alunos, que, no processo, são analisadas, também dentro de **parâmetros previstos pela Rede Sagrado de Educação**.

No que concerne a E18, temos um educador que expressa sua opinião, afirmando que reconhece as aulas de Língua Portuguesa como um espaço privilegiado para evangelização. Nesse sentido, como professor, E18 pode contribuir para a ação pastoral empreendida na unidade educacional na qual trabalha:

E18: Nas aulas de Língua Portuguesa acredito que o educador tenha um espaço privilegiado para oportunizar muitos momentos que podem contribuir **para a ação evangelizadora do Colégio**.

- Diferentes tipos de representação da fala

Reconhecemos nas falas de E11, E15, E19, E20 e E21, o discurso indireto, a reprodução da fala em terceira pessoa, que indica a não assunção da responsabilidade enunciativa.

E11 reconhece o dever do educador, que é se preocupar com o desenvolvimento humano integral, indicação que está aposta no *Perfil do educador católico cleliano* da Sagrado. Essa postura é assinalada pela atenção que o educador deve ter em não apenas transferir conhecimentos e conteúdos. Nesse excerto, identificamos a “voz” da Instituição:

E11: O educador deve se preocupar com a formação integral do aluno, com seu desenvolvimento humano e não só com a transferência de conhecimentos e conteúdos.

Para E15, atividades em sala de aula, como a análise de textos, representam possibilidades de promover a discussão e a reflexão com os alunos acerca de valores que são importantes para seu desenvolvimento em diversos aspectos, como

por exemplo, no âmbito pessoal, no religioso e no ético. Esse posicionamento remete-nos à formação integral descrita pela Rede Sagrado:

E15: Por meio da análise dos textos selecionados, é possível discutir e levar os alunos a refletirem sobre **valores importantes para o seu crescimento pessoal e religioso, questões éticas**, o consumismo exagerado em detrimento do ser, além de temas como o preconceito e a violência.

E19 salienta que, durante as atividades de leitura e interpretação de textos literários e não literários, o educador pode propor reflexões acerca das atitudes das personagens ou pessoas envolvidas nos fatos narrados, desse modo, pode colaborar para a formação de valores católicos. Essa resposta é alusiva ao que se espera de um educador católico, como mencionado no Capítulo 2:

E19: Especialmente, durante as atividades de leitura e interpretação de textos literários e não literários, o educador pode propor reflexões acerca das atitudes das personagens ou pessoas envolvidas nos fatos narrados, contrapondo e/ou comparando as atitudes de diferentes personagens/pessoas perante uma mesma situação. **Dessa forma, é possível ressaltar atitudes que sejam compatíveis com os valores católicos e pensar coletivamente em alternativas para as ações que não coincidam com esses valores.**

Para E19 e E20, nas aulas de Língua Portuguesa, o educador pode ajudar os alunos a pensar, a articular ideias, a concatenar pensamentos, a desenvolver o senso crítico e, se tiver atenção às oportunidades, o docente poderá contribuir de maneira muito especial para a formação de valores, em um processo contínuo. Identificamos, novamente, a representação do discurso da Sagrado:

E20: Vale observar que podem ser planejadas atividades com esse objetivo especificamente, **mas o educador**, mantendo-se atento às situações que se oportunizam durante diferentes atividades, **pode apresentar uma ação evangelizadora continuamente.**

E21: O ensino de Língua Portuguesa não visa apenas instrumentalizar o aluno, permitindo-lhe a apropriação de recursos da língua com o objetivo de ler e produzir bons textos. **Ensinar Língua Portuguesa é, principalmente**, ensinar a pensar, a articular ideias, a concatenar pensamentos, a ter senso crítico. **Cabe ao educador** direcionar o processo de aprendizagem de modo que os pensamentos, as ideias, o senso crítico esteja intrinsecamente relacionado à ética e ao exercício da cidadania. Em outras palavras, o ensino da língua portuguesa contribui de maneira muito especial para a formação de valores.

- Indicações de quadros mediadores

Nas falas de E15, E16, E21 e E22, constatamos exemplos de indicações de quadros mediadores, seja pela presença de marcadores, seja pelas reformulações.

Para E15, é nítido que “por meio” da análise de textos selecionados “é” possível levar os alunos a refletir sobre valores importantes. Ao promover o estudo de textos, o educador acaba por colaborar para a formação pessoal e religiosa dos alunos:

E15: Por meio da análise dos textos selecionados, é possível discutir e levar os alunos a refletirem sobre valores importantes para o seu crescimento pessoal e religioso, questões éticas, o consumismo exagerado em detrimento do ser, além de temas como o preconceito e a violência.

E16 observa a importância de realizar um trabalho contextualizado sem desconsiderar aspectos importantes, como a análise linguística. Não fica claro, nesta resposta, se isso está acontecendo na unidade educacional na qual o educador trabalha:

E16: Acho importante que esse trabalho seja feito de forma contextualizada, sem deixar de lado aspectos importantes, como a análise linguística, **por exemplo**. Assim, não parecerá ao aluno uma imposição religiosa e sim, um momento de estudo e discussão de aspectos relevantes para a sua vida como ser humano e cidadão.

E21 expressa a definição do que vem a ser ensinar Língua Portuguesa: “é”, principalmente, ensinar a pensar, a articular ideias, a concatenar pensamentos, a ter senso crítico. Esse posicionamento é reforçado pelo uso da expressão que indica reformulação, “Em outras palavras”, por meio da qual o educador avalia que o ensino da língua portuguesa contribui de maneira muito especial para a formação de valores:

E21: O ensino de Língua Portuguesa não visa apenas instrumentalizar o aluno, permitindo-lhe a apropriação de recursos da língua com o objetivo de ler e produzir bons textos. **Ensinar Língua Portuguesa é, principalmente**, ensinar a pensar, a articular ideias, a concatenar pensamentos, a ter senso crítico. Cabe ao educador direcionar o processo de aprendizagem de modo que os pensamentos, as ideias, o senso crítico esteja intrinsecamente relacionado à ética e ao exercício da cidadania. **Em outras palavras**, o

ensino da língua portuguesa contribui de maneira muito especial para a formação de valores.

