

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

TAITH BRAZ TELES FERREIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM SALA DE AULA:
PRÁTICAS INTERATIVAS E DIALÓGICAS NA PRODUÇÃO DE
ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIA**

Goiânia
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

TAITH BRAZ TELES FERREIRA

3. Título do trabalho

Ensino e Aprendizagem da Escrita em Sala de Aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
 - Publicação como capítulo de livro;
 - Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

	Documento assinado eletronicamente por TAITH BRAZ TELES, Discente , em 18/01/2021, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	Documento assinado eletronicamente por Luzia Rodrigues da Silva, Usuário Externo , em 19/01/2021, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 1810174 e o código CRC 565172C9 .

TAITH BRAZ TELES FERREIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM SALA DE AULA:
PRÁTICAS INTERATIVAS E DIALÓGICAS NA PRODUÇÃO DE
ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Dra. Luzia Rodrigues da Silva

Goiânia
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira , Taith Braz Teles

ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM SALA DE AULA:
PRÁTICAS INTERATIVAS E DIALÓGICAS NA PRODUÇÃO DE ARTIGO
DE OPINIÃO E NOTÍCIA [manuscrito] / Taith Braz Teles Ferreira . -
2020.

238 f.

Orientador: Profa. Dra. Luzia Rodrigues da Silva .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui fotografias, tabelas, lista de figuras.

1. Ensino na Educação Básica. 2. Gêneros Discursivos. 3.
Produção Textual. 4. Sequência Didática . 5. Minijornal online . I. Silva
, Luzia Rodrigues da , orient. II. Título.

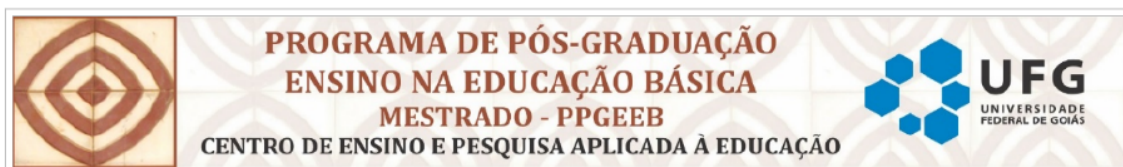
CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e dois dias do mês de setembro do ano 2020, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada Ensino e Aprendizagem da Escrita em Sala de Aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia, e do Produto Educacional intitulado Gazeta do Estudante, pelo(a) discente Taith Braz Teles Ferreira, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Observações: A mestranda deverá apresentar autorização formal para o uso das imagens na Dissertação e no produto online.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Luzia Rodrigues da Silva (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Denise Silva Araújo (FE/UFG) -membro externo,

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE/UFG) (CEPAE/UFG)- membro suplente interno.

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (FL/UFG) - membro suplente externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Luzia Rodrigues Da Silva, Professor do Magistério Superior, em 22/09/2020, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Ilse Leone Borges Chaves De Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 22/09/2020, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Denise Silva Araújo, Professor do Magistério Superior, em 24/09/2020, às 01:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1551953 e o código CRC 3352C316.

Referência: Processo nº 23070.035103/2020-14

SEI nº 1551953

Dedico esta dissertação a Deus, o maior orientador da minha vida. Ele nunca me abandonou nos momentos de necessidade. À minha filha, Ana Luísa, luz da minha vida. Aos meus pais e ao meu esposo que me acompanharam durante esta trajetória. À minha irmã, Thaís, que, mesmo estando longe, apoiou-me e ajudou nos momentos mais difíceis. À minha orientadora que de maneira brilhante contribuiu para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

A minha pequena e amada filha, Ana Luísa, que de forma dócil e ingênua compreendeu as ausências e impaciências da mamãe durante este período. A sua existência, filha, é o reflexo mais perfeito da existência de Deus.

Aos meus pais, minha irmã e meu esposo, que me apoiaram e ajudaram enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

À professora Luzia Rodrigues, pela maestria da orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes nesta caminhada. Obrigada pela oportunidade de ter sido sua última orientanda e por ter acreditado em mim. Serei eternamente grata! Foi uma honra receber suas orientações e seus ensinamentos.

Aos professores, Leosmar Aparecido da Silva, Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira, Mirian Santos de Cerqueira e Denise Silva Araújo que por meio de seus comentários somaram seus conhecimentos contribuindo para que esta pesquisa fosse realizada.

À professora, Renata Herwing, uma amiga, sempre disposta a ajudar-me quando foi necessário.

Ao **Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação** da Universidade Federal de Goiás, em nome do **Programa de Pós-Graduação** por abrir as portas para os processos de formação profissional de professores que atuam na educação básica.

ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM SALA DE AULA: PRÁTICAS INTERATIVAS E DIALÓGICAS NA PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIA

RESUMO

O ensino da produção de texto em língua portuguesa, conforme ressaltam Antunes (2003), Passarelli (2012) e Geraldi (2013,2015), em muitos contextos de ensino da educação básica, ainda se fundamenta em propostas abstratas, inexpressivas e desvinculadas das práticas sociais dos alunos. Ao contrário dessa concepção, defendemos a ideia de que, para o ensino da produção textual, precisamos compreender que os textos têm autoria, preveem interlocutores, têm um propósito comunicativo definido e fazem parte de alguma situação social. À vista disso, com a elaboração de duas sequências didáticas, objetivamos criar situações interativas e dialógicas na sala de aula a fim de subsidiar a produção de texto dos educandos para assim podermos analisar como tal prática pode contribuir para o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa. Para tanto, desenvolvemos ações de linguagem cuja concepção remete à visão da escrita como atividade dialógica, interacional e social. Para percorrermos esse caminho, embasamo-nos nos postulados teóricos de Bakhtin e Volochínov (2014) no que diz respeito à natureza dialógica e ideológica da linguagem; em Bakhtin (2018) e Marcuschi (2008), acerca das práticas de ensino de línguas via gêneros discursivos; e em Antunes (2003, 2009, 2010, 2017), Geraldi (1996, 2011, 2013, 2015), Koch e Elias (2018) e Passarelli (2012), sobre o trabalho com o texto em sala de aula a partir da concepção sociointeracionista. O estudo recorre também às postulações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) em relação ao trabalho com gêneros discursivos via sequência didática; de Koch (2012), Fiorin (2018) e Casseb-Galvão e Duarte (2018) em relação à construção argumentativa dos textos. A abordagem qualitativa e a pesquisa-ação são os norteadores metodológicos desta pesquisa, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa-ação procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. O estudo foi realizado em uma escola pública da cidade de Goiânia (GO), em duas turmas de trinta alunos do ensino médio do período noturno. Como *corpus*, utilizamos as produções textuais dos educandos e as anotações do diário de campo. Para a análise das produções textuais, embasamo-nos na proposta de Antunes (2010), trazendo para este estudo a compreensão de que a escrita é uma atividade dialógica e cooperativa. Esperamos contribuir para o processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa, propiciando aos estudantes a vivência direta com a linguagem como fenômeno em uso. Para isso, criamos, como produtos educacionais, duas sequências didáticas, com foco no trabalho com os gêneros discursivos *artigo de opinião* e *notícia*, e um site em forma de minijornal online intitulado *Gazeta do Estudante*, que é destinado à postagem das produções textuais elaboradas pelos educandos durante a aplicação das sequências didáticas. A criação do site foi a maneira que encontramos de trabalhar a língua como prática social bem como para valorizar a escrita discente.

Palavras-chave: Ensino na educação básica. Gêneros discursivos. Produção textual. Sequência didática. Minijornal online.

TEACHING AND LEARNING OF WRITING IN THE CLASSROOM: INTERACTIVE AND DIALOGIC PRACTICES IN THE PRODUCTION OF OPINION AND NEWS ARTICLE

ABSTRACT

The teaching of text production in Portuguese, as highlighted by Antunes (2003), Passarelli (2012) and Geraldi (2013,2015), in many contexts of basic education teaching, is still based on abstract, meaningless proposals and disconnected from students' social practices skills. Contrary to this conception, we defend the idea that, for the teaching of textual production, we need to understand that texts have authorship, interlocutors are provided, have a definite communicative purpose and are part of some social situation. In view of this, two didactic sequences were elaborated aiming to create interactive and dialogical situations in the classroom in order to subsidize the students' text production so that we can analyze how such practice can contribute to the writing learning of the Portuguese language. Therefore, we develop language actions whose conception refers to the view of writing as a dialogical, interactional and social activity. To follow this path, we base ourselves on the theoretical postulates of Bakhtin and Volochínov (2014) with regard to the dialogical and ideological nature of language; in Bakhtin (2018) and Marcuschi (2008), for language teaching practices via discursive genres; and in Antunes (2003, 2009, 2010, 2017), Geraldi (1996, 2011, 2013, 2015), Koch and Elias (2018) and Passarelli (2012), theories about working with the text in the classroom from the sociointeractionist conception. The study also uses the postulations of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010) in relation to working with discourse genres via didactic sequences; Koch (2012), Fiorin (2018) and Casseb-Galvão and Duarte (2018) in relation to the argumentative construction of texts. The qualitative approach and action research are the methodological guidelines of this research, because, according to Bortoni-Ricardo (2008), action research seeks to understand and interpret social phenomena inserted in a context. The study was carried out in a public school in the city of Goiânia (GO), in two classes of thirty high school students at night. As a corpus, we used the students' textual productions and the notes in the field diary. For the analysis of textual productions, we based ourselves on the proposal of Antunes (2010), bringing to this study the understanding that writing is a dialogical and cooperative activity. We hope to contribute to the writing learning process of the Portuguese language, providing students with direct experience with language as a phenomenon in use. To this end, we created, as educational products, two didactic sequences, focusing on working with opinion and news articles from the discourse genres and a website in the form of an online mini-newspaper entitled *Gazeta do Estudante*, where students were able to publish their textual productions during the application of didactic sequences. By creating the website we aimed to work the language as a social practice as well as to value students' writing.

Keywords: Teaching in basic education. Discursive genres. Text production. Didactic sequence. Online mini-newspaper.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática.....	72
Figura 2 – Texto 1: FEM/CUT-SP e movimento feminista apoiam a legalização do aborto São Paulo.....	105
Figura 3 – Texto 2: Campanha na internet contra o aborto.....	105
Figura 4 – Esquema da sequência didática com o gênero notícia	116
Figura 5 – Esquema elucidativo com o gênero discursivo artigo de opinião.....	143
Figura 6 – Esquema de composição da dissertação	178
Figura 7 – Imagens minijornal online	181

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos por modalidade de ensino na escola campo	60
--	----

QUADROS

Quadro 1 – Elementos caracterizadores da sequência temporal narrativa P.T nº 09 e 10	130
Quadro 2 – Estrutura composicional das P.T nº 09 e 10.....	131
Quadro 3 – Elementos caracterizadores da sequência temporal narrativa P.T nº 11 e 12	133
Quadro 4 – Estrutura composicional das P.T nº 11 e 12.....	134
Quadro 5 – Elementos caracterizadores da sequência temporal narrativa P.T nº 11 e 12	137
Quadro 6 – Estrutura composicional das P.T nº 13 e 14.....	137
Quadro 7 – P.T nº 08, Tatiane, 16 anos — Primeira escrita textual	156
Quadro 8 – P.T nº 09, Tatiane, 16 anos — Reescrita do texto.....	156
Quadro 9 – P.T nº10, Mariana, 18 anos — Primeira escrita textual.....	159
Quadro 10 – P.T nº 11, Mariana, 18 anos — Reescrita textual.....	160
Quadro 11 – P.T nº12, Heloísa, 19 anos — Primeira escrita textual.....	163
Quadro 12 – P.T nº 13, Heloísa, 19 anos — Reescrita textual.....	164
Quadro 13 – P.T nº 14, Larissa, 17 anos — Primeira escrita textual.....	168
Quadro 14 – P.T nº 15, Larissa, 17 anos — Reescrita textual	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
1 REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.1 As concepções de língua e linguagem e a visão sociointerativa de linguagem.....	10
1.1.1 <i>O ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas</i>	16
1.1.2 <i>O texto como objeto de ensino da língua portuguesa</i>	22
1.1.3 <i>O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa.....</i>	28
1.1.4 <i>Os gêneros notícia e artigo de opinião como práticas de ensino da produção de texto</i>	34
1.1.4.1 <i>A notícia.....</i>	35
1.1.4.2 <i>O artigo de opinião</i>	38
1.1.5 <i>Conceitos teóricos que constituem critérios de análise</i>	41
1.1.5.1 <i>O universo de referência.....</i>	42
1.1.5.2 <i>O propósito comunicativo.....</i>	45
1.1.5.3 <i>Os esquemas de composição: tipos e gêneros.....</i>	46
1.1.5.4 <i>As relações com outros textos.....</i>	49
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E REFLEXIVOS	57
2.1 O percurso metodológico	57
2.2 Descrição da instituição de ensino pesquisada	60
2.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	63
2.4 Os primeiros contatos com a escola campo: subsídios para a definição das atividades	65
2.5 A sequência didática: ensino e aprendizagem da produção de texto a partir do estudo dos gêneros discursivos	70
2.6 Início das atividades de aplicação da sequência didática.....	75
2.6.1 <i>O trabalho com as sequências didáticas: aspectos gerais</i>	77
2.6.2 <i>Sequência didática: trabalho com o gênero notícia</i>	80
2.6.3 <i>Sequência didática: trabalho com o gênero artigo de opinião</i>	93
2.7 Critérios de análise e escolha dos textos	113
2.8 Dados identificadores das produções textuais.....	114
3 ANÁLISES, REFLEXÕES E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	115
3.1 Análise da produção do gênero notícia.....	115

<i>3.1.1 Análise dos aspectos gerais dos textos.....</i>	<i>117</i>
<i>3.1.2 Análise dos aspectos globais das notícias.....</i>	<i>128</i>
<i>3.1.3 Reflexões finais relacionadas às análises dos textos noticiosos.....</i>	<i>138</i>
3.2 Análise da produção do gênero artigo de opinião	142
<i>3.2.1 Análise dos aspectos gerais dos textos.....</i>	<i>145</i>
<i>3.2.2 Aspectos globais de análise dos artigos de opinião.....</i>	<i>153</i>
<i>3.2.3 Reflexões finais relacionadas as análises dos artigos de opinião</i>	<i>170</i>
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO FINAL	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXO A – PRODUÇÕES TEXTUAIS GÊNERO NOTÍCIA.....	192
ANEXO B – PRODUÇÕES TEXTUAIS GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	206
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	220

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980, as teorias sobre o ensino da língua portuguesa, conforme salienta Soares (2002), passaram a refletir a importância de se priorizar o aspecto comunicativo da língua em situações interativas de sua utilização. Na época, começaram a circular entre os educadores e estudiosos da linguagem livros, artigos e pesquisas que apontavam para uma mudança na forma de compreender os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar. Estudos como os de Koch (1992), Geraldi (1996, 2013), Marcuschi (1997) e outros apontaram para a adoção de uma perspectiva sociointeracional no tratamento da linguagem, cujos postulados remetem à concepção interacional e dialógica de linguagem defendida pelo círculo de estudos do grupo liderado pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas à utilização da língua. Logo, a língua vive e evolui historicamente na construção verbal concreta, e não no sistema linguístico abstrato das formas linguísticas. Antunes (2003) aponta que é possível documentar uma série de ações e propostas empreendidas a favor de uma escola mais formadora e eficiente em relação ao ensino de língua portuguesa a partir da adoção da dimensão interacional e discursiva da linguagem.

É nesse contexto que a autora faz referência ao trabalho que resultou na elaboração e na divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com todos os seus posteriores desdobramentos, que objetivaram redefinir as práticas de ensino e aprendizagem de uma concepção mais abstrata para uma concepção mais social e concreta do ensino da língua portuguesa, tendo em vista que “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1998a, p. 22).

De acordo com a concepção interacionista de linguagem, a língua só existe em função do uso que os locutores e interlocutores fazem dela em situações enunciativas, de modo que o ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente responsável pelas relações sociais, e pela composição dos discursos. Nesse sentido, os sujeitos se valem dos conhecimentos de enunciados anteriores para formular suas falas e produzir seus textos. Tais enunciados são sempre modulados de acordo com o contexto social, histórico, cultural e ideológico dos falantes.

Dessa forma, conforme ressalta Antunes (2003), parece não faltar ao professor de língua portuguesa respaldo documental e teórico pelas instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas para o ensino da língua portuguesa na educação básica.

No entanto, apesar dos avanços relacionados à concepção interacional e discursiva de linguagem ocorrida nos últimos anos, que nos fornecem fundamentação teórica consistente para o trabalho com a produção de texto em sala de aula, percebemos, conforme apontam Antunes (2003) e Geraldi (2013, 2015), que faltam em muitos contextos escolares da educação básica orientações práticas e metodológicas de como efetivamente transpor tais discussões para a prática escolar. E essa lacuna tem gerado certos desvios quanto ao lugar que os gêneros deveriam ocupar no contexto escolar, sendo adotados, em muitas situações, como pretexto para o ensino da gramática,¹ desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica, acreditando-se ainda que o processo de ensinar uma língua consiste em definir e categorizar suas partes estruturais.

Com o mesmo entendimento, Marcuschi (2008, p. 55) ressalta que, em muitos contextos escolares de ensino de língua portuguesa, ainda não se tem ensinado a língua, “mas sim os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”. Nesses casos, falta enxergar que a língua portuguesa é muito mais que sua gramática. Ela é uma atividade social, e seu uso e funcionamento ocorrem em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.

No que diz respeito ao ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, Antunes (2003), Passarelli (2012) e Geraldi (2011, 2013) destacam a existência, em muitas instituições de ensino, de propostas de produção textual pautadas em práticas artificiais, inexpressivas, abstratas e descontextualizadas da realidade do educando, em que o trabalho com a linguagem é desvinculado de suas reais condições de produção. Ainda nesses contextos educacionais, encontramos muitos docentes que enxergam o texto apenas como pretexto para dar notas, persistindo em práticas de ensino que não contribuem para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos.

Nossa vivência como docente há dez anos no ensino de língua portuguesa na rede pública, com atuação no ensino médio, nos possibilitou presenciar esses processos de ensino e aprendizagem da língua escrita desvinculados das práticas sociais de linguagem dos alunos,

¹ O termo “gramática” refere-se a gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas (MARTELOTA, 2017, p. 45).

como também vivenciar as demandas que os educandos apresentam em relação ao trabalho com a escrita em sala de aula.

Percebemos, então, que se ainda existem práticas de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa abstratas e desvinculadas das formas efetivas de emprego da língua em muitos contextos escolares, mais pesquisas e propostas sobre o tema precisam ser desenvolvidas a fim de contribuir com a formação de professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem da escrita.

Mesmo conscientes da existência de diversos trabalhos de pesquisa relacionados à temática, arriscamo-nos a apresentar uma proposta de trabalho com a produção de texto, mais especificamente na sua modalidade escrita, a fim de contribuir e ampliar as práticas e discussões em torno dos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade da língua portuguesa.

Foi diante dessa questão que surgiu o interesse de desenvolvermos esta pesquisa em salas de aulas de ensino médio da educação pública, pois defendemos a ideia de que a “produção de textos deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua” (GERALDI, 2013, p. 135). É no texto que os discursos dos sujeitos se materializam e se tornam objetos de estudo da língua, em função das situações comunicativas de produção. Destacamos também nossa opção por desenvolver uma investigação relacionada ao trabalho com produção de texto escrito em sala de aula, porque, conforme Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), entendemos que a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas, sendo responsabilidade da escola, nesse sentido, ajudar ao aluno a se tornar capaz de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Marcuschi (2001) ressalta que na atualidade a escrita se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. O fato é que a aprendizagem da produção de textos escritos apresenta uma inquestionável participação nas esferas sociais.

Assim, considerando a importante função social da escrita em nossa sociedade, realizamos esta pesquisa por intermédio da instauração de momentos em sala de aula, na escola campo pesquisada, onde desenvolvemos um trabalho, de base interacionista, com ações que favoreceram os alunos a produzir textos a partir de suas próprias práticas sociais de uso da língua portuguesa, pois entendemos que o trabalho com a língua deve partir do “enunciado e suas condições de produção para bem entender e produzir textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Nesse sentido, couberam-nos as seguintes indagações: é possível criar, em sala de aula, condições que favoreçam um ensino da produção de textos escritos mais interativo e dialógico, a partir do qual os alunos se reconheçam efetivamente como sujeitos de seus próprios textos? Como criar situações interlocutivas de linguagem capazes de ampliar a competência discursiva e linguística dos estudantes em sala de aula? Como os alunos agenciam os recursos dialógico-discursivos da língua em suas produções textuais a partir da mediação docente? De que forma o ensino dos gêneros discursivos notícia e artigo de opinião pode contribuir para o aperfeiçoamento da competência escrita dos discentes?

Partindo dessas perguntas, nosso objetivo central foi criar situações interativas e dialógicas de linguagem, por intermédio da aplicação de duas sequências didáticas, a fim de subsidiar a produção textual dos educandos em sala de aula de um contexto determinado do ensino público. Objetivamos, ainda, por intermédio deste estudo:

- Demonstrar que o professor, como mediador dos processos de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos em sala de aula, tem condições de criar estratégias discursivas e linguísticas para que o aluno aprimore sua proficiência;
- Proporcionar aos alunos, em sala de aula, experiências com a linguagem utilizada como prática social;
- Intervir nos processos de ensino e aprendizagem da modalidade escrita de linguagem em sala de aula, apresentando uma proposta alternativa de trabalhar o texto em forma de prática social, através dos gêneros notícia e artigo de opinião.
- Analisar como os alunos agenciam os recursos dialógico-discursivos da linguagem em suas produções textuais

Assim, a relevância deste estudo reside na hipótese de que é possível trabalhar a escrita em sala de aula contemplando os usos efetivos da linguagem dentro do contexto social dos educandos, como forma de romper com a abstração ainda existente em torno dessa modalidade de ensino no ambiente escolar.

Para percorrermos esse caminho, fundamentamo-nos na concepção de linguagem de cunho interacionista, de vertente bakhtiniana, que enxerga na linguagem a multiplicidade das vozes que compõem a singularidade humana. Bakhtin (2018) nos apresenta uma teoria enunciativa discursiva que considera a linguagem como atividade pautada em um processo dialógico. Ou seja, para o filósofo russo, o outro ocupa espaço fundamental, pois a linguagem é profundamente marcada pelo dialogismo entre o “eu” e o “outro”. A opção por essa teoria

decorre do reconhecimento da linguagem como princípio dialógico, que concebe o ensino da língua como atividade funcional a serviço das pessoas e de seus propósitos enunciativos. Para Bakhtin e Volochínov (2014), a palavra, por ser o território comum do locutor e do interlocutor, comporta duas faces, “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém, constituindo justamente o produto da interação entre locutor e ouvinte” (p. 117).

Com essa visão, pontuamos que a relação dialógica é constituída na relação locutor e interlocutor. O locutor, ao se expressar, utiliza os recursos linguístico-discursivos inerentes à comunicação, apresentando características específicas de sua linguagem. Desse modo, uma escrita com foco na interação é aquela em que o aluno consegue perceber, durante a produção textual, a relação dialógica da língua com o contexto social. Centramos as aulas de língua portuguesa nesse aspecto para que o aluno tenha consciência sobre a dialogicidade que a envolve.

Acreditamos que o conceito dialógico de linguagem é condição essencial para desenvolvermos este estudo, pois mencionar a importância da prática docente para a construção da proficiência escrita implica também considerar a presença do outro no processo de interlocução — no caso, o aluno. Assim, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos para se tornar um lugar onde professores e alunos se apropriam de conhecimentos, a partir de suas experiências sociais, em um mecanismo de construção da aprendizagem discente e docente. Para Antunes (2003, p. 45) “a atividade da escrita, é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo interagir com ele”. Nesse sentido, ter o que dizer é condição essencial para o êxito da atividade de escrever, pois não há conhecimento linguístico que supra a deficiência de “não ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Dessa forma, a escrita concebida como atividade interativa ocorre quando, conjuntamente, é realizada por duas ou mais pessoas de modo que haja um encontro, um envolvimento, uma parceria entre os sujeitos envolvidos no sentido de que alguém pretendeu interagir com outro alguém em prol de alguma finalidade (BAKHTIN, 2014).

Segundo Koch e Elias (2018), a escrita com foco na interação promove a ativação de conhecimentos e estratégias por parte do produtor, ao mesmo tempo que leva em consideração os objetivos de quem faz uso da língua para atingir seu intento, sem ignorar que o leitor, com seus conhecimentos, é também parte constitutiva desse processo. A escrita, nessa concepção, é produto da interação entre autor, leitor e contexto, e não mero resultado do uso do código, e

tampouco das intenções do escritor. A escrita com foco na interação mostra-se como um importante caminho para a prática escolar, porque essa interação é feita a partir da relação entre os interlocutores em função dos objetivos pretendidos, ou seja, para quem escrever e para que escrever, pois nessa concepção a língua é vista como forma de ação desenvolvida entre os indivíduos na sociedade.

Desse modo, o trabalho de mediação docente fundamentado numa concepção de linguagem que considere a inter-ação (“ação entre”) contribui para que o texto do aluno seja construído dentro de um processo dialógico, sob o ponto de vista discursivo e não somente sob o da gramática normativa.

Para Bakhtin (2018) as relações existentes entre linguagem e sociedade são indissociáveis. O autor defende que as diferentes esferas da atividade humana, compreendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, as quais denomina gêneros discursivos. O que significa dizer que toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. A linguagem, desse modo, é vista como forma de agir socialmente, e tem sua representação material baseada na textualidade, “isto é, sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos” (ANTUNES, 2009, p. 37).

Nesse sentido, os textos devem ser contemplados, na esfera escolar, como oriundos da dimensão das situações interlocutivas dos indivíduos, assumindo um caráter social e interacional. É por isso que os alunos devem aprender, durante o processo de produção escrita, não apenas a assimilar os aspectos linguísticos e semânticos, mas também a desenvolver estratégias na esfera cognitiva a partir de suas práticas e vivências sociais com o uso da língua. Quanto a esse aspecto, Marcuschi (2008) esclarece que o trabalho com a escrita, em sala de aula, deve contemplar gêneros de textos presentes na realidade social e institucional dos educandos. Por isso, na presente pesquisa, optamos por realizar nossas propostas de produção escrita a partir dos gêneros notícia e artigo de opinião, porque se trata de modalidades textuais pertencentes a esfera jornalística que oportunizaram os alunos entrar em contato com situações reais de uso e reflexão da modalidade escrita da língua portuguesa. Entendemos que o trabalho com esses gêneros, em sala de aula, possibilita o envolvimento e a participação crítica dos estudantes tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade tornando o aprendizado da escrita mais significativo.

Diante dessas considerações, assumimos nesta dissertação a concepção bakhtiniana de linguagem, no que se refere à atividade de produção textual como interação, por entendermos a linguagem como interação, como acontecimento. Consequentemente, nossa concepção de

escrita é focada na interação, uma vez que a produção textual tem uma função social e que, por isso, deve levar em conta o dialogismo entre aquele que escreve e aquele que lê.

Assim, tendo em vista a perspectiva de que os gêneros discursivos podem ser tomados como instrumentos para mediar os processos de ensino e aprendizagem da produção de texto, tornou-se importante encontrar caminhos para ensiná-los. Pensando nisso, elaboramos um trabalho pautado na metodologia de sequência didática proposta por Schneuwly et al. (2004, p. 97), que consiste em “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em nossa sequência didática de atividades, trabalhamos com os gêneros notícia e artigo de opinião por entendermos que os gêneros devem ser tomados como objetos de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. A escolha do método do sequenciamento do ensino deveu-se ao fato de que o objetivo conjunto de uma sequência didática é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo a escrever de acordo com uma dada situação enunciativa.

Utilizamos ainda como recurso metodológico o método da pesquisa-ação de cunho qualitativo, que no Brasil tem como uma de suas principais representantes a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que em sua obra *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (2008) demonstra que é possível a nós professores fazer pesquisa em nosso próprio contexto de ensino. Optamos por trabalhar com essa metodologia por ela se identificar com as pesquisas de cunho educacional, de maneira que o pesquisador pode utilizar sua própria pesquisa para aprimorar seus processos de ensino em sala de aula. Acreditamos que o caminho da pesquisa-ação veio ao encontro dos objetivos que delineamos enquanto pesquisadoras e docentes da educação básica, na medida em que identificamos uma situação problemática envolvendo o ensino da produção de textos escritos e, a partir dela, buscamos apresentar possibilidades de intervenções que pudessem contribuir com as práticas do contexto apresentado. Para articular a relação entre teoria e prática na construção do conhecimento, apoiamo-nos nos estudos de Miranda e Resende (2006), para quem a pesquisa-ação promove a interação social da pesquisadora com o campo de pesquisa, possibilitando-lhe uma atuação efetiva e reflexiva.