Já E22 afirma que o curso de Literatura contribui para a ação evangelizadora, uma vez que permite a abordagem de conteúdos que ajudam o aluno a refletir sobre a própria humanidade e sobre a humanidade do outro. A expressão “Nesse sentido” reforça a ideia apresentada, detalhando-a: “toda obra literária lida, cada texto analisado e comentado ajuda na elaboração de conteúdos internos [...]”. O educador observa que o que está em foco é sempre o homem e a busca do religamento com o sagrado. Esses apontamentos nos fazem pensar em uma atribuição da responsabilidade enunciativa a outra fonte do dizer, em nosso caso, à Sagrado Rede de Educação:

E22: O curso de Literatura contribui para a ação evangelizadora quando aponta aos alunos conteúdos que os ajudam a refletir sobre sua própria humanidade e a dos outros. **Nesse sentido**, toda obra literária lida, cada texto analisado e comentado ajuda na elaboração de conteúdos internos e motivam a rever práticas diárias em que **o foco sempre será o homem e o seu meio, o homem que busca sempre seu religamento com o sagrado e com o transcendente por intermédio dos princípios cristãos.**

- Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados

Na identificação das marcas linguísticas de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, apresentamos, novamente, as focalizações perceptiva e cognitiva, já mencionadas anteriormente.

Em E2, E12, E13 e E19, identificamos saberes ou pensamentos representados, ou seja, focalizações cognitivas. Quando os educadores mencionam que a ampliação de repertório se dá pela leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, os quais possibilitam a sensibilização para melhores atitudes e comportamentos baseados em princípios cristãos e a relação de respeito entre os colegas, notamos as várias perspectivas e atividades que colaboram para a formação dos alunos, tanto no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, quanto no que se refere aos valores assumidos pela instituição em que estudam:

E2: Ampliar o repertório (leitura de diferentes gêneros textuais), desenvolvendo o senso crítico, possibilitando uma nova postura (frente às

situações da vida).

E12: Princípios cristãos devem ser cultivados diariamente **sensibilizando o aluno a mudanças de comportamentos e atitudes.**

E13: É necessário estabelecer uma relação **de respeito** entre os colegas, promover momentos de reflexão pessoal e do mundo em que vivemos.

E19: Especialmente, durante as atividades de leitura e interpretação de textos literários e não literários, o educador pode propor reflexões acerca das atitudes das personagens ou pessoas envolvidas nos fatos narrados, contrapondo e/ou comparando as atitudes de diferentes personagens/pessoas perante uma mesma situação. Dessa forma, é possível ressaltar atitudes que sejam compatíveis com os valores católicos e pensar coletivamente em alternativas para as ações que não coincidam com esses valores.

Já no caso da resposta de E17, temos a focalização perceptiva, ou seja, a educadora acredita que seu trabalho como docente de Língua Portuguesa – Redação contribui para a ação evangelizadora quando discute temas que envolvem questões relacionadas a ética, solidariedade, respeito e tolerância. Essa educadora assume o que diz entender das atividades de pastoral e do exercício de seu magistério na unidade educacional da Rede Sagrado:

E17: Creio que o caminho para corroborar **minha prática como educadora de Língua Portuguesa – Redação**, segundo uma ação evangelizadora, parte de trabalhos com a leitura de textos e de discussão de temas que envolvam questões de ética, de solidariedade, de respeito, de tolerância. **Particularmente, em Redação**, essas discussões e leituras servem de mote para as produções dos alunos [...].

Por meio das marcas linguísticas de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, que identificamos como focalização cognitiva, notamos que E2, E12, E13 e E19 não assumem a responsabilidade enunciativa, uma vez que reportam saberes inerentes ao exercício de seu magistério e transcrevem o que a Sagrado espera de cada um deles.

4.3 Discussão dos resultados

A fim de procedermos à discussão dos resultados, tomamos como base os dados constantes nos quadros 3 e 4, os quais nos permitem tecer algumas considerações acerca das ocorrências observadas em cada uma das oito categorias de análise.

Na categoria 1 (índice de pessoas), notamos que há 1 ocorrência no texto 1 e 5 ocorrências no texto 2. As marcas de índices de pessoas, pronomes possessivos ou demonstrativos sinalizam a apropriação pessoal do texto, seja em 1ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural. No texto 2 observamos as respostas individuais de educadores e não uma voz “coletiva” de todos os educadores da Rede Sagrado.

A categoria 2 (dêiticos espaciais e temporais) ocorreu 14 vezes no texto 1 e 13 vezes no texto 2. Isso sinaliza, conforme apresentado nas análises, que tais marcas linguísticas podem ocorrer dependendo da situação enunciativa e do grau de engajamento do educador, em ambos os textos, percebido pela marcação de pessoa (1ª, 2ª, 3ª), como também constatado por Gomes (2014). Essas marcas, por si sós, não determinaram a (não) assunção da responsabilidade enunciativa, porque observamos em ambos os textos outras marcas de diferentes categorias que expressavam uma aproximação ou distanciamento dos educadores sobre os princípios da Rede Sagrado.