O presente estudo foi realizado com duas turmas com trinta alunos do ensino médio noturno de uma escola da rede pública de ensino localizada na região Noroeste da cidade de Goiânia (GO). O *corpus* de nossa pesquisa consistiu nas produções textuais das notícias e dos artigos de opinião elaborados pelos educandos durante as etapas de aplicação das sequências didáticas de atividades.

Esta dissertação é composta por quatro capítulos. No primeiro, apresentamos reflexões teóricas a partir das concepções de Bakhtin e Volochínov (2014), Bakhtin (2018), Geraldi (2010, 2011, 2013), Antunes (2003, 2009, 2010) e outros autores sobre a língua e a linguagem, com foco no texto tomado como objeto de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa através dos gêneros discursivos notícia e artigo de opinião.

No segundo capítulo, dedicado à metodologia, descrevemos o caminho percorrido com base nos métodos de sequência didática propostos por Schneuwly et al. (2004) e na pesquisa-ação de cunho qualitativo segundo os postulados de Bortoni-Ricardo (2008).

O terceiro capítulo é dedicado às reflexões analíticas dos dados da pesquisa, analisados segundo as categorias de análise textual propostas por Antunes (2010). Essa autora ressalta que a análise de textos deve se orientar para a apreensão de seus aspectos globais, dentre os quais destacamos o universo da referência, o propósito comunicativo dos textos, e por último, seus esquemas de composição e a relação estabelecida com outros textos. Assim, trazemos para a pesquisa a compreensão de que “em um texto tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos” (ANTUNES, 2009, p. 17).

No quarto e último capítulo, apresentamos nosso produto final, que consistiu na elaboração de um minijornal online cuja finalidade foi servir como suporte para a publicação das notícias e dos artigos de opinião produzidos pelos educandos durante as sequências didáticas, e que também poderá funcionar como um ambiente interativo entre os estudantes e a comunidade de forma geral.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma discussão teórica sobre os processos de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa em sala de aula a partir da perspectiva sociointeracionista dos gêneros discursivos notícia e artigo de opinião, objetos desta pesquisa. O capítulo se divide em seis seções. Na primeira, apresentamos as concepções de diferentes teorias que buscaram compreender o fenômeno linguístico, com destaque para a concepção interacionista de linguagem na perspectiva do filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin (2014, 2018). Na segunda seção, abordamos as perspectivas teóricas que subjazem ao ensino de língua portuguesa em muitos contextos de ensino. Na terceira parte, apresentamos o texto tomado como objetivo central para o ensino de língua portuguesa, porque ele é o produto das práticas sociais realizadas entre os indivíduos. Na quarta seção, apresentamos uma discussão sobre as teorias e práticas de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa exercidas em muitos contextos educacionais. Na quinta seção, apresentamos os gêneros notícia e artigo de opinião como práticas de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. Na última parte, apresentamos os conceitos teóricos selecionados como critérios de análise desta pesquisa com base nas categorias globais de texto apresentadas por Antunes (2010).

1.1 As concepções de língua e linguagem e a visão sociointerativa de linguagem

As relações humanas são permeadas e estabelecidas pela linguagem. De acordo com Marcuschi (2008), os estudos linguísticos tiveram origem na Índia há mais de 2500 anos, no entanto, segundo o autor é no primeiro milênio antes de Cristo, na Grécia Antiga, que os estudos da linguagem tiveram início. Neste sentido, a tradição greco-romana, na qual encontramos Platão e Aristóteles foi a responsável por desenvolver as bases filológica, histórica e comparatista dos estudos linguísticos, que no século XIX “desenvolvia-se como linguística histórica em que os neogramáticos e os comparatistas desse período buscavam leis gerais que subjaziam a todas as línguas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 26). Desse modo, as noções de que as línguas mudam através do tempo de forma sistemática já estavam presentes nessa época.

Historicamente, a linguística, assim como ocorre em outras ciências, tem apresentado teorias que diferem em sua maneira de compreender o fenômeno da linguagem. De acordo com Geraldi (2011, p. 41), três concepções relacionadas a linguagem são apontadas nestas teorias:

- A linguagem é a expressão do pensamento;

- A linguagem é um instrumento de comunicação;
- A linguagem é uma forma de interação.

Para os adeptos da primeira concepção, a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente. Isso quer dizer que o fenômeno linguístico é reduzido a um ato individual que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias sociais em que a enunciação acontece. Geraldi (2011) ressalta que essa concepção de linguagem corresponde aos estudos linguísticos da gramática normativa ou tradicional, segundo a qual a expressão exterior, ou seja, a “linguagem”, seria o resultado do conteúdo do pensamento interior dos indivíduos aliado à sua capacidade de organizá-los de maneira racional e lógica. Dessa forma, para essa concepção, saber língua é saber teoria gramatical. Já a segunda concepção, conforme salienta o mesmo linguista, está ligada à teoria da comunicação, que concebe a língua como um código, ou seja, um sistema organizado de sinais capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Nessa concepção, a linguagem acontece quando emissor e receptor conhecem e dominam esse código linguístico, que seria utilizado de maneira convencionalizada e preestabelecida. É interessante ressaltar que linguistas como Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky fundamentaram seus estudos linguísticos nessa concepção de linguagem, apesar de terem objetivos diferentes, pois o mestre genebrino analisava os componentes dos signos (significado e significante) enquanto Chomsky preocupa-se com os princípios inscritos na mente humana que compõem o sistema chamado língua. Assim, “Saussure concebia a língua como um fenômeno social, mas analisando-a como um código e um sistema de signos, interessando-lhe apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no funcionamento em textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 27). A visão Saussureana de língua contemplava um recorte sincrônico com base em unidades abaixo do nível da frase, não havendo atenção para seu uso. Já o linguista estadunidense objetivava estudar a língua enquanto competência, ou seja, o conhecimento que um falante tem de sua língua a partir de sua formação genética trazida pela faculdade da linguagem em seu estado inicial. Para Chomsky “a linguagem passa a ser concebida como uma faculdade mental inata instalada no equipamento biológico e não como um fenômeno social” (MARCUSCHI, 2008, p. 35)

Entretanto, não se deve entender que a análise do uso da língua foi ignorada por estes dois importantes linguistas, apenas não era o objeto de preocupação deles em seus estudos linguísticos.

A terceira concepção, fundamentada nos postulados de Bakhtin em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (em parceria com Valentin Volochínov), entende que fazer uso da

língua não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim atuar, agir e realizar ações sobre o outro. Nesse enfoque, diferentemente das duas vertentes anteriores, entende-se que os sujeitos ocupam lugares sociais onde a língua é o reflexo dessas relações, pois é de acordo com o objetivo e o contexto específico da enunciação que o fenômeno linguístico acontece.

A linguagem então, por ser um dos elementos fundamentais a vida em sociedade, está relacionada à maneira como interagimos com nossos semelhantes refletindo tendências de comportamento delimitadas socialmente. Por isso, dentro desta concepção, ela é vista como o resultado das interações enunciativas entre os indivíduos em um dado contexto social, histórico e ideológico.

Com o mesmo pensamento, Antunes (2009) ressalta que a língua é uma atividade funcional que está a serviço das pessoas e de seus propósitos interativos reais, logo devemos considerar a dimensão social da linguagem nos processos de ensino de línguas.

Sabemos que dentro da linguística existe uma grande pluralidade teórica, o que favorece, ao nosso ver, o desenvolvimento da área ao mesmo tempo que dá ao pesquisador liberdade de escolher seu objeto teórico. Dessa forma, por entendermos a língua como modo de ação, como forma de prática social é que procuramos nos situar no interior dessa terceira concepção de linguagem de cunho interacionista, de vertente bakhtiniana, que concebe a linguagem como uma atividade pautada em um processo interativo, dialógico e social.

Sob essa perspectiva, “a língua e a linguagem efetuam-se em formas de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos em situações efetivas de interação entre os falantes” (BAKHTIN, 2018, p. 261).

Portanto, este trabalho é direcionado pelos pressupostos dessa teoria, que vê na linguagem uma multiplicidade de vozes que compõem a singularidade humana.

Bakhtin e Volochínov (2014) são precursores de uma teoria enunciativa discursiva que considera a linguagem como um processo interativo e dialógico, situando a linguagem como um lugar de interação humana resultante das necessidades enunciativas dos sujeitos, conforme podemos perceber nas palavras dos linguistas:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto[...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 95-96).

Para os filósofos russos, o verdadeiro sentido da língua não consiste em reconhecer sua forma utilizada na linguagem, mas em compreendê-la num contexto concreto e preciso — em outras palavras, compreender sua significação numa enunciação particular. Logo, a linguagem não consiste em apenas comunicar algo, mas sim produzir sentidos, identidades, imagens, experiências, enfim, atenderas necessidades comunicativas dos falantes.

Na mesma linha do pensamento bakhtiniano de linguagem, Marcuschi (2008) ressalta que, sob o viés interacionista, a língua é tomada como uma atividade de prática sociointerativa de base cognitiva, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Para Bakhtin e Volochínov (2014) a verdadeira substância da língua constitui-se através do fenômeno social da interação verbal, que é a realidade fundamental da língua. Para esses autores, a língua é de natureza social e não existe fora de um contexto social. Por isso, ela insere os indivíduos em contextos sócio-históricos em forma de ação num trabalho que os indivíduos desenvolvem colaborativamente na sociedade. Com a mesma concepção, Geraldi (2015, p. 34-35) afirma que “a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal”.

A concepção interacionista de linguagem fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos para justificar o fenômeno linguístico dentro de um sistema-em-funções (ANTUNES, 2009).

Essa tendência, conforme ressalta Antunes (2003), considera a língua enquanto atuação social, atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores, vinculados às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. Dessa forma, a concepção interacionista defende que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas em situações de atuação social em suas práticas discursivas.

Bakhtin e Volochínov (2014), dentro da concepção interacionista, entendem que, para observar o fenômeno da linguagem, é necessário situar em primeiro lugar os sujeitos em seu meio social, pois é na unicidade do contexto social que o fenômeno da linguagem se realiza. Vejamos o que eles nos dizem a esse respeito:

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos — emissor e receptor do som —, bem como o próprio som, no meio social [...] é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 72).

Entendemos, então, que a linguagem se faz pela interação enunciativa entre os indivíduos no interior e nos limites de uma dada formação social .

Com o mesmo entendimento, Geraldi (2013, p. 07) ressalta que “é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem dos sujeitos e do próprio universo discursivo”.

Isso quer dizer que a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos em processos concretos de interação, pois o locutor constrói seu discurso mediante suas necessidades enunciativas concretas, utilizando para isso expressões linguísticas capazes de figurar seu discurso num dado contexto interativo. Koch (2012) também entende a linguagem como uma “inter-ação”, ação interindividual e, portanto, social, que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos interativos.

A língua, por sua vez, dentro da concepção interacionista de linguagem, é concebida por Bakhtin e Volochínov (2014) como expressão das relações sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta e servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material. Em outras palavras, a língua é considerada um sistema em uso atrelado a uma realidade histórica e marcada pelos espaços sociais desses usos pelos falantes. Sendo assim, a língua é o “produto histórico de diferentes instâncias sociais, resultante do trabalho discursivo do passado, obtido nos processos de interlocução que acontecem no interior das múltiplas e complexas instituições de determinada formação social” (PASSARELLI, 2012, p. 121).

Um importante aspecto que caracteriza a linguagem e a língua sob o viés interacionista diz respeito à palavra como fenômeno ideológico, pois ela reflete todas as mudanças e alterações sociais de uma sociedade. Em seus estudos, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 15) refletem sobre a relação entre linguagem e ideologia, já que a língua como fenômeno social tem no signo um caráter ideológico, que por sua vez é reflexo das estruturas sociais; por isso, os autores dizem que “toda modificação da ideologia encadeia uma modificação na língua”. A ideologia do signo, então, não é algo material, ela faz parte do social e está presente no indivíduo em sua forma de interagir em sociedade, ou seja, na linguagem. Nesse sentido, os pensadores russos entendem que

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42).

Desse modo, os autores entendem que não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, pois ela é constituída pelo fenômeno social da interação verbal.

Logo, é importante reconhecermos as relações ideológicas existentes na língua e na linguagem, pois são elas que constituem os sujeitos e suas identidades sociais. Os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas formações sociais. Portanto, a língua não deve ser vista como um produto acabado e estável, desconsiderada de sua formação ideológica e histórica. O signo, então, só adquire significação dentro de um contexto social e ideológico de utilização, conforme pontuam os filósofos russos:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 45).

Isso quer dizer que o signo linguístico é formado a partir das convenções criadas entre os indivíduos de um grupo e que, por isso, carregam em si a representação de valores e juízos cultivados pelo grupo social que as constituem. Nesse sentido, as palavras fazem parte do sistema comunicativo de uma organização social dada, não tendo existência fora desse sistema, a não ser como um mero objeto físico.

Outro fator importante que Bakhtin e Volochínov (2014) ressaltam na relação entre ideologia e linguagem é que o indivíduo, mesmo agindo em sua forma de conscientização individual, se vê permeado pela formação ideológica construída em suas formações exteriores — o que acaba refletindo em sua individualidade. Esse movimento é o que os autores chamam de “socioideologia”.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 59).

Os autores compreendem que toda palavra é social por natureza, tanto em sua forma interior quanto na exterior, e que esse fenômeno é materializado na linguagem e na língua por meio das realizações comunicativas entre seus falantes. Nossa forma de pensar e agir, tanto internamente quanto externamente, desde a origem pertence ao sistema ideológico e subordina-

se a suas leis. Ainda em consonância com o pensamento bakhtiniano, toda palavra é resultado de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo interativo, razão pela qual as formas do signo são condicionadas por dois fatores: a organização social dos indivíduos e suas interações determinadas em momentos historicamente situados.

A linguagem, então, revela-se nas palavras, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais, ideológicas e históricas constituídas entre seus falantes. Seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico.

Assim, do ponto de vista da terceira concepção citada, a interacionista, a linguagem deixa de ser vista como uma representação abstrata para aparecer em sua forma de ação em uso, sendo considerada como uma “atividade constitutiva, de que as línguas seriam “produtos” (GERALDI, 2015, p. 153).

Portanto, acreditamos que essa visão de língua implica uma postura pedagógica diferenciada, que contemple a linguagem em uso e em situações de interlocução, instituindo contextos de ensino e aprendizagem nos quais os estudantes possam se situar como sujeitos autônomos em uma sociedade letrada.