As categorias 3 e 7 (tempos verbais e fenômenos de modalização autonímica, respectivamente) não foram identificadas em nenhum dos textos. Isso se justifica por não haver, nesses textos, tempos verbais que sinalizem a oposição entre presente e futuro do presente, ou entre presente e o par pretérito imperfeito e perfeito; da mesma forma, não observamos nos textos nenhuma das quatro marcas linguísticas de 1) não coincidência do discurso consigo mesmo; 2) não coincidência entre as palavras e as coisas; 3) não coincidência das palavras com elas mesmas e de 4) não coincidência interlocutiva, descritas no Quadro 2, apresentado no Capítulo 3.

Sobre a coincidência de não ocorrer as categorias 3 e 7 nos textos analisados, podemos entender que a inexistência de marcas em cada categoria aponta para a hipótese de que, nesses textos, elaborados e reescritos várias vezes antes da apresentação oficial, as marcas possam terem sido corrigidas ou suprimidas.

A categoria 4 (modalidades) apresenta uma disparidade significativa entre as ocorrências no texto 1 (23) e no texto 2 (3), o que pode indicar a assunção da responsabilidade enunciativa no texto 1 e a não assunção da responsabilidade enunciativa no texto 2.

Conforme destacamos na seção 4.2.1, as afirmações e asserções que identificamos no texto 1 remetem à formação integral esperada pelos gestores da Sagrado Rede de Educação, como explicitado no Capítulo 2. Percebemos que há várias características inter-relacionadas sobre o perfil do educador católico cleliano, as quais o educador indica no texto 1 e as modaliza através da partilha de suas funções com coordenadores e gestores, ação que tem reconhecimento institucional.

A categoria 5 (diferentes tipos de representação de fala) teve duas ocorrências no texto 1 e 9 no texto 2. Em virtude do formato e dos objetivos do texto *Perfil do educador católico cleliano*, um documento oficial da Sagrado, não observamos o uso dessa marcação linguística. Em relação ao texto 2, notamos a recorrência do discurso indireto, a reprodução da fala em terceira pessoa, uma indicação da não assunção da responsabilidade enunciativa. Em várias respostas, os educadores reproduziram trechos do *Perfil*, deixando sobressair o o posicionamento institucional da Sagrado.

A categoria 6 (indicações de quadros mediadores) ocorreu 4 vezes no texto 1 e 7 vezes no texto 2. Sabemos que os marcadores contribuem para a coesão de um texto e permitem o estabelecimento de conexões entre os enunciados, por isso o emprego dos marcadores “segundo”, “de acordo com”, “para”, “em consonância”, “de modo a”, “tendo em vista”, principalmente no texto 2, apontarem para a não assunção da responsabilidade enunciativa por parte dos educadores de Língua Portuguesa. Os dizeres dos educadores remetem aos princípios veiculados pela Sagrado.

A categoria 8 (indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados) ocorreu em uma frequência aproximada em ambos os textos: 29, no texto 1; 21, no texto 2. Observamos que ela marca a assunção da responsabilidade enunciativa se houver no enunciado índice de 1ª pessoa; se não houver índice de 1ª pessoa, marca a não assunção da responsabilidade enunciativa. Assim, no texto 1 evidencia-se a assunção da responsabilidade enunciativa, o que reforça a missão, a visão e os valores da Sagrado, assumida por gestores e coordenadores pedagógicos e de pastoral (documento oficial); no texto 2, evidencia-se a não

assunção da responsabilidade enunciativa, uma vez que o educador não marca a responsabilidade pelo que diz, emite seu ponto de vista com grande incidência da “voz” institucional, não assumida em 1ª pessoa (singular ou plural).

Ao verificarmos as ocorrências das marcas linguísticas nos quadros 3 e 4, notamos sua frequência no total de itens de cada texto: 73 marcas no texto 1 e as 58 marcas no texto 2, no que se refere a não assunção da responsabilidade enunciativa.

No texto 1, identificamos duas marcas de não assunção da RE em cinco itens. Essas marcas são: diferentes tipos de representação de fala e indicações de quadros mediadores. Notamos as marcas de dêiticos espaciais e temporais (14 itens) e de modalidades (23 itens), todas com focalização (indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados não acompanhadas por índice de 1ª pessoa).

Com base nos achados constantes no Quadro 3, temos 83% de assunção da RE e 17% de não assunção da RE. Esse dado nos faz pensar que na fase de elaboração do texto *Perfil do educador católico cleliano*, estiveram presentes os gestores da Central da Sagrado Rede de Educação, que acompanharam o processo de reflexão dos educadores de cada colégio. Isso se traduz e é assegurado na escrita do item P. 9, a saber: *Desenvolver a prática educativa em consonância com os valores, missão e visão da Sagrado Rede de Educação*.

No texto 2, entre as 22 respostas dos educadores de Língua Portuguesa, observamos que 7 respostas trazem marcas linguísticas que apontam para a assunção da RE e 15 para a não assunção da RE. Assim, temos 32% de assunção da RE e 68% de não assunção da RE, uma indicação de que a não identificação pessoal nas respostas possibilite uma verificação mais real do cotidiano e torne visível o cenário das doze unidades educacionais da Sagrado.

Salientamos que o aporte teórico sobre responsabilidade enunciativa, apresentado no Capítulo 3, permitiu-nos traçar um panorama das concepções dos estudiosos e, conseqüentemente, possibilitou-nos dar um direcionamento à pesquisa.

Com base em Adam (2011), e em consonância com ele, nos estudos de Rodrigues (2017), Rodrigues e Passeggi (2016) e Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), exploramos a dimensão enunciativa, sobretudo, as marcas linguísticas

elencadas em oito categorias que indicam o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição. Essas categorias orientaram a análise do *corpus*.