1.1.1 O ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas

A toda atividade pedagógica que envolve o ensino de uma língua subjaz uma concepção de língua e linguagem de forma explícita ou intuitiva. Tudo que se realiza no processo de ensino de uma língua envolve um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais se concebem os fenômenos linguísticos. Dessa forma, fundamentamos nossa proposta pedagógica para o ensino da produção de textos escritos nos estudos do círculo bakhtiniano de linguagem, que nos apresentam uma alternativa para entender a língua como um fenômeno social de interação verbal. Por isso, compreendemos que Bakhtin e Volochínov, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), fazem uma crítica às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico dominantes no início do século XX, as quais chamaram de “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

A primeira concepção de pensamento linguístico foi criticada pelos linguistas russos pelo fato de que concebia a linguagem como uma criação individual, considerando apenas a psique do sujeito e desconsiderando totalmente os fatores sociais como agentes influenciadores da enunciação. O subjetivismo idealista nega os fatores sociais e interacionais e considera o sujeito como um ser psicológico e não dialógico, ao contrário do que defendiam os adeptos do círculo bakhtiniano. Já o objetivismo abstrato foi criticado porque centrava a linguagem no

próprio sistema linguístico, desconsiderando, também, o aspecto social do fenômeno linguístico. Essa orientação concebia a língua como um sistema de sinais que serviriam como instrumento para a comunicação entre os sujeitos. Bakhtin e Volochínov (2014) se opuseram a essas duas orientações e formularam a teoria da interação verbal.

Ao reconhecer a enunciação como um produto da interação social, os autores russos romperam com a visão de língua centrada no sujeito ou apenas na estrutura das formas linguísticas para dar lugar à concretude da linguagem como forma de ação, defendendo a ideia de que a língua deve ser analisada como um fenômeno de caráter social e dialógico.

Isso quer dizer que o círculo de Bakhtin entende que qualquer estudo sobre a língua tem que se debruçar sobre sua manifestação real e objetiva, e não em manifestações abstratas ou hipotéticas.

Para Bakhtin e Volochínov, reconhecer a linguagem apenas em seus aspectos estruturais é desconsiderar seus aspectos extralinguísticos e valorar apenas seu sistema interno, como um código matemático. Eis o que eles ressaltam nesse sentido:

A ideia de uma língua convencional arbitrária é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código linguístico e o código matemático. Ao espírito orientado para matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que se ligam. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 86).

Segundo a posição bakhtiniana, a ideia de uma linguagem convencional de normas imutáveis não possui validade, pois o importante na língua não é reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto dado. Sob este enfoque, a linguagem tem como características inerentes seus processos históricos, sua formação ideológica e suas construções interativas e sociais, sendo importante a forma que figura num dado contexto e nas condições de uma situação concreta dada.

Não esquecemos o fato de que a sociedade de alguma maneira impõe contextos mais formais e menos formais em relação ao uso da língua refletindo tendências de comportamento delimitadas socialmente. Entretanto, acreditamos que esta condição social imposta à linguagem não descaracteriza o fato de que o desenvolvimento linguístico ocorre por intermédio das interações sociais entre os indivíduos. Com a mesma percepção, Franchi (1991, p. 12) ressalta:

[...] é na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.

Por isso, é durante os processos interacionais de que os sujeitos vão participando que o fenômeno da linguagem acontece, pois é nos espaços significativos das interações sociais que as expressões se tornam significativas e socialmente estabelecidas.

Na mesma linha do pensamento interacionista de linguagem, Antunes (2003) apresenta duas grandes tendências que, em sua compreensão, têm marcado a percepção dos fatos da linguagem:

[...] uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização; uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p. 41).

A autora entende que os processos de ensino e aprendizagem da língua vêm ocorrendo de duas formas: a primeira se centra no sujeito e na língua enquanto sistema linguístico, desconsiderando os fatores sociais do uso da linguagem; e a segunda procura conceber o fenômeno linguístico como atividade funcional e social afim de promover a interação entre as pessoas.

Neste contexto, apesar de as contribuições e inovações dos estudos bakhtinianos de linguagem —além de adeptos como João Wanderley Geraldi (1996, 2010, 2011), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Irandé Antunes (2003, 2009, 2010, 2017) e outros linguistas — alertarem desde os anos 1980 que o ensino de uma língua só se justifica a partir de suas atividades de interação e uso, o que vimos solidificar e prevalecerem em muitos contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa foi o estudo das formas estruturais por intermédio das análises de seus componentes, totalmente desvinculados de suas condições de realização, conforme a primeira tendência pontuada por Antunes.

Apesar de as mudanças paradigmáticas das análises linguísticas valorarem seus aspectos sociais de interação, percebemos, ainda, a existência de contextos de ensino de português que não fugiram da tradição ortodoxa da língua, cristalizando suas bases na gramática tradicional. Logo, as definições e as classificações de preceitos dogmáticos são características do ensino de língua portuguesa que se mantém em muitos ambientes de ensino, conforme bem ressalta Antunes (:

[...] predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregados dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, “inodora, insípida e incolor”. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas. (ANTUNES, 2009, p. 34).

A linguista frisa que, em muitos contextos escolares, ainda se acredita que o processo de ensinar uma língua consiste em defini-la e conceituar seus componentes. Essa orientação privilegia o que Geraldi (2017) e outros linguistas denominaram “ensino da metalinguagem da língua”, viés que privilegia o raciocínio sobre a abstração da língua em detrimento do concreto, do historicamente definido em um contexto prático de utilização. O ensino da língua a partir de sua metalinguagem nada mais é do que falar sobre a língua, valorando seus componentes internos. Para Franchi (1991), o ensino de língua portuguesa situado ao nível da metalinguagem constitui um sistema representativo e nomenclatural para poder falar de certos aspectos da linguagem, desvinculado de qualquer prática viva de uso da língua.

À vista disso, Geraldi (2011, p. 45-46) destaca que:

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Nesse sentido, é necessário compreender que saber a língua é diferente de analisar a língua, de modo que o trabalho com a língua portuguesa, em sala de aula, seja direcionado para as atividades de ensino da língua a fim de oportunizar ao educando operar e refletir sobre sua própria linguagem no ambiente escolar.

Na perspectiva de Bakhtin e Volochínov (2014), a prática de ensino de línguas fundamentado num sistema de formas normativas só se justifica para o estudo das línguas mortas, conservadas em documentos escritos, não servindo, portanto, de base para o ensino de língua viva e em uso entre seus falantes. Isso porque, “para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma ela se apresenta como um sistema de formas normativas” (p. 99).

Os autores ainda acrescentam que, devido à historicidade que acompanha a linguagem, não se pode conceber o ensino de línguas como produto pronto e acabado, pois, na consciência da prática viva da língua, um sistema abstrato de normas nada tem a ver com a consciência

linguística do locutor e do receptor nos possíveis contextos de uso de uma língua viva. Eis o que nos dizem os linguistas nesse sentido:

Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas mortas que se conservaram em documentos escritos [...] a reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99-100,107-108).

De acordo com os autores, o ensino de língua baseado em um caráter formal e sistemático não é capaz de contemplar a historicidade viva de uma língua em uso. Isso quer dizer que o ensino de português fundamentado nessa concepção não proporciona aos alunos o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação.

Na mesma linha da concepção bakhtiniana de linguagem, Geraldi (2013, p. 132) chama atenção para o fato de que a “pesada herança dos estudos clássicos de línguas mortas inspirou também as descrições linguísticas de línguas vivas quanto a forma de conhecê-las na escola”, isso significa dizer que a reflexão linguística sobre a língua portuguesa realizada em muitos contextos de ensino brasileiro seguiu os modelos que se faziam de uma língua morta. Nesta acepção, Franchi (1991, p. 27) também pontua que “os estudos gramaticais na escola operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus”, para apontar a falta de reflexão existente sobre o que realmente se está fazendo quando ensinamos a língua portuguesa em sala de aula. Todavia, é importante deixar claro que não desconsideramos a relevante função sociocognitiva que a gramática tem, desde que seja “entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 57).

Neste enfoque, compreendemos que o ensino de línguas confundiu duas coisas distintas: ensinar a língua é diferente de ensinar gramática, pois o usuário da língua, conforme ressalta Passarelli (2012), é aquele que domina naturalmente sua gramática e, portanto, não precisa saber os nomes dos fenômenos linguísticos para se comunicar. Com o mesmo entendimento, Geraldi (1996, p. 36) argumenta que a “variedade linguística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou”, e que, para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para interagir. Noutras palavras, isso quer dizer que, no quadro de uma concepção sociointeracionista de linguagem, é em meio aos processos interlocutivos que a aprendizagem da língua se efetiva, não havendo antes deles uma linguagem pronta para se apropriar.

Ainda, conforme esta perspectiva, os processos interlocutivos da linguagem deslocam a visão da língua como um repertório pronto e acabado de palavras e de um conjunto de regras

a automatizar para dar espaço para a produção da linguagem e para a constituição dos sujeitos em interação, pois o fenômeno da linguagem acontece como evento na singularidade do momento em que se enuncia.

Para Geraldi (2013, p. 119), dois objetivos bem diferentes podem ser propostos no ensino de uma língua: “ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens — o uso da língua — ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico — o saber a respeito da língua”. Nessa ótica, entendemos que o ensino de língua portuguesa deve, primeiramente, ampliar a experiência do aluno com o uso da língua e, posteriormente, explorar seus mecanismos estruturais pelo viés gramatical. Isso porque, a gramática normativa, conforme postula Martelotta (2017, p. 47) “por adotar uma visão parcial de língua não consegue contemplar a natureza da linguagem em sua totalidade”, uma vez que muitos gramáticos tradicionais não consideram, efetivamente, a linguagem utilizada pelos falantes da língua.

No entanto, na contramão dos pensamentos sociointerativos da linguagem, podemos constatar que muitos contextos de ensino de língua seguem os moldes do que Bakhtin e Volochínov (2014) e Geraldi (2013) chamaram de ensino de uma “língua morta”, acreditando na falsa ideia de que apenas o conhecimento linguístico é suficiente para o êxito do processo de interação verbal. Entendemos que os processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa devem deixar de ver a língua como objeto de signos e defini-la como um fenômeno social, conforme bem diz Antunes (2009, p. 21):

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado), deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas terminações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

Assim, restringir a análise dos fatos da língua fora de suas situações de interação é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora dos fatos sociais que as pessoas realizam. “É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social” (ANTUNES, 2009, p. 22). É por intermédio da linguagem que ocorre as mediações de um indivíduo para outro, de um grupo a outro, de uma geração à outra, nas quais se criam e se instauram valores que dão sentido às coisas do mundo e ao homem. Nessa ótica, não se pode condicionar a língua à questão menor de falar certo, de

falar sem erro. Conforme ressalta Antunes (2009, p. 22), “a língua, sob a forma de uma entidade concreta não existe, o que existe são falantes; são grupos de falantes”, sendo ela, assim, uma espécie de atestado de nossas identidades. Acreditamos que uma concepção interacionista de linguagem, que leva em consideração a interação verbal e o espaço próprio da realidade da língua, pode fundamentar o ensino de língua portuguesa, pois conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos externos que envolvem seu uso social. O ensino da língua deve se basear em sua forma viva, permeada pelos usos e valores sociais construídos entre seus falantes. Dessa forma, a língua, mesmo em sua condição de sistema, deve ser vista como um sistema em uso, levando em consideração a realidade histórico-social do seu povo, fazendo e construindo-se constantemente. Geraldi (1996, p. 26), nesse sentido, ressalta:

[...] a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico, resultante do trabalho discursivo do passado, é hoje condição de produção do presente que, que também se faz história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Através do pensamento do autor, a dedução que tiramos dessa relação entre o interno e o externo da língua é que ela não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, pois quando reduzida a si própria é mera repetição. Logo, é necessário haver uma correlação entre a língua e seu exterior, para que, dessa maneira, ela possa funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados historicamente vividos. Torna-se inviável vislumbrar algum tipo de êxito em um ensino pautado em construções linguísticas abstratas, desvinculadas de sua realidade de uso, mas ele infelizmente ainda persiste em muitos dos nossos contextos de ensino de língua.

Focalizar a linguagem a partir de seu processo interativo: é com esse olhar que devemos conceber o ensino da nossa língua.

1.1.2 O texto como objeto de ensino da língua portuguesa

Um olhar mais atento em relação ao ensino da língua portuguesa demonstra a persistência de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da descrição linguística, ou seja, aprender, conforme bem ressalta Geraldi (2011), a “metalinguagem” de análise da língua.

Isso quer dizer que grande parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos nas escolas brasileiras durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa limita-se ao

ensino das categorias gramaticais e suas funções sintáticas, caracterizando, assim, a concepção abstrata de língua refutada por Bakhtin e Volochínov (2014) e outros linguistas, como Antunes (2003, 2009, 2010), Geraldi (1996, 2011, 2013) e Passarelli (2012). Essa tendência reduz, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia ter, pois este modelo de estudo não contempla a dimensão do uso da linguagem o que torna o ensino da língua portuguesa vazio e desconexo de qualquer sentido.

Segundo Antunes (2003, p. 40), “o conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita as noções e regras gramaticais apenas, como se tudo que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática”.

O ensino e a aprendizagem da gramática normativa têm sido tradicionalmente entendidos como caminho de correção da expressão linguística dos educandos, pressupondo-se que conhecer a descrição das estruturas linguísticas — do vocabulário à sintaxe — permitiria um melhor desempenho linguístico (GERALDI, 2015, p. 57).

Essa visão reducionista do ensino da língua não tem conseguido contribuir para o desempenho linguístico dos estudantes diante das situações de uso da língua portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, neste sentido Geraldi ressalta (2011, p. 39):

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura, comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção etc.

O autor pontua que a concepção de ensino tradicional da língua vem propiciando o fraco nível de desempenho linguístico demonstrado por muitos estudantes na utilização da língua, e não vem sendo capaz de contribuir positivamente para uma formação mais consciente e participativa do cidadão. Para o autor, é necessário reconhecer o fracasso do ensino de língua portuguesa que acontece no interior das escolas, que não tem possibilitado ao aluno um uso mais efetivo e eficaz da língua portuguesa diante das diversas situações sociais.

Antunes (2003) também ressalta que o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva tradicional reduz os objetivos de uma compreensão relevante da linguagem, gerando o que chama de “insucesso escolar”:

[...] persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às

aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar (ANTUNES, 2003, p.20).

A questão primordial nesse contexto de ensino de língua portuguesa é saber entender e compreender que o domínio competente e efetivo de uma língua dispensa o aprendizado de uma linguagem técnica e descontextualizada das práticas reais de seus usos.