Considerando os estudos de Rabatel (2008b; 2009; 2016), observamos que o discurso abriga pontos de vista diferentes, que a representação de si e do outro no discurso pode ser feita por meio de falas, pensamentos e percepções representadas, e que estas marcam posições de que denotam acordo, desacordo e neutralidade, ou seja, mesmo que se avalie, modalize ou comente o menos possível, pode-se identificar a assunção enunciativa.

Já os estudos do grupo da ScaPoLine (NØLKE; FLØTUM; NÓREN, 2004) permitiu-nos notar que o critério principal da RE não está centrado nem na verdade nem na afirmação, mas na fonte enunciativa, ou melhor, na origem do PDV expresso, que por sua vez está ligado ao conceito de “ser responsável” pelo que se diz.

Guentchéva (1994), por sua vez, possibilitou-nos perceber que, muitas vezes, quem fala se distancia e imputa o dizer a outra instância enunciativa, indicando ao leitor que não é a fonte primeira desse discurso, já dito por outras vozes. Em nossa análise, esse é o caso em que o educador explicita a voz institucional da Rede Sagrado em seu discurso, sem, no entanto, assumi-la como postura e atitude pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com a contextualização da educação católica no Brasil, apresentando as orientações da Igreja Católica para a educação e a missão, a visão e os valores da Sagrado Rede de Educação, bem como as orientações aos educadores que dela fazem parte.

Para desenvolvermos este estudo, norteamos-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa: 1) Os professores de Língua Portuguesa assumem a responsabilidade enunciativa na manifestação do que consideram ser o perfil docente da Rede? 2) Quais são as marcas linguísticas da assunção da responsabilidade enunciativa por professores de Língua Portuguesa da Rede Sagrado? Para respondermos essas perguntas, estabelecemos como objetivo geral refletir sobre a assunção ou não da responsabilidade enunciativa por professores de Língua Portuguesa em relação ao Perfil docente da Rede e, como objetivos específicos, identificar, descrever, analisar e discutir as marcas linguísticas que revelam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Tomamos como *corpus* o *Perfil do educador católico cleliano* e um conjunto de 22 respostas dos educadores de Língua Portuguesa da Sagrado a uma sondagem feita pela Instituição. Em decorrência do exame desses materiais, identificamos as marcas linguísticas nas falas dos educadores sobre as atividades de Pastoral Escolar, descrevemos os pontos de vista presentes nas orientações pastorais do *Perfil do educador católico cleliano* e identificamos a (não) assunção da responsabilidade enunciativa nas respostas dos educadores.

Os resultados alcançados com a análise do *corpus* permitiram a confirmação de nossa hipótese de que há uma variação em termos de assunção ou não da responsabilidade enunciativa. Pelas marcas da (não) assunção da RE observadas, verificamos, no texto 1, um maior grau de responsabilidade enunciativa, talvez pelo fato de os gestores da Sagrado Rede de Educação estarem presentes no momento da elaboração do *Perfil*, o que levou os educadores a mencionar a missão, a visão e os valores da Instituição, tornando-os parte de seu próprio dizer.

No que nomeamos como texto 2, observamos, conforme destacado na discussão das análises, uma ocorrência menor de assunção, bem como presença

de não assunção, talvez pelo fato de os educadores não terem precisado se identificar nas respostas dadas.

A nosso ver, a identificação das marcas linguísticas, que nos permitiu observar a (não) assunção da responsabilidade enunciativa, pode ser um aporte relevante na elaboração de um projeto de formação continuada para os educadores da Sagrado porque possibilita uma interlocução com as demais áreas de conhecimento e a reflexão sobre o texto nas modalidades oral e escrita. Além disso, pode constituir uma oportunidade para se rever e reformular textos oficiais da Sagrado, provavelmente também marcados pela (não) assunção da responsabilidade enunciativa em diferentes graus, de forma a torná-los consonantes com o atual contexto socio-histórico e com a filosofia institucional, marcada pela missão, pela visão e pelos valores da Sagrado.

Entendemos que assumir a reponsabilidade enunciativa por aquilo que se diz e se reproduz como valor para a educação no âmbito da Sagrado é reconhecer que o ato de educar exige, mais do que análises e descrições da realidade, a gestão de áreas e espaços educacionais em que seja possível construir conhecimento e discutir alternativas aos problemas existentes.

Esperamos que este estudo possa contribuir para o trabalho dos gestores da Sagrado Rede de Educação, especialmente no que diz respeito à capacitação de lideranças que saibam olhar para a realidade educacional e refletir sobre ela, bem como ao desenvolvimento de instrumentos e práticas pedagógicas e pastorais que sejam direcionadas a um projeto educativo voltado para o diálogo e para o encontro, que resulte na construção de um humanismo solidário que traduza o dizer de Clélia Merloni: “Educar é uma obra de amor”.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, R. C. Educação e modernidade no Brasil. In: FÓRUM NACIONAL AS BASES DO DESENVOLVIMENTO MODERNO, 5., 1993, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Nobel, 1993.
- ALFIERI, F. *Pessoa humana e singularidade em Edith Stein: uma nova fundação da antropologia filosófica*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BALBINOT, R. *Educação e espiritualidade*. Projeto Educativo Lassalista. 2. ed. Porto Alegre: Xanxerê, 2010.
- BENVENISTE, É. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes: 1995.
- BERGER FILHO, R. L. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PAÍSES DO MERCOSUL, 5., 1998, Pelotas. *Anais...* Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL, 1998.
- BERNARDINO, R. A. S. *A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação*. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21000>>. Acesso em: 4 mar. 2019.
- BÍBLIA. Português. *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2002.
- BOEING, A. *Projeto Educativo Pastoral*. Escola Salesiana em Pastoral. Brasília: Santuário, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.
- CHACON, A. F. *A responsabilidade enunciativa em Itinéraire d'un Voyage en Allemagne*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16379>>. Acesso em: 4 mar. 2019.
- COLTIER, D.; DENDALE; BRABANTER, P. de. La notion de prise en charge: mise en perspective. *Langue française* - La notion de prise en linguistique, n. 162, juin 2009.

CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. Conferência Geral, 3. Puebla: A evangelização no presente e no futuro. Petrópolis: Vozes, 1979.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Evangelização e Juventude. Doc. 85. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Para uma Pastoral da Educação. São Paulo: Paulinas, 1986.

_____. Educação, Igreja e Sociedade. Doc. 47. São Paulo: Paulinas, 1975.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *A escola católica no limiar do terceiro milênio*. Roma, 2014.

CONGRESSO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Educar hoje e amanhã - uma paixão que se renova. Roma, Castelgandolfo, 18-21 nov. 2015.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. Vão e ensinam – Identidade e missão da escola católica na mudança de época, à luz de Aparecida. Trad. Vitor Hugo Mendes. Bogotá: Ediciones SM, 2011.

CORTEZ, S. L. Estilo e construção do ponto de vista em textos da mídia escrita, *Revista Comunicação Midiática*, v. 6, n. 2, p. 90-109, maio/ago. 2011.

COSTA, E. B. G. da. *O plano de texto e as marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa no artigo de opinião do vestibular 2010 da UFRN*. 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21127>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CULIOLI, A. Comment tenter de construire un modele logique adéquat à la description des langues naturelles. In: DAVID, J.; MARTIN, R. (Éd.). *Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique*. Paris: Klincksied, 1975.

_____. *Rubriques linguistiques de l'Encyclopédie Alpha*. Paris: GrangeBatelière, 1971.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *Le dire et le dit*. Paris: Éditions de minuit, 1984.

FARIAS, P. Ir. *Clélia Merloni: Mãe e Mestra*. Tese de Doutorado n. 94. Pontifício Ateneo Antonianun (Roma). São Paulo, 1990. v. 1.

FERNANDES, E. S. S. *Dispositivos enunciativos na sentença judicial condenatória de crimes contra a dignidade sexual infanto-juvenil*. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/23303>>. Acesso em: 21 maio 2018.

FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B.; FINATTO, M. J. B.; TEIXEIRA, M. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FONTANA, M. G. Z. Ponto de vista: o ponto cego das teorias da polifonia. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 249-283, jun. 2015.

GARCIA, J. T.; CAPDEVILLE, G. (Org.) *Educação católica*. Bauru: Edusc, 2001.

GOMES, A. T. *A responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória*. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19383>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

GORI, N. *Como um grão de trigo*. Biografia de Madre Clélia Merloni (1861-1930). Fundadora das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Roma: Effatà, 2017.

GUENTCHÉVA, Z. Aperçu des notions d'évidentialité et de médiativité. *Cahiers de lexicologie*, v. 2, n. 105, p. 57-77, 2014.

_____. L'opération de prise en charge et la notion de médiativité. In: DENDALE, P.; COLTIER, D. (Direc.). *Champs linguistiques: la prise en charge énonciative – études théoriques et empiriques*. Bruxelles: Duculot, 2011.

_____. Introducion. In: _____. (Org.) *L'Énonciation Médiatisée*. Louvain-Paris: Peeters, 1996.

_____. Manifestations de la catégorie du médiatif dans lês temps du français. *Langue Française*, Paris, v. 102, n. 1, 1994.

GUENTCHÉVA, Z.; DONABÉDIAN, A.; MEYDAN, M.; CAMUS, R. Interactions entre le médiatif et la persone. *Faits de langues* 3. Paris: PUF, 1994.

JALES, A. M. *A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em livros didáticos de língua portuguesa dos 4º e 5º anos*. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20369>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

JUNQUEIRA, S. R. A. *Pastoral Escolar: conquista de uma identidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LANZILLO, A. S. da S. *Ponto de vista e responsabilidade enunciativa em sentenças de pedido de falência*. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22503>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

LIBÂNIO, J. B. *Educação Católica no Brasil*. Um pouco de história. Síntese da Palestra de Padre J. B. Libânio, S. J. Salvador, jul. 1992.

LOURENÇO, M. das V. N. S. *Análise textual dos discursos: responsabilidade enunciativa no texto jurídico*. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16383>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

LOURENÇO, M. V. N. S.; RODRIGUES, M. das G. S. Considerações sobre o quadro mediativo na petição inicial. *Linha d'Água*, n. 26, p. 71-86, 2013.

MARQUESI, S. C. Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas e produção textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Org.) *Linguística Textual e Pragmática: uma interface possível*. São Paulo: Labrador, 2017.

MEDEIROS, C. M. de. *Responsabilidade enunciativa no gênero jurídico contestação*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/22200/1/CeliaMariaDeMedeiros_TESE.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

MICHAELIS – Dicionário prático de Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, Pe. L. D. de. *A educação católica no Brasil*. Brasília: ANAMEC, 2000.

NEVES, L. F. B. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

NØLKE, H. La ScaPoLine 2001: Version révisée de la théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique. *Polifoni*, 2001. Disponível em: <http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/Polyphonie_III/Henning_Nolke.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

NØLKE, H.; FLØTTUM, K; NORÉN, C. *ScaPoLine: La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Paris: Éditions Kimé, 2004.

PAPA BENTO XVI. *Carta aos cidadãos de Roma sobre a educação*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2008.

PAPA FRANCISCO. Discurso aos participantes na plenária da Congregação para a Educação Católica. Sala Clementina. Roma, 9 fev. 2017. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Audiência Plenária da Congregação para a Educação Católica, Roma, 13 fev. 2014.