Esse tipo de ensino contribui para que os estudantes acreditem que estudar a língua é um processo árduo e doloroso, além de colocá-los à margem do entendimento das decisões políticas e sociais. É claro que fatores externos ao ambiente escolar também interferem nessa problemática relacionada ao desempenho linguístico dos estudantes, que Passarelli (2012) chamou de “crise da linguagem”, a partir do entendimento de que a escola reflete as condições sociais de uma dada sociedade. Entretanto, as questões internas à escola também condicionam os resultados decorrentes desse modelo de ensino. A perspectiva normativa de ensino da língua portuguesa desconsidera o fato de que o aluno já conhece e utiliza sua língua. Isso quer dizer que os estudantes são usuários naturais da língua, logo eles não precisam saber classificações e nomenclaturas gramaticais para se comunicarem. Em relação ao fato, Passarelli (2012) ressalta que falta identificação entre o que os alunos aprendem dentro da escola e as situações vivenciadas fora da escola, gerando nos educandos certa dificuldade de compreender os estudos da língua sob essa ótica. A esse respeito, a autora nos diz:

Talvez não se tratasse de um “completo desprezo pela linguagem”, mas de um desinteresse pela aprendizagem da língua, por falta de identificação dos alunos com o que aprendiam na escola, que excluía a relação do que nela se ensina com as situações reais de comunicação fora dela. (PASSARELLI, 2012, p. 34).

Boa parte do desinteresse dos alunos e de sua aversão pelos estudos do português se deve à falta de simetria entre aquilo que é estudado dentro da escola e as situações reais cotidianas vividas fora da escola. Ou seja, trata-se de um ensino desarticulado das interações e vivências sociais dos alunos, incapaz de fazê-los compreender o verdadeiro significado do fenômeno linguístico. No entanto, vários contextos de ensino continuam privilegiando a gramática normativa, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando a gramática era ensinada sob todos os pretextos.

Entendemos, então, que o ensino da língua portuguesa precisa se desvencilhar dessas práticas pedagógicas enraizadas nos aspectos estruturais da língua e desvinculadas de suas condições de realização para ceder lugar a um sistema funcional, vinculado às circunstâncias concretas e diversificadas de utilização efetiva da língua pelos falantes.

Neste aspecto, entendemos junto com Franchi (1991, p. 24) que somente se aprende gramática, quando:

[...] relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida.

Por isso acreditamos que devemos adequar o ensino da teoria gramatical, no ambiente escolar, a realidade de uso da língua dos estudantes, pois eles se apropriam do sistema linguístico que irão utilizar à medida que interagem com os outros.

É importante destacar, nesse sentido, que nossa concepção de linguagem não desconsidera os estudos da gramática tradicional da língua; pelo contrário, defendemos que a gramática tem grande importância dentro dos estudos linguísticos, uma vez que não existe língua sem gramática. O que pretendemos demonstrar é que língua e gramática não são a mesma coisa. A gramática é apenas um componente da língua e, por isso, ela não deve ser o único objeto de ensino da língua portuguesa. Isso porque não basta saber gramática normativa para ler, falar e escrever com sucesso. Entendemos que a gramática existe para permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes, não tendo, portanto, nenhuma finalidade em si mesma, pois “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 57). As relações gramaticais, assim, estão condicionadas ao contexto de uso da língua, o que significa dizer que devemos analisá-la dentro do contexto situacional que os falantes fazem dela. Logo, entendemos que estudar a língua significa “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2011, p. 42).

Casseb-Galvão e Neves (2017) destacam nos documentos regentes e parametrizadores do ensino de língua portuguesa no Brasil, como os PCNs/1998² e o PCNEM/2000,³ o deslocamento da visão abstrata da língua para a concepção sociointerativa de linguagem, cujo foco são a língua em uso e a eficiência comunicativa.

Percebemos, então, que desde a década de 1990 as diretrizes documentais vêm direcionando o ensino de língua portuguesa para uma visão de língua e linguagem como forma de ação e interação discursiva. Segundo os PCNs de língua portuguesa, a linguagem constitui

² PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

³ PCNEM- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

uma “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998a, p. 20). Nesse sentido, de acordo com o documento, aprender uma língua não é somente aprender palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas sobretudo apreender seus significados e os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade. Percebemos, assim, que as diretrizes redimensionam o ensino de língua portuguesa orientado pela perspectiva gramatical para as práticas de uso da língua.

Entendemos, por isso, que a concepção sociointeracionista de linguagem é capaz de sustentar um ensino de língua direcionado para os usos efetivos da língua, o que nos leva à necessidade de deslocar o foco do ensino dos aspectos gramaticais para os textuais, porque a língua se apresenta “sempre em forma de textos” (ANTUNES, 2017, p. 22). Dessa forma, o novo objeto de estudo da língua passa a ser a textualidade, haja vista que todo texto constitui uma forma de atuação e interação social. Geraldi (1996) também ressalta a importância do texto como objeto central do ensino de língua, afirmando que

centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua. (GERALDI, 1996, p. 66).

Acreditamos que o texto se apresenta como ponto de referência para um ensino de língua mais eficaz, uma vez que sempre interagimos por meio da linguagem escrita ou falada, materializada em textos. Antunes (2009, p. 50) também compreende que “a textualidade é condição necessária que as línguas têm de, somente, ocorrerem sob a forma de textos”.

Com o mesmo pensamento, Galvão e Neves (2017, p. 46) salientam que, “sem o texto, não há possibilidade de fazer qualquer uso da língua, pois o texto materializa o discurso e permite a estruturação do conteúdo de uma forma organizada e coerente de acordo com o contexto situacional”. Desse modo, a entrada do texto para dentro da sala de aula como objeto de reflexão se constituiu num considerável avanço na didática do ensino da língua portuguesa (GERALDI, 2015).

É por isso que dentro da concepção interacionista de linguagem defendemos a ideia de que um programa de ensino da língua portuguesa que deseje ser exitoso e comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos educandos deve fazer do texto o eixo de seu processo de ensino e aprendizagem, orientado para a interação interpessoal, distanciando-se, assim, daquele

ensino abstrato, sem sujeito, sem propósito, da lista de palavras e frases soltas e isoladas descontextualizadas do uso da língua.

Como o texto é o produto de uma atividade discursiva, Marcuschi (2008), esclarece que a ênfase na gramática deve ser minorada e direcionada a uma dimensão mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua, fato também postulado por Bakhtin (2018, p. 283), que em seus estudos linguísticos afirma que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Isso nos mostra que o aprendizado de uma língua deve partir do texto em função, pois é através da análise dos usos da língua, quer dizer, dos textos, que melhor entendemos o funcionamento das unidades gramaticais. As palavras e as frases só têm sentido na medida em que são vistas como partes dos textos, ou seja, como partes integrantes dos discursos produzidos pelos falantes em atividades de uso real da língua.

Casseb-Galvão e Neves (2017, p. 47), também entendem que os estudos da estrutura linguística devem partir da língua em uso, ou seja, dos textos, para que dessa forma tenham condições de ser analisados, uma vez que “é no uso que os falantes fazem de sua língua — no processo de interação — que a estrutura do sistema linguístico se modela”.

Assim, preocupar-se e ocupar-se com a língua em uso é centrar o ensino de língua portuguesa no texto, resultado de práticas sociais, pois só ele consegue fundamentar o estudo da língua, uma vez que funciona como um “objeto de base concreta, material e empírico resultante de um ato enunciativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 83).

Ao abrir espaço para a reflexão sobre o uso da língua no ambiente escolar, as atividades fragmentadas de estudo de regras se redirecionam para atividades que operam com a própria linguagem, fazendo com que os alunos operem sobre suas próprias práticas de linguagem e sejam capazes de diversificar e utilizar os diversos recursos expressivos com que falam e escrevem.

Em suma, a concepção de língua por nós adotada concorda com a ideia de que a comunicação verbal só pode ocorrer por meio de textos realizados em algum gênero. Por isso, a noção de gênero textual também ganha importância em relação aos estudos da linguística textual, uma vez que os gêneros, conforme salienta Marcuschi (2008), abrangem todos os atos de comunicação verbal existentes. Bakhtin (2018), entende que os gêneros do discurso são as formas com que cada campo de utilização da língua elabora seus enunciados. Assim, o gênero é uma realização linguística de base concreta, definida por propriedades externas sociocomunicativas e discursivas. Gênero, então, é “uma forma textual materializada em situação(ões) comunicativa(s), cuja modalidade de realização pode ser oral ou escrita”

(PASSARELLI, 2012, p. 132). Um texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, relacionando-se às condições concretas de produção e circulação dos discursos. Dessa maneira, o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva do texto via gêneros discursivos possibilita desenvolver as habilidades de escrita dos educandos em práticas sociais de uso da linguagem, possibilitando-lhes ter maior autonomia e melhor desempenho no exercício das atividades comunicativas, nos mais diversos contextos situacionais. Voltaremos à abordagem do gênero de texto no tópico 1.1.5.3, onde apresentaremos mais detalhes sobre o assunto.

Por ora, queremos frisar que o texto deve ser tomado como objeto de ensino da língua, e para que isso aconteça é necessário direcionar os processos de ensino e aprendizagem em prol de uma língua significativa, dinâmica, fluida, construída no uso efetivo do movimento de interação, dependente do contexto de produção, da interpretação dos sujeitos e das intenções comunicativas. Dessa forma, o fenômeno linguístico poderá ser efetivamente compreendido e analisado.

1.1.3 O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa

A escrita, na atualidade, está muito presente na vida das pessoas. A todo momento somos solicitados a ler e produzir textos nas mais diversas situações de interação social. Nesse sentido, produzir textos é uma das finalidades fundamentais do ensino da língua portuguesa, pois aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13). A escrita é vista como uma atividade de comunicação, expressão e conhecimento, porque ela permite uma diversidade de ações sociais e trocas entre os indivíduos. A linguagem constrói identidades, por isso Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), afirmam que “produzir textos significa expor uma imagem de si mesmo”

A escrita é uma das modalidades de uso da língua, logo existe para realizar diferentes funções comunicativas, possibilitando a convivência em uma sociedade letrada. Dessa forma, ela está presente nas múltiplas atividades humanas, “no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral, e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural” (ANTUNES, 2003, p. 48). É devido ao grau de importância que a escrita tem socialmente que a nossa inserção no mundo cultural escrito ocorre desde muito cedo, pois somos constantemente solicitados a produzir textos escritos nas mais diversas circunstâncias do dia a dia. O ensino e a aprendizagem da produção de textos escritos em sala de aula ganharam

força e relevância ao longo do tempo dentro dos estudos da linguagem porque a escrita constitui-se num produto social, histórico e cultural.

Koch e Elias (2018), discutem a noção de escrita sobre três perspectivas, que, na verdade, constituem diferentes concepções de língua e texto. Vejamos o que as autoras nos apresentam em relação a esse fato:

[...] **uma escrita com foco na língua** [...] subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. **Uma escrita com foco no escritor** [...] essa visão da escrita relaciona-se à concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental, “transpõe” essa representação para o papel e deseja que esta seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada. **Uma escrita com foco na interação** [...] essa visão contempla a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto [...]. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 33-34).

Nesse sentido, percebemos no pensamento das autoras que a maneira pela qual concebemos a escrita não se encontra dissociada do modo pelo qual entendemos a linguagem. Por isso, acreditamos e defendemos, com base nos estudos bakhtinianos de linguagem, que a escrita é produto da interação e não apenas do uso do código e das intenções do escritor. No entanto, ainda encontramos em muitos contextos escolares um ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, focado na língua e no escritor, que acredita na concepção de que para ser um “bom escritor” basta se apropriar do sistema de regras da língua e “transpor” essa representação para o papel.

Nesse tipo de concepção, o texto é “visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor, a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 33). Não é difícil perceber que essa concepção de ensino de língua não consegue atender as necessidades reais da comunicação escrita, haja vista que esse tipo de concepção não considera a língua em uso como princípio norteador dos seus processos de ensino e aprendizagem.

O texto, nessa concepção, torna-se um pretexto para o aprendizado da classificação e das nomenclaturas gramaticais. Essa visão de ensino, aliada a fatores ideológicos e sociais, favoreceu a supremacia de um tipo de dizer, absoluto, único e certo, responsável por direcionar a maneira pela qual todos devem escrever. Evidentemente, essa concepção de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa não conseguiu abarcar a comunidade escolar por completo, uma vez que desconsidera a flexibilidade e a heterogeneidade da língua em prol de um ensino mecanizado, elitista e excludente, que considera apenas uma variedade linguística

em detrimento de várias outras já utilizadas pelos estudantes. Nesse contexto, é importante ressaltar que “a forma de fala elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma” (GERALDI, 2011, p. 43). Isso quer dizer que a escolha socialmente estipulada de uma variante dita “correta” nada tem a ver com os aspectos estruturais da língua, na medida em que essas escolhas se devem a fatores políticos, econômicos, históricos e sociais. Em relação a esse fato, Franchi (1991, p. 24) destaca:

Durante muito tempo se identificou a “ gramática do uso” a um elenco de princípios e regras de falar e escrever bem, corretamente, no sentido de conveniência ao uso estabelecido na modalidade culta, padrão. O critério de uso, tendo em vista quem tem acesso em nossa sociedade ao dialeto, é social, político, econômico e não linguístico. E sempre foi assim.

Isso quer dizer que a noção de “erro” tão disseminada pelo ambiente escolar em relação ao ensino da língua portuguesa, principalmente em sua modalidade escrita, não é uma questão linguística estrita, pelo fato de que “deriva da eleição social de uma das variedades como a certa” (GERALDI, 1996, p. 64)

Assim, por meio desta visão o que muitas escolas conseguiram fazer com o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa foi, na verdade, criar uma barreira de acesso à língua pelos estudantes, no sentido de que elas cercaram todas as formas de expressão escrita dos alunos, em prol da suposta aprendizagem de um modelo “correto” que eles devem seguir. Dentro dessa perspectiva de ensino, praticada em muitos contextos educacionais, não é difícil identificar que esses processos conseguem atingir apenas uma pequena minoria de alunos que, por contarem com condições sociais mais favoráveis, conseguem dominar os usos da variante linguística ensinada na escola. Enquanto isso, a maioria dos estudantes fica à margem desses processos, porque suas variedades de uso da língua não são e nunca foram consideradas pela escola.

Para Geraldi (1996), essa desigualdade em relação ao ensino e ao aprendizado da língua escrita deve-se ao fato de que as variedades linguísticas não prestigiosas pertencem aos grupos de falantes que, sociologicamente, não pertencem às classes dominantes. Assim, essas formas de falar são qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas” e, por isso, não poderiam figurar como objeto de ensino de língua na escola. As variedades utilizadas por grande parte dos estudantes são desprestigiadas porque “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes” (GERALDI, 1996, p. 53). Entendemos que as práticas de escrita realizadas em muitas escolas, de fato, não conseguem se comprometer com um ensino de língua escrita direcionado ao aperfeiçoamento das competências comunicativas de todos os

estudantes, independentemente de classe social. A grande prova disso pode ser vista pela total aversão que a maioria dos alunos tem em relação à aprendizagem da escrita no ambiente escolar, que para muitos deles é uma tarefa árdua que não desperta nenhum tipo de interesse, como se estivessem aprendendo uma língua estrangeira. Como ressalta Geraldi (2015), essas práticas fazem com que o aluno se torne estrangeiro de sua própria língua.

Durante muito tempo, encontramos em muitos contextos escolares um ensino da língua escrita fundamentado na temida aula de “redação”, que sempre foi vista como um momento no qual o aluno deveria escrever um texto gramaticalmente correto para o professor avaliar. Por outro lado, o professor, dentro desse sistema, é considerado o avaliador, o dono de um saber linguístico absoluto, responsável por encontrar e apontar os erros cometidos pelos alunos durante o processo da escrita textual. A esse respeito, Geraldi (2011, p. 65) destaca:

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Para o autor, essa prática de produção de textos nas escolas se mostra vazia, sem sentido, sem sujeito, artificial e totalmente inexpressiva, uma vez que o texto, dentro dessa concepção, ainda é visto apenas como objeto de correção, tornando-se um martírio não só para os alunos como também para os professores. Assim, rapidamente se cultuou a ideia de que produzir textos na escola tem como objetivos aprender as normas da língua e obter nota. Essa concepção de escrita, difundida em muitos contextos escolares, explica, de certa maneira, a aversão que vários estudantes manifestam quando solicitados a produzir textos em sala de aula, pois sabem que irão escrever um texto somente para o professor corrigir e apontar “erros”. Passarelli (2012) elenca outros fatores que também contribuem para que tantos estudantes sintam aversão à produção textual escrita na escola:

[...] o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever; o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita. A falta de repertório equivale a não ter matéria-prima, não ter **o que** escrever; a falta de domínio sobre o processo de escrever equipara-se a não conhecer razoavelmente **como** escrever. (PASSARELLI, 2012, p. 37).

Assim, a autora entende que os estudantes, em muitos contextos escolares, quando colocados em situação de produção textual, apresentam dificuldades para saber como devem escrever, pois não têm o que dizer nem para quem dizer. Esse é o reflexo de um ensino de

produção textual que não consegue situar os educandos dentro de práticas significativas de uso da língua, uma vez que ignora o caráter interativo e dialógico da linguagem. Sabemos que a escrita é uma atividade interativa de expressão que envolve os sujeitos em sua dimensão discursiva: alguém seleciona alguma coisa a ser dita a um outro alguém em razão de algum objetivo. Por isso, práticas de escrita pautadas no texto como objeto de correção, sem destinatários e descontextualizadas das situações de uso real da língua, colaboram para perpetuar o sentimento de aversão pela escrita demonstrado por muitos estudantes em diversos contextos de ensino da língua portuguesa.

Dentro dessa perspectiva, é importante redimensionar as práticas de ensino e aprendizagem em torno da modalidade escrita da língua portuguesa para o interior de uma concepção de linguagem interativa e dialógica, de forma que o estudante tenha a concepção de que a linguagem é prática social. O texto, nessa ótica, é a expressão verbal de alguma atividade social de comunicação, o que significa dizer que seu processo de produção envolve um parceiro, um interlocutor, pois não dizemos as coisas aleatoriamente, simplesmente por dizer — pelo contrário, quando elaboramos um texto temos uma finalidade, uma intenção, ou seja, algo a dizer para outro alguém. Esse processo dialógico, reconhecido por Bakhtin e Volochínov (2014), deve caracterizar as produções textuais escolares, haja vista que toda proposta de produção escrita precisa prever um destinatário real para os textos dos educandos, a fim de que eles tenham o que dizer e para quem dizer, dando sentido à atividade de linguagem. Em relação ao fato, Antunes (2003), chama atenção para a situação interlocutiva que envolve a produção escrita. Segundo a linguista, a escrita é uma modalidade de expressão da língua que requer uma recepção tardia, mas que ainda sim conserva sua dialogicidade:

A escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso de tempo maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor. (ANTUNES, 2003, p. 51).

O fato ressaltado pela autora comprova que o ato de escrever também envolve parceria entre duas ou mais pessoas, assim como a comunicação oral, mas seu processo de elaboração é diferente, no sentido de que a situação enunciativa poderá levar mais tempo para ser produzida e recebida pelo interlocutor. Tal fato precisa ser considerado durante as aulas de produção textual para que o texto seja trabalhado na concepção de prática social, ou seja, como gênero discursivo.

Nessa mesma linha de pensamento, Passarelli (2012, p. 64) orienta que para atenuarmos as barreiras em torno do ensino e aprendizagem da modalidade escrita de linguagem é preciso entendê-la como “um processo cognitivo interno desenvolvido pelo sujeito em função de necessidades de uma dada situação discursiva, o que indica que o produto textual tem de estar de acordo com as convenções sociais e discursivas específicas do contexto de circulação”.

Por isso, escrever um texto exige mais que conhecimentos linguísticos; exige a presença de fatores cognitivos e pragmáticos da língua, que também são necessários e relevantes nesse processo de produção textual. As práticas em torno da produção escrita devem trabalhar com as mais diversas funcionalidades da linguagem em sua modalidade escrita, ou seja, fatos que compõem a realidade dos educandos. É nesse sentido que Franchi aponta que:

[...] a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e de seus alunos e de seus alunos entre si. (FRANCHI, 1991, p. 35).

Dessa forma, entendemos que o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa requer a criação de situações específicas de linguagem de modo que a produção escrita, em sala de aula, faça sentido para os alunos, pois dessa maneira eles terão condições de desenvolver os mais variados recursos expressivos que a produção escrita exige para a participação plena na vida social e cultural que estão inseridos.

Cabe, assim, à escola criar atividades que promovam um trabalho interativo, dialógico, criativo e produtivo em relação a atividades de produção escrita que contribuam com as práticas sociais dos alunos. Para isso, é necessário trabalhar a escrita, em sala de aula, como forma de ação e interação cooperativa entre alunos e professores, formando uma relação de parceria durante a produção dos textos. Nessa concepção, é importante que o professor assuma uma posição mais interativa, pois, no contexto de aprendizagem, a relação entre ele e o aluno é de mediação. Logo, o docente deve ser visto como coenunciador dos textos dos alunos, participando ativamente desse processo construtivo.

Cabe ao professor, nesse sentido, propor atividades de escrita contextualizadas e significativas que considerem os conhecimentos linguísticos dos estudantes, porque a escrita cumpre diversas funções sociais, não podendo o educador, conforme alerta Antunes (2003, p.

47), “sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, para se decidir o que vai ser escrito”.

Trabalhar a produção textual como função social significa levar os alunos a fazerem uso da escrita, ou seja, escrever como forma de interação com outras pessoas, é dar ao estudante a oportunidade de levantar hipóteses em torno do funcionamento da modalidade escrita da língua portuguesa e de seu sistema de representação por meio da própria escrita permitindo a ele organizar em palavras o conteúdo que deseja expressar.

Fundamentar a prática da modalidade escrita no viés sociointeracionista de linguagem implica a ideia de dialogia e interação entre os sujeitos em situações de uso da língua. Por isso, o trabalho com a escrita em sala de aula exige do professor a capacidade de ajudar seu aluno por intermédio de estratégias efetivas de produção textual, que tenham como foco a linguagem em uso dos educandos naquele contexto de ensino e em suas práticas sociais com a linguagem. Geraldi (2013, p. 137), nos traz algumas orientações necessárias para o trabalho com a produção textual em sala de aula, ressaltando de forma sucinta que, para produzir um texto, é necessário que

- a- Se tenha o que dizer;
- b- Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c- Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d- O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]
- e- Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Assim, entendemos que escrever é ter consciência de nossa própria fala, mobilizando para isso recursos linguísticos e extralinguísticos, segundo um projeto de dizer definido para o texto em produção.

Portanto, as práticas pedagógicas utilizadas para o trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa, em sala de aula, devem valorizar a escrita como um processo de produção, oriundo das mais diversas situações interlocutivas, destinadas a cumprir diferentes funções, dentro de um contexto discursivo de comunicação verbal.

1.1.4 Os gêneros notícia e artigo de opinião como práticas de ensino da produção de texto

Uma vez que todas as atividades de linguagem se dão sempre por meio de textos realizados em algum gênero, concebemos a ideia de que é preciso trabalhar a produção textual na perspectiva dos gêneros discursivos, pois, para elaborar textos, precisamos levar em conta

as situações de produção discursiva. Na concepção de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o gênero se constitui como o núcleo da aprendizagem integrada de práticas de linguagem, e o aprender a escrever implica a mobilização desses recursos. Nessa perspectiva, o gênero deve ocupar o centro do processo de aprendizagem da escrita, pois ele é resultante da prática e da formação social do indivíduo. Quando “dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). A apropriação dos gêneros funciona, assim, como mecanismo de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas entre os indivíduos. A linguagem, vista como forma de agir socialmente, é materializada na textualidade, logo os textos trabalhados nas atividades de produção escrita devem ser provenientes das situações interlocutivas dos alunos, assumindo um caráter social e interacional. Durante o processo de produção escrita, os alunos devem aprender não apenas a assimilar os aspectos linguísticos e semânticos, mas também a desenvolver estratégias na esfera cognitiva a partir de suas práticas e vivências sociais com o uso da língua. Quanto a esse aspecto, Marcuschi (2008) destaca que o trabalho com a modalidade escrita deve privilegiar textos de variados gêneros, presentes na realidade social e institucional dos educandos. Por isso optamos por trabalhar com os gêneros notícia e artigo de opinião por entendermos que tais gêneros atendem esses requisitos.

Portanto, a nossa proposta de ensino da língua portuguesa, materializada em uma proposta de sequência didática, é baseada na produção desses gêneros discursivos textuais, de modo a priorizar o caráter interativo da linguagem e possibilitar uma abordagem estrutural e dialógica dos textos nessas duas instâncias de uso da língua. Passemos, então, ao estudo das principais características dos gêneros que fundamentam nossa proposta de ensino da produção escrita.

1.1.4.1 A notícia

É um gênero textual bastante presente em nosso cotidiano. Para encontrá-lo, basta folhearmos algumas páginas do jornal, conectarmo-nos à internet ou ligarmos a televisão e o rádio em determinados momentos. Como uma das esferas de comunicação da atividade humana, a notícia insere-se no domínio discursivo jornalístico, que circula predominantemente entre os meios de comunicação. Lage, jornalista e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos fornece o seguinte conceito de notícia do ponto de vista estrutural:

Do ponto de vista da estrutura, a notícia se define, no jornalismo moderno, como o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante. Essa definição pode ser considerada por uma série de aspectos. Em primeiro lugar, indica que não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los. (LAGE, 2012, p. 16).

Os fatos noticiosos advêm dos acontecimentos cotidianos da vida em sociedade e que, por algum motivo, foram considerados importantes ao ponto de ser noticiados. Isso quer dizer que, geralmente, a notícia discorre sobre fatos recentes, inéditos, objetivos e de interesse social, passando por uma variação de tempo, no sentido de que o que foi importante ontem pode não ser hoje. Nesse sentido, quem escreve a notícia deve estar preocupado em saber, acima de tudo, se a informação tem importância ou desperta interesse para ser publicada socialmente.

Em relação aos aspectos estruturais, uma notícia pode pertencer à tipologia textual narrativa, pois, conforme aponta Antunes (2010, p. 71), a narração

privilegia o uso dos tempos verbais pretéritos, privilegia o uso de expressões que denotem sequência temporal dos fatos (o antes, o durante e o depois) e a localização dos agentes nos cenários referidos, privilegia a referência a entidades, a seres concretos e abstratos, entre outros aspectos.

Percebemos, então, que a estrutura de uma notícia pode incorporar o mundo narrativo, pois ela é caracterizada por uma sequência de fatos, baseados em ações localizadas em um tempo e um espaço que envolvem uma situação inicial e uma situação final, modificando um estado de coisas. Por outro lado, alguns textos noticiosos podem apresentar traços da tipologia descritiva, na medida em que descrevam as propriedades, as qualidades, os elementos e os componentes de uma dada situação no espaço.

Ainda em relação aos aspectos estruturais, uma notícia é basicamente reconhecida pela composição dos seguintes elementos: **título, subtítulo, leade estrutura**. O título, que também pode ser chamado de manchete, tem por função instigar e atrair à leitura do texto, bem como apresentar de forma sucinta o assunto que será noticiado. O subtítulo tem como objetivo acrescentar informações ao título, auxiliando no entendimento do título principal. Já o *lead* (lide) diz respeito à introdução da notícia e consiste, geralmente, no primeiro parágrafo do texto, no elemento responsável por responder as perguntas típicas de uma notícia: o quê? Quem? Quando? Onde? Como? Porquê? Trata-se de um parágrafo em que todas as informações básicas contidas no corpo na notícia devem aparecer. Por último, a estrutura ou composição da notícia tem a intenção de detalhar, acrescentar e complementar as informações apresentadas no *lead*. O relato dos fatos deve estar na terceira pessoa do discurso, com verbos indicativos de ação que podem estar no pretérito perfeito, indicando um fato já conclusivo, ou seja, que já foi noticiado,

ou no futuro, caso a notícia anuncie um fato que irá acontecer. Lage (2012), ressalta que a composição dos fatos em um texto noticioso, apesar de obedecer uma ordem de composição do gênero, será ordenada não pela sequência temporal dos acontecimentos, mas pelo interesse ou importância decrescente na perspectiva de quem conta ou escreve, sendo que a importância dos fatos será aferida em função de um evento principal.

Nesse sentido, Fiorin (2018), destaca que a maioria dos manuais de jornalismo conceitua que o objetivo da notícia é relatar informações, defendendo a ideia de que os textos noticiosos são narrados de maneira imparcial, neutra e objetiva. Entretanto, de acordo com os pressupostos e as reflexões teóricas bakhtinianas de linguagem apontadas neste trabalho, fica evidente que não existe neutralidade nos atos de linguagem, pois o signo é ideológico por natureza. Logo, o agenciamento dos recursos linguísticos e extralinguísticos mobilizados para a construção de um texto carrega, de certa maneira, a visão ideológica de quem o escreve. Por isso, não podemos conceber a ideia de que um texto noticioso seja neutro em relação a quem o escreve, pelo simples fato de que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, e “porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo, no sentido de que o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem” (FIORIN, 2018, p. 9).