PAPA JOÃO XXIII. Carta Encíclica *Mater et Magistra* (Sobre a evolução da questão social à luz da doutrina cristã). São Paulo: Paulinas, 1961.

PAPA PAULO VI. *Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação Cristã*, nº 5. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1965.

PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S.; SILVA NETO, J. G. da; SOUSA, M. M. F. de; SOARES, M. E. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Org.) *Linguística de texto e análise de conversação*: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) – Sagrado Rede de Educação. 2016 (impresso de veiculação interna).

RABATEL, A. Analyse de discours et inégalités sociales: de l'empathie pour les invisibles à l'engagement pour le commun. *Revista de Estudos da linguagem*, v. 24, n. 3, 2016.

_____. La sous-énonciation comme stratégie de co-construction interactionnelle des points de vue. In: VERINE, B.; DÉTRIE, C. (Éds.) *L'actualisation de l'intersubjectivité en discours. Hommages à Jeanne-Marie Barbéris*. Limoges: Lambert-Lucas, 2011.

_____. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... *Langue Française*, v. 162, n. 2, jun., 2009.

_____. *Homo narrans*: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Les points de vie et la logique de la narration. Tome I. Limoges: Éditions Lambert - Lucas, 2008a. Tome I.

_____. *Homo narrans*: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Dialogisme et polyphonie dans le récit. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2008b. Tome II.

_____. *Argumenter en racontant: (Re)lire et (re)écrire les textes littéraires*. Bruxelles: Éditions de Boeck Université, 2004.

_____. Foundus enchaînés énonciatifs: scénographie énonciative et point de vue. *Poétique*, n. 126, 2001.

_____. *Une histoire du point de vue*. Paris: Klincksieck, 1997.

RODRIGUES, M. G. S. *Linguística Textual e responsabilidade enunciativa*. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Org.) *Linguística textual e pragmática*: uma interface possível. São Paulo: Labrador, 2017.

RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L. "Tentam colocar medo no povo": vozes, emoções e representações num texto jornalístico. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa e lusofonia*: história, cultura e sociedade. São Paulo: Educ, 2016.

RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. da. “Voltarei. O povo absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. In: _____. (Org.) *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, M. G. S.; SILVA NETO, J. G. da.; PASSEGGI, L. Ponto de vista e responsabilidade enunciativa: o caso da declaração da presidente Dilma, após aprovação da abertura de seu processo de impeachment pelo Senado Federal. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa: história, memória e intersecções lusófonas*. São Paulo: Educ, 2018.

ROSA, F. C. O. da. *Análise textual dos discursos: responsabilidade enunciativa em respostas a questões de livros didáticos*. 2017. 222 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25217>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *O leigo católico, testemunha da fé na escola*. Roma. 1982.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *A Escola Católica*. 1977. Roma. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SEARA, I. R. Palestra proferida no XIII Colóquio sobre leitura, escrita e ensino / III Colóquio Internacional sobre escrita e leitura: interfaces teórico-analíticas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2018.

SILVA, K. S. B.; RODRIGUES, M. G. S. Responsabilidade enunciativa e mediatividade em narrativa de depoimento de testemunha, *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 2, n. 1, p. 38-54, jan./jun. 2018.

STEIN, E. *Il problema dell’empatia*. Trad. de Elio Costatini e Erika Schulze Costagtantini. Roma: Edizioni Studium, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.

VATICANO. *Educar ao humanismo solidário – Para construir uma “civilização do amor” – 50 anos após a Populorum Progressio*. 2017. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

APÊNDICE A – Identificação das categorias e marcas linguísticas no texto 1

P.1. **Assumir** postura ética com **seus pares e educandos**, bem como estabelecer vínculos e atitudes de parceria, cooperação, respeito e confiança **no desenvolvimento do projeto educativo**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x ²⁰
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P. 2. **Articular** os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos, **tendo em vista** um olhar coerente e mediador com a atualidade.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.3 **Aliar** teoria e prática, **de modo a** aproximar **o proclamado do vivenciado**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas	x

²⁰ Indicamos com a letra “x” a ocorrência da categoria.

		Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.4 **Aplicar** estratégias diferenciadas e criativas de trabalho visando proporcionar, **em sala de aula**, um ambiente indagador e desafiador, favorável a um ensino que provoque mudanças no processo do pensar e agir, **tendo em vista a ampliação da visão de mundo e o compromisso social**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.5 **Avaliar**, de forma contínua e gradativa, o desenvolvimento dos alunos, **em suas múltiplas potencialidades, visando a sua formação integral**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.6 **Apresentar-se** com maturidade e equilíbrio e ser flexível para **lidar** com conflitos e imprevistos, para **elaborar** projetos em conjunto, **analisar** em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e **administrar** crises ou conflitos interpessoais / Postura madura e equilibrada.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
-------	------------	---------------------	--

04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.7 Conhecer as características do aluno **de acordo com** sua fase de desenvolvimento, para **promover o atendimento às suas necessidades individuais**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.8 Considerar a dimensão histórico-cultural **do projeto educacional da escola**, contribuindo **com a formação de valores éticos e morais, tendo em vista** o aperfeiçoamento da sociedade humanista, democrática e religiosa, bem como a diversidade sociocultural dos educandos.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas	x

		Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.9 Desenvolver a prática educativa, **em consonância com os valores, missão e visão da Sagrado – Rede de Educação.**