Com o mesmo pensamento, Koch (2018, p. 65) aponta que, em qualquer construção linguística, a objetividade, a imparcialidade e a neutralidade são impossíveis:

[...] fica patente que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos [...] não há texto neutro. Objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa.

Podemos dizer que os textos noticiosos não são imparciais, neutros e objetivos, uma vez que carregam a visão ideológica de seus produtores, de acordo com as condições de produção. Além disso, a hierarquização, as conexões e a seleção dos fatos organizados no texto caracterizam claramente a posição de seus produtores. Com o mesmo pensamento, Fiorin (2018, p. 83), ressalta:

[...] em qualquer construção linguística, a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade são impossíveis, pois a linguagem está sempre carregada de pontos de vista, da ideologia, das crenças de quem produz o texto [...] a seleção das palavras para identificar seres e denominar acontecimentos já revela um ponto de vista acerca dos “fatos”. Não temos acesso direto à realidade, ele sempre vem mediado pela linguagem, que não é neutra.

Assim, percebemos que, por causa da própria característica da linguagem, é impossível aceitar que a notícia se restrinja apenas a informar fatos ocorridos em sociedade. Pelo contrário, é um gênero de texto que permite o reconhecimento de intenções tendenciosas, pois pode apresentar interesses com pretensões pessoais, políticas, apelativas, entre outras. Assim, uma estratégia bastante utilizada nos meios jornalísticos é fazer com que o conteúdo apelativo das notícias se difunda em meio a uma informação midiática, a fim de camuflar as ideologias presentes nos textos noticiosos. Por isso, em se tratando da notícia, é importante entender que esse gênero, assim como qualquer outro texto, é escrito para um público presumido e que as questões ideológicas estão presentes no ato de sua elaboração.

Portanto, trabalhar a produção textual na perspectiva do gênero notícia é uma maneira de proporcionar, em sala de aula, um ensino da modalidade escrita da língua portuguesa mais direcionado para os usos da linguagem enquanto prática social, uma vez que esse gênero de texto, por ser muito presente na realidade dos estudantes, será mais facilmente compreendido em sua forma de constituição, função e circulação social, possibilitando, assim, que os educandos reconheçam melhor o mundo que os cerca e possam agir nele.

1.1.4.2 O artigo de opinião

O gênero artigo de opinião pertence originalmente à esfera jornalística escrita e tem como principal finalidade expor um ponto de vista sobre determinado assunto, podendo circular em diferentes mídias e suportes como jornais, revistas e internet, entre outros. Geralmente é um texto escrito por um articulista que apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre fatos da atualidade. Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39), entendem que o artigo de opinião é

um texto estruturado exatamente na perspectiva de convencer o outro da validade de determinadas ideias. O objetivo é influenciar através de argumentos capazes de transformar valores a favor da posição assumida pelo articulista e de refutar veementemente possíveis opiniões divergentes.

Assim, o artigo de opinião é um gênero de texto permeado pela dialogicidade linguística, uma vez que, para sua construção interlocutiva, os interlocutores fazem uso de outras vozes para construir a argumentação, característica inerente desse modelo de texto. Os interlocutores desse gênero devem antecipar opiniões a fim de ratificá-las ou refutá-las, ao ponto de provocar mudanças de ponto de vista, opinião e valores. O artigo de opinião é caracterizado por abordar temas polêmicos e socialmente relevantes, nos quais os autores

buscam informar, colocar em discussão, criticar, polemizar, denunciar, despertar questionamentos. A concepção de linguagem como processo interacional entre os indivíduos implica a noção de que os sujeitos realizam ações com o outro e sobre o outro. Assim, “quando alguém usa a linguagem para defender uma ideia, está fazendo uma argumentação que pode ser fraca ou forte para a defesa da ideia” (PASSARELLI, 2012, p. 240).

A estrutura argumentativa é o que caracteriza esse gênero de texto, sendo, por isso, relevante vincular os conceitos de argumento e algumas das estratégias argumentativas utilizadas para o estudo e a produção desses textos. Fiorin (2018, p. 69), define com maestria o conceito de argumento, ao dizer que são

proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir. Como qualquer discurso, o argumento é um enunciado, resultante, pois, de um processo de enunciação, que põe em jogo três elementos: o enunciador, o enunciatário e o discurso [...].

Defender um ponto de vista ou uma ideia a partir de argumentos exige um processo de interação discursiva entre locutor e interlocutor em situações de uso da língua, no qual o locutor deve considerar o perfil e os valores de seu interlocutor, no sentido de fazer com que ele aceite a validade dos argumentos apresentados. Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 43) chamam atenção para o fato de que “o êxito ou o fracasso de um argumento depende muito das estratégias e da maneira como ele é defendido”. Nesse sentido, para a defesa da argumentação é necessário o uso de técnicas adequadas e eficientes no que diz respeito às escolhas da estruturação textual. Passarelli (2012, p. 250-251) nos apresenta um direcionamento teórico acerca de alguns procedimentos argumentativos usados para criar ou construir alguns efeitos de sentido. São eles:

- **Diferentes tipos de argumentos:** argumento de autoridade, que se destaca por invocar o peso da opinião de uma autoridade universalmente reconhecida; argumento de justiça, que se baseia no tratamento conferido a seres e situações de uma mesma categoria; argumento pelo exemplo ou modelo, que inclui a sugestão de imitar as ações de outros; argumento pelo antimodelo, que é uma variação da argumentação pelo exemplo, traz o que devemos evitar; argumento baseado em provas concretas, que são declarações apoiadas em fatos concretos e/ou em dados que devem apresentar-se com pertinência, suficiência, adequação e fidedignidade, com muita atenção para não incorrer em apresentação de dados insuficientes e/ou generalizações impróprias ou indevidas;

- **Intertextualidade:** implica o conhecimento sobre outros textos; vem a ser um diálogo entre textos, presentes num mesmo tempo (este item será mais bem abordado no tópico 1.1.6);
- **Instâncias gramaticais:** trata-se de esquemas explicativos em geral que incluem desde o uso de apostos até os mecanismos adverbiais. O uso de “segundo se afirma” —esquema explicativo-conformativo —revela que a informação veiculada não é de responsabilidade do redator.

De maneira geral, trata-se de estratégias argumentativas muito utilizadas pelos educandos na produção desse gênero de texto, e por isso fizemos essa escolha. Entretanto, salientamos que outros procedimentos argumentativos podem ser utilizados, tais como escolhas lexicais, linguagem metafórica, coesão, coerência, ironia, alusão, expressões de valor fixo e muitas outras. Em relação aos aspectos linguísticos desse gênero, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 40) reconhecem as seguintes características:

- A organização do discurso predominantemente na terceira pessoa;
- A prevalência dos tempos verbais no presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação das questões, dos argumentos e dos contra-argumentos;
- O uso frequente do pretérito nas explicações ou na apresentação de dados;
- O recurso a citações, a fim de conferir confiabilidade e respaldo aos argumentos;
- O uso de operadores argumentativos em função articuladora coesiva.

Ainda em relação à estrutura, as sequências textuais em um artigo de opinião, segundo as autoras, podem apresentar em sua configuração estrutural fragmentos de outros tipos textuais, como a narração e a descrição, embora a configuração predominante seja a argumentativa, que consiste na apresentação de uma “ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 72).

Portanto, sabida a importância argumentativa no funcionamento da linguagem, o trabalho de ensino e aprendizagem da produção textual a partir do gênero artigo de opinião consiste numa excelente estratégia para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes, já que funciona como o protótipo de texto argumentativo que mais circula nas instâncias discursivas e sociais na atualidade.

1.1.5 Conceitos teóricos que constituem critérios de análise

Conforme já abordado anteriormente, o texto e suas propriedades devem ser o eixo norteador para o ensino de língua portuguesa, uma vez que a linguagem é eminentemente discursiva e só se concretiza sob a forma de textos.

A partir do momento em que entendemos que o texto deve ser o objeto de ensino da língua, assumimos a textualidade como o princípio regulador das atividades de linguagem, haja vista que todo texto é expressão de uma atividade social. Para Marcuschi (2008), não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas. Isso quer dizer que o texto é considerado a unidade básica do ensino da produção textual, tornando-se um elemento necessário de mediação para o trabalho com a produção escrita. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 51), escrever um texto é “uma atividade complexa que coloca em ação uma série de operações languageiras, indo da contextualização à textualização, e que também recorre a dimensões psicológicas e sociais que ultrapassam a dimensão linguística”. Assim, produzir um texto exige acima de tudo que se levem em consideração as situações comunicativas de produção discursiva, sendo importante refletir dentro desse contexto sobre quais elementos textuais devemos analisar nas produções textuais dos educandos. A fim de responder a essa questão, recorreremos a Antunes (2010), que em sua obra *Análise de textos: fundamentos e práticas* fornece orientações sobre como fazer análises de textos centradas em elementos que, de fato, são determinantes para a construção de sua textualidade e de sua função interacional. A autora seleciona questões pertinentes a uma análise textual dividindo-as em três grandes blocos:

- 1- Aspectos globais;
- 2- Aspectos de sua construção;
- 3- Aspectos de sua adequação vocabular.

Optamos por analisar os dados desta pesquisa em quatro aspectos globais do texto, pois, conforme a autora destaca, o primeiro interesse para o trabalho com a análise de textos deve estar direcionado para seus aspectos como um todo, ou seja, para aquilo que tem nele por inteiro e que dá sentido às suas partes e segmentos constitutivos. Assim, selecionamos os seguintes aspectos para fundamentar nossas análises textuais:

- a- O universo de referência;

- b- O propósito comunicativo;
- c- Os esquemas de composição: tipos e gêneros;
- d- As relações com outros textos.

Passemos a um breve estudo dos aspectos teóricos desses fundamentos que servirão para nossas análises textuais.

1.1.5.1 O universo de referência

Adotamos a concepção interacional, dialógica e funcional de língua e linguagem, pois os sujeitos envolvidos nas atividades languageiras colaboram ativa e reciprocamente na produção e no entendimento dos sentidos e das intenções pretendidas em cada situação comunicativa. Nessa concepção, o texto é visto como um evento comunicativo para o qual convergem aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e interacionais, oriundo das situações cotidianas de uso da linguagem. Em outras palavras, o texto é a materialização de como as situações de linguagem nos são apresentadas, sempre dentro de um contexto comunicativo, vinculado a um propósito com função comunicativa qualquer. Isso equivale a dizer que só nos comunicamos através de textos, em toda as situações. Logo, qualquer abordagem de linguagem deverá ocorrer através dos textos. Nesse sentido, o texto é parte de uma situação, de um contexto social de interação, transformando-se em verdadeiras rotinas comunicativas de linguagem.

Dentro dessa realidade textual, é de suma importância analisarmos o universo de referência de um texto, ou seja, saber em qual contexto interativo ele foi elaborado, quem são seus interlocutores e a qual campo social discursivo ele pertence, pois esses elementos definem a totalidade dos sentidos expressos em um texto.

A questão da referência textual é um campo bastante amplo e abrangente. Por isso, escolhemos, mais especificamente, três elementos que melhor caracterizam o universo da referência em um texto, a fim de identificarmos esses fenômenos nas produções textuais dos educandos:

- 1- Adequação ao contexto de produção e circulação;
- 2- O campo social discursivo em que os textos se inserem;
- 3- Os destinatários previstos.

Para o estudo mais abrangente e consistente da língua, também precisamos desmistificar a ideia de que um texto, para ser considerado bom, basta estar escrito na variante padrão da língua “correta”. Isso porque temos de considerar que um texto é bom quando está adequado aos propósitos comunicativos da situação discursiva/enunciada, o que exige mais do que elementos linguísticos para sua elaboração.

É necessário, acima de tudo, entender e conhecer as particularidades da situação de uso efetivo da língua, para que dessa forma a produção textual tenha condições de ser mais exitosa. Dessarte, é importante reconhecer no universo referencial se o texto está adequado a seu contexto de produção e circulação. Em outras palavras, é importante conhecer a situação e os elementos que envolvem as atividades de linguagem, pois o texto reflete uma situação social particular de interação entre os indivíduos. Isso implica saber em que contexto esse texto foi elaborado, com qual finalidade, atendendo a que tipo de situação comunicativa, ou seja, se ele foi produzido para uma circulação num âmbito mais público ou mais privado, em uma situação mais corriqueira ou mais solene etc. O contexto é uma espécie de guia da produção de um texto, pois é a partir dele que os sujeitos envolvidos farão suas escolhas comunicativas. Koch e Elias (2018, p. 76) entendem que uma atuação contextualizada é aquela que envolve

[...] uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como partilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos históricos culturais, estamos atuando com base no contexto e seus elementos constitutivos.

As autoras ressaltam que, dentro de uma situação de interação, os indivíduos orientam suas ações linguísticas ou não linguísticas a partir do contexto de produção dos enunciados. O contexto está relacionado ao universo referencial de um texto, e é constituído por uma série de elementos, dos quais destacamos o domínio discursivo, que, nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2014), pode ser reconhecido como o conjunto de instâncias discursivas de uma cultura que abrange uma série de discursos específicos de uma dada esfera da atividade humana. Dessa forma, é importante identificar o campo social-discursivo em que um texto se insere, pois os gêneros serão produzidos dentro de cada domínio discursivo com base nas necessidades comunicativas e socioculturais dos sujeitos. Marcuschi (2008) aponta que o domínio discursivo nada mais é do que essas instâncias discursivas, tais como discurso jurídico, jornalístico, religiosos, militar, acadêmico, publicitário, educacional e literário, entre outros. Já Passarelli (2012, p. 132) ressalta que o domínio discursivo “são práticas ou rotinas comunicativas

institucionalizadas e instauradora de relações sociais, de poder e de autoridade observáveis por meio de marcas linguísticas e discursivas”.

Assim, a partir das características textuais, é fundamental identificar em um texto a qual domínio discursivo ele pertence, uma vez que, dentro de um mesmo domínio discursivo, podem ser identificados vários gêneros. Nesta dissertação, especificamente, as produções discentes estão inseridas no âmbito do domínio discursivo jornalístico, campo social onde podem ser identificados gêneros textuais como a notícia, a reportagem, o editorial, o artigo de opinião e a carta de leitor, entre muitos outros. Então, como princípio fundamental das atividades interativas de linguagem, analisaremos nas produções textuais a questão dos destinatários previstos, que também é um importante elemento contextual, haja vista que todos os atos de linguagem são dialógicos, ou seja, implicam uma relação entre duas ou mais pessoas. A escrita com visão interacionista exige um encontro, uma espécie de parceria entre os envolvidos.