Verbo	Desenvolver
--------------	-------------

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.10 Demonstrar no cotidiano escolar e em todas as situações, **atitudes e posturas profissionais e éticas**, sendo flexível em sua prática e humilde para aceitar suas dificuldades.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.11 Defender os princípios da inclusão como uma realidade dentro do processo educacional e **apropriar-se** de conhecimentos específicos referentes às novas síndromes e transtornos que acometem os alunos na realidade escolar atual, em vista de um efetivo trabalho.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.12 **Envolver-se com o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional**, assumindo atitude participativa.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.13 **Escolher** estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem; **observar** e **avaliar** os alunos em situações de aprendizagem, **de acordo com uma abordagem formativa**; **refletir** sobre as competências contempladas e **tomar decisões** de progressão e desenvolvimento de habilidades ajustando as situações de aprendizagem ao nível e às possibilidades dos alunos.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação)	x

		Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.	x

P.14 **Estabelecer** um clima favorável para a aprendizagem respeitando as diferenças, administrando a heterogeneidade no âmbito de uma turma, propondo apoio integrado no trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades e motivando-os à cooperação recíproca entre os alunos.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.15 **Estabelecer** parceria, com as famílias, favorecendo o desenvolvimento da corresponsabilidade **em prol do alcance das potencialidades dos alunos**, visando minimizar possíveis dificuldades apresentadas.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
		Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e	

04	Modalidades	(4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.16 Estabelecer uma postura comunicativa e criativa, em vista do desenvolvimento de habilidades e competências do aluno.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.17 Formar os alunos para, além de uma sólida formação acadêmica e cultural, enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo e do trabalho com espírito de investigação e para que se tornem críticos diante de novas experiências.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.	x

07	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo (<i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i>) Não coincidência entre as palavras e as coisas (<i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i>) Não coincidência das palavras com elas mesmas (<i>no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo</i>) Não coincidência interlocutiva (<i>como é a expressão? Como você costuma dizer</i>)	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.18 **Manifestar** altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos – estimular o desenvolvimento das habilidades, competências e comprometimento dos alunos.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.19 **Mediar e planejar** intervenções, encaminhamentos e devolutivas de caráter pedagógico, aberto às orientações e ponderações **do Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

	relatados		
--	-----------	--	--

P.20 **Nas relações com os alunos, manter** a prevalência do respeito às diferenças individuais, à postura (linguagem adequada e modo como se apresenta) e à delicadeza no tratamento daqueles que estão sob a sua responsabilidade.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.21 **Promover** o exercício da cidadania, desenvolvendo uma consciência crítica **a partir da problematização da realidade.**

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.22 **Possuir** domínio dos conteúdos específicos de seu componente curricular, **buscando** constante aperfeiçoamento didático e organização dos objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x

04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.23 **Respeitar e compreender a diversidade religiosa, cultural e social**, trabalhando-as no contexto escolar.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x

P.24 **Resolver** problemas do cotidiano escolar de forma criativa, investigativa e autônoma, refletindo continuamente sobre suas práticas pedagógicas.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
01	Índice de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

P.25 **Ser um educador** reflexivo, capaz de analisar, rever e aprimorar sua prática, **em função da adoção de atitudes** mais assertivas, **manter** parceria com educadores de outras áreas e planejar

o trabalho pedagógico **de acordo com o projeto institucional e pessoal.**

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.26 **Ser** acolhedor, organizado, pontual e assíduo, **valorizando** a afetividade como elemento essencial nas relações interpessoais e, motivador para o êxito acadêmico nos processos de ensino e aprendizagem.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.27 **Trabalhar** de forma integrada, versátil e dialógica **com sua equipe, com o propósito de elaborar estudos interdisciplinares voltados para uma aprendizagem global e completa do**

aluno.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.28 **Utilizar** diferentes formas de trabalho, métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo, a seleção de recursos correspondentes aos objetivos de aprendizagem e as características dos alunos e a integração das novas tecnologias às práticas cotidianas.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

P.29 **Valorizar e realizar continuamente** a auto avaliação a partir dos resultados obtidos pelos alunos, com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino (**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 61**).

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
-------	------------	---------------------	--

04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

APÊNDICE B – Identificação das categorias e marcas linguísticas no texto 2

E1: Comunicação (inserção no grupo / expressão de desejos, emoções, sentimentos, ideias, opiniões, valores etc. / conseguir se relacionar com o outro).
Percepção do outro (saber ouvir e entender o outro / respeito às diferenças).

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E2: Ampliar o repertório (leitura de diferentes gêneros textuais, **desenvolvendo o senso crítico, possibilitando uma nova postura frente às situações da vida**).

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E3: Formação de valores (o contato com as diferentes leituras propicia reflexões que promove no indivíduo uma mudança de hábitos, valores e atitudes).

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E4: Criatividade e imaginação.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
-------	------------	---------------------	--

E5: Escrita como possibilidade de registro de histórias da vida.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E6: Um educador católico deve, primeiramente, preocupar-se com sua postura em sala de aula. Ser católico é ser cristão e, por isso, **esse educador deve ter a convicção de que não trabalha no Colégio Sagrado Coração de Jesus por acaso. Nós, educadores, estamos no Sagrado para exercer nossa profissão e para cumprir uma missão: formar um indivíduo**

integralmente. Por esse motivo, devemos ser exemplo: exemplo de profissional e exemplo de indivíduo. **Para que isso seja percebido por nossos alunos, devemos** saber ouvi-lo, enxergá-lo como um indivíduo, e não como um número, procurar conhecê-lo melhor e ser ético e correto em nossas ações dentro e fora da escola. **Um educador católico, portanto, deve servir de testemunho vivo de irmandade e fé,** ou seja, nossas palavras devem ser condizentes com nossa prática. **Eu acredito e vivo tudo isso diariamente.**

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
01	Índice de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>	x
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

E7: Além disso, sempre que possível, falo de minha fé, conto experiências pessoais que mostram aos alunos a presença de Deus e de Nossa Senhora **em minha vida e na vida de minha família.** O texto também é um recurso fácil e bastante importante, que pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Costumo utilizar em provas, como Desafio ou Provão Semestral, **textos da Campanha da Fraternidade** ou, ainda, **textos que tratem do amor ao próximo, do respeito.**

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
01	Índice de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>	x
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

E8: Acredito que, ao adotar essas três ações, eu esteja auxiliando na evangelização de meus alunos. **Além delas, claro que também incentivo** a participação dos alunos nas atividades propostas pela Pastoral.

Sou uma pessoa de fé, procuro deixar isso muito claro aos meus alunos. É dessa forma que contribuo para a evangelização deles.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
01	Índice de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>	x
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
		Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e	

04	Modalidades	(4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E9: Sinto-me uma educadora com vínculos cristãos e católicos, pois em minha prática diária valorizo a participação individual e coletiva, procuro orientar o aluno para busca de conhecimentos acadêmicos e científicos e humanizadores, valorizados em momentos de partilha conjunta.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E10: Em minhas aulas, disponibilizo momentos de trocas de informações e experiências. Procuro adequar os conteúdos da disciplina à multiplicação de valores saudáveis, à comunhão da amizade e amor, bem como ao autoconhecimento e respeito às igualdades e diversidades.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E11: O educador deve se preocupar com a formação integral do aluno, com seu desenvolvimento humano e não só com a transferência de conhecimentos e conteúdos.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

E12: Princípios cristãos devem ser cultivados **diariamente** sensibilizando o aluno a mudanças de comportamentos e atitudes.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

E13: É necessário estabelecer uma relação **de respeito** entre os colegas, promover momentos de reflexão pessoal e do mundo em que vivemos.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

E14: Em Língua Portuguesa, a prática mais efetiva para **nossa ação evangelizadora** é o trabalho com diferentes gêneros textuais, que tenham como temática aspectos importantes de **valorização do homem como filho de Deus e agente transformador da realidade**. Podemos citar como exemplo, o tema e o lema veiculados pela Campanha da Fraternidade deste ano.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
-------	------------	---------------------	--

01	Índice de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E15: Por meio da análise dos textos selecionados, é possível discutir e levar os alunos a refletirem sobre **valores importantes para o seu crescimento pessoal e religioso, questões éticas**, o consumismo exagerado em detrimento do ser, além de temas como o preconceito e a violência.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.	x
07	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo (<i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i>) Não coincidência entre as palavras e as coisas (<i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i>) Não coincidência das palavras com elas mesmas (<i>no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo</i>) Não coincidência interlocutiva (<i>como é a expressão? Como você costuma dizer</i>)	
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E16: Acho importante que esse trabalho seja feito de forma contextualizada, **sem deixar de lado aspectos importantes**, como a análise linguística, por exemplo. Assim, **não parecerá ao aluno uma imposição religiosa** e sim, um momento de estudo e discussão de aspectos relevantes para a sua vida **como ser humano e cidadão**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas	x

		Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E17: Creio que o caminho para corroborar minha prática como educadora de Língua Portuguesa – Redação, segundo uma ação evangelizadora, parte de trabalhos com a leitura de textos e de discussão de temas que envolvam questões de ética, de solidariedade, de respeito, de tolerância. **Particularmente, em Redação**, essas discussões e leituras servem de mote para as produções dos alunos, que, no processo, são analisadas, também dentro de **parâmetros previstos pela Rede Sagrado de Educação**.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>	x

08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x
----	---	---	---

E18: Nas aulas de Língua Portuguesa acredito que o educador tenha um espaço privilegiado para oportunizar muitos momentos que podem contribuir para a ação evangelizadora do Colégio.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E19: Especialmente, durante as atividades de leitura e interpretação de textos literários e não literários, o educador pode propor reflexões acerca das atitudes das personagens ou pessoas envolvidas nos fatos narrados, contrapondo e/ou comparando as atitudes de diferentes personagens/pessoas perante uma mesma situação. Dessa forma, é possível ressaltar atitudes que sejam compatíveis com os valores católicos e pensar coletivamente em alternativas para as ações que não coincidam com esses valores.

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)	x

E20: Vale observar que podem ser planejadas atividades com esse objetivo especificamente, mas o educador, mantendo-se atento às situações que se oportunizam durante diferentes

atividades, **pode apresentar uma ação evangelizadora continuamente.**

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

E21: O ensino de Língua Portuguesa não visa apenas instrumentalizar o aluno, permitindo-lhe a apropriação de recursos da língua com o objetivo de ler e produzir bons textos. Ensinar Língua Portuguesa é, **principalmente**, ensinar a pensar, a articular ideias, a concatenar pensamentos, a ter senso crítico. **Cabe ao educador** direcionar o processo de aprendizagem de modo que os pensamentos, as ideias, o senso crítico esteja intrinsecamente relacionado à ética e ao exercício da cidadania. **Em outras palavras, o ensino da língua portuguesa contribui de maneira muito especial para a formação de valores.**

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x

E22: O curso de Literatura contribui para a ação evangelizadora quando aponta aos alunos conteúdos que os ajudam a refletir sobre sua própria humanidade e a dos outros. **Nesse sentido**, toda obra literária lida, cada texto analisado e comentado ajuda na elaboração de conteúdos internos e motivam a rever práticas diárias em que **o foco sempre será o homem e o seu meio, o homem que busca sempre seu religamento com o sagrado e com o transcendente por intermédio dos princípios cristãos.**

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas	
01	Índice de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>	x
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos proposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)	x
05	Diferentes tipos de representação de fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)	x
06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.	x
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>)	x