Em relação à dialogicidade linguística, é importante ressaltar que ela pode ser entendida através de dois aspectos: o primeiro deles é a relação de interação entre os envolvidos. Em outras palavras, em todas as atividades de linguagem uma pessoa está interagindo com outra, logo é a partir dessa noção que os sujeitos farão suas escolhas linguísticas. Aqui a dialogicidade é vista como a troca de palavras entre os interlocutores.

Outro aspecto do sentido dialógico da linguagem é o de que o discurso é social, e que ninguém é dono absoluto exclusivo de um dizer. Isso significa que um discurso está sempre relacionado a outro. Esses conceitos serão mais bem abordados na seção 1.1.5.4, onde trataremos da dialogia na linguagem com mais minúcia. Por ora, ressaltamos apenas que a análise referencial de um texto precisa levar em consideração que, no processo de escrita, precisamos saber com quem interagimos, para que assim possamos regular o que e como dizer em nossas atividades de linguagem. A esse respeito, Antunes (2010, p. 67) nos diz que a linguagem é uma atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, um dizendo a outro, um perguntando ou respondendo a outro, de modo que, literalmente, ninguém fala ou escreve para ninguém”. Assim, na visão interacionista, o processo de escrita é partilhado com o outro. Porém, de maneira diferente da fala, o sujeito com quem interagimos pela escrita não está presente na circunstância da produção textual. Entretanto, é impossível negar sua existência, uma vez que ele é imprescindível para a realização do evento comunicativo. Devemos ter sempre em mente a ideia de que, sem o outro, não há atividades de linguagem, já que a dialogicidade é inerente à linguagem humana. Um texto resulta da atividade exercida por dois ou mais sujeitos que interagem em uma determinada situação social e juntos produzem atos de

linguagem. As atividades de escrita, sob a perspectiva dialógica e interacional, não existem sem destinatários, ou seja, interlocutores uma vez que, em situações reais de uso da língua, ninguém fala para ninguém, sendo necessário que, em cada exercício de escrita, se preveja o interlocutor envolvido para que a produção aconteça em contexto de cooperação e parceria. Portanto, enfocar tais elementos referenciais da realidade interacional de uso da língua é uma forma de nos concentrarmos no modo com que, efetivamente, a linguagem acontece.

1.1.5.2 O propósito comunicativo

A atividade verbal, em qualquer condição, somente se efetiva por meio da textualidade. Assim, compor um texto é, na verdade, promover uma inter-relação, linguística e social ao mesmo tempo. Dentro desse contexto, muitos fatores são relevantes para a produção textual, dos quais destacamos o propósito comunicativo ou função social dos textos. Todo texto é composto de acordo com uma finalidade, para cumprir um determinado objetivo como parte de qualquer atividade de linguagem. Para Antunes (2010), os propósitos comunicativos são praticamente inesgotáveis, uma vez que as práticas discursivas entre os sujeitos também são infinitas. Compreender o propósito comunicativo de um texto é entender o que se pretende fazer com ele. Em outras palavras: pretende-se discutir um tema? Contar uma história? Convencer alguém sobre algo? Entreter, divertir? Organizar informações? É com base nesses conceitos que os processos de ensino e aprendizagem da escrita no ambiente escolar precisam atentar claramente aos propósitos comunicativos aos quais, através da escrita, se pretende chegar.

Assim, identificar o propósito comunicativo de um texto torna-se fundamental, uma vez que não existe produção textual sem finalidade. O propósito é parte constitutiva das atividades de linguagem, que para Antunes (2010, p. 69) podem ser: “expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, um evento, relatar um fato, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar etc.”. Por isso, elaborar um texto implica a habilidade de identificar esses propósitos de acordo com as situações discursivas de linguagem. Identificar a função social dos textos dos educandos contribui para que o dizer deles como produtores textuais se consubstancie dentro de seu próprio projeto de dizer. É importante entender que a escrita é um objeto social e não apenas escolar, e, nesse sentido, é função da escola levar o aluno a perceber o significado funcional de uso da escrita, ou seja, seu propósito comunicativo, e a saber, assim, para que escrevemos em diferentes situações, tanto na vida cotidiana como na escolar. Em relação à função social da escrita textual, ou seja, seu propósito comunicativo, Passarelli (2012, p. 117) nos apresenta duas funções

predominantes, a comunicativa e a informativa, acrescentando a essa classificação mais uma distinção que se compõem de dois grandes blocos:

- 1- Função utilitária, que diz respeito aos textos redigidos na escola (inclusive textos criativos), tais como resumos, relatórios, anotações da lousa, provas, exercícios etc., e aos textos que remetem aos usos sociais da escrita, destinados a informar, formar opinião, explicar, argumentar, documentar, orientar, divulgar, instruir etc.;
- 2- Função desinteressada, sem interesse pragmático, também conhecida como função estética, refere-se ao que se escreve mais por prazer do que por contingência e aos textos criativos propriamente ditos (produzidos ou não na escola), destinados a entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer etc.

Segundo as concepções da autora, a escrita como objeto social apresenta propósitos comunicativos diversos, que oscilam desde a função utilitária, em textos que realmente precisam ser produzidos socialmente, até a desinteressada, em textos feitos por prazer ou vontade própria do indivíduo. O propósito comunicativo dos textos nos permite, assim, concluir que não há neutralidade nas ações de linguagem, pois tudo que se diz carrega consigo alguma intenção, alguma finalidade, seja ela clara, declarada ou velada, devendo ser reconhecida na materialidade dos textos.

Nas produções textuais dos educandos, objeto específico de nossas análises, buscaremos identificar esses propósitos comunicativos a fim de demonstrar que a escrita é uma atividade interativa, que implica uma relação colaborativa entre dois ou mais sujeitos.

1.1.5.3 Os esquemas de composição: tipos e gêneros

O processo de ensino-aprendizagem de base sociointeracionista, conforme ressalta Passarelli (2012), concebe a língua escrita como objeto cultural com funções sociais diversas, materializadas em textos. Nesse sentido, toda manifestação verbal ocorre por meio de textos submetidos a uma variedade infinita de gêneros discursivos. Coseriu (1997 apud PASSARELLI, 2012, p. 120), em seu modelo teórico, define que texto é

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou pela audição), tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor), em situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão, dentro de uma norma de pensamento.

Dessa forma, conforme a referida autora, o texto será o resultado ou produto concreto da atividade discursiva, visto que o discurso se materializa no texto. Assim, o ponto inicial para trabalhar a língua deve ser o texto, tomado pelos usuários da língua em uma situação interativa específica, tendo como base o gênero pelo qual ele se materializa. Marcuschi (2008, p. 154), nesse sentido, afirma que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Nessa lógica, filiada à ótica bakhtiniana, a comunicação verbal só se realiza por meio de textos. Portanto, é fundamental apropriar-se dos gêneros, pois eles funcionam como mecanismos de socialização e inserção prática nas atividades de linguagem. Isso significa que o gênero está totalmente associado à realidade social das atividades linguísticas humanas. Nesse contexto, é importante entender os esquemas de composição de um texto em função do tipo e, sobretudo, do gênero que o materializa. Para entendermos essas noções de maneira mais sistemática, façamos a distinção entre tipo e gênero a fim de facilitar sua compreensão. Diferentemente do que muitos pensam, trata-se de conceitos diferentes, mas que se completam. Para isso, utilizaremos a conceituação dada por Marcuschi (2008, p. 154-155) para tipo textual:

Designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo se caracteriza muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Podemos entender, então, que os tipos textuais se organizam com base em critérios linguísticos e formais, definidos pela natureza linguística de sua composição. Nesse sentido, “tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero” (PASSARELLI, 2012, p. 126). Portanto, as categorias tipológicas textuais pertencem ao sistema da língua e não às situações sociais que ocorrem no domínio enunciativo da linguagem.

Visto o conceito de tipo, passemos à análise do gênero textual. Conforme a concepção bakhtiniana, todas as atividades relacionadas ao uso da língua se realizam através de enunciados originados pelos sujeitos integrantes de uma esfera comunicativa. Logo, o gênero está intrinsecamente associado à realidade social das relações humanas. Os gêneros textuais são,

assim, ações sociodiscursivas materializadas em textos reais em circulação social. Vejamos, nesse sentido, o que Bakhtin nos diz a respeito dos gêneros:

Todos esses três elementos —o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 262).

Dessa forma, percebemos que, ao contrário do tipo textual, os gêneros são definidos por critérios sociodiscursivos, ou seja, são decorrentes das situações reais de comunicação linguística. Bakhtin e Volochínov (2014) ainda ressaltam que, devido à infinidade de usos da linguagem, os gêneros variam com o tempo e com as condições históricas, significando que alguns podem desaparecer, outros mudar e outros surgir, porque as possibilidades de uso da língua são inesgotáveis. Nesse contexto, é de acordo com as intenções comunicativas que um texto será composto e desenvolvido dentro de um gênero. Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (2008, p. 155), de forma clara, define os gêneros como “os textos que encontramos em nossa vida diária”. Assim, exemplos de gêneros textuais seriam uma notícia jornalística, uma carta, um bilhete, um artigo, uma aula expositiva, uma reunião, uma bula de remédios, uma piada e assim por diante. Em relação ao tipo e ao gênero dos textos, Passarelli (2012, p. 126) esclarece muito bem que “tipo e gênero não formam uma dicotomia, mas se complementam”. O que quer dizer que podemos encontrar em um gênero de texto mais de um tipo textual.

Por isso, os textos obedecem a padrões regulares de organização, que de certa maneira funcionam como uma forma de coerção social que acontece de duas maneiras: a linguística, que se dá através dos tipos textuais, e a social, que ocorre através dos gêneros textuais. Portanto, os elementos composicionais de um texto são fundamentais para o êxito de qualquer análise textual, pois trabalhar com esses conceitos nas aulas de língua portuguesa significa vinculá-los às esferas comunicativas nas quais são colocados a funcionar. Dessa maneira, o aluno pode compreender o mundo e agir nele através de sua linguagem. Nas palavras de Bakhtin (2018, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...] a comunicação discursiva seria quase impossível”. Isso mostra a importância que os gêneros exercem na regulação de nossas ações sociointerativas de linguagem.

1.1.5.4 As relações com outros textos

As relações de um texto com outro são decorrentes do conceito dialógico bakhtiniano de linguagem, que compreende o fenômeno dialógico como o produto, por um lado, da interação entre locutor e ouvinte e, por outro, da intervenção ativa de um discurso na constituição de outro discurso, utilizando para isso outras vozes através dos fenômenos do interdiscurso e da intertextualidade, como veremos adiante.

- A dialogia na linguagem:

Na concepção sociointeracionista de linguagem, a interação verbal se torna o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que ocorrem as enunciações enquanto atividades dos indivíduos envolvidos nos processos comunicativos. O fenômeno da linguagem é visto em sua forma interacional, funcional e discursiva, pois a língua é um trabalho social que “reflete e refrata” a realidade e as interações entre seus falantes (BAKHTIN, 2014, p. 47). Nesse sentido, é fundamental entendermos o papel que o outro exerce em relação ao funcionamento da linguagem. Bakhtin (2014), ao compreender o fenômeno linguístico como uma atividade, como um dos afazeres dos seres humanos, colocou em pauta nos estudos da língua considerações sobre as intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação. A interação é o lugar de produção da linguagem que se estabelece histórica e ideologicamente a partir das relações sociais construídas entre os sujeitos. A língua é um produto dessas interações, marcada pelos espaços e usos sociais que caracterizam as atividades de interação verbal. Para Bakhtin e Volochínov (2014), toda atividade interativa se constrói na relação entre um eu e um tu e dentro de uma situação social dada. Vejamos as palavras dos linguistas russos:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

Esse processo interativo que ocorre entre os interlocutores em uma dada situação discursiva é o que conhecemos como “dialogismo linguístico”: usar a linguagem é uma forma de interagir com o outro e de agir socialmente. Essas interações de linguagem produzem

enunciados que vão formando verdadeiros diálogos uns com os outros, nos quais os sujeitos aprendem e apreendem as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2014), toda compreensão da fala viva é um amplo diálogo. Assim, todo enunciado vivo é de natureza dialógica e pressupõe uma atitude responsiva, ou seja, uma resposta do outro, uma contra palavra, uma compreensão. Isso quer dizer que a compreensão é fruto dos atos de interação entre os sujeitos. Vejamos o que os autores nos dizem a esse respeito:

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como uma réplica está pronta para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra[...] é por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137).

Através desse pensamento, entendemos que as ações interativas de linguagem acontecem sempre dentro de um contexto sociocomunicativo, o que pressupõe sempre uma finalidade entre seus interlocutores. Nas palavras de Antunes (2009), ninguém diz as coisas à toa, fora de um propósito comunicativo qualquer, ou seja, alguém sempre seleciona alguma coisa a ser dita a outro alguém, com quem pretende interagir em vista de algum objetivo. No pensamento bakhtiniano, toda ação de linguagem dirige-se a um interlocutor, ainda que apenas presumido, que irá variar de acordo com a função social da pessoa desse interlocutor. Vejamos:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116).

Nesse sentido, os linguistas russos definem a língua em sua materialidade concreta, em seu uso real com natureza dialógica, num processo interacional entre os indivíduos, porque sem o outro não pode haver linguagem. Por isso, os participantes e a situação mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Daí a importância do dialogismo linguístico, que leva em consideração a posição do outro, mesmo apenas em potencial, para a realização dos atos de comunicação. Dentro dessa concepção, a língua não pode ser vista como um sistema abstrato despregado de seus contextos de uso, pois, quando falamos, queremos fazer coisas, praticar ações para interagir socialmente.

Bakhtin e Volochínov (2014) também ressaltam que a enunciação, mesmo em sua estrutura de atividade mental, tem caráter social. Em outras palavras, as atividades mentais interiorizadas, ou seja, aquilo que queremos dizer isolados em nosso “eu”, como os pensamentos, as sensações, os sentimentos e as opiniões, só serão exteriorizados linguisticamente de acordo com nossas orientações sociais. Precisamos da presença do “outro” para que o evento enunciativo aconteça. Nas palavras dos autores:

[...] todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 121-122).

Desse modo, toda linguagem é dialógica no sentido de que a construção dos indivíduos é efeito da interação estabelecida nas ações de linguagem — o que equivale a dizer, conforme as palavras de Marcuschi (2008), que “sem o tu, sem o outro, não se teria a noção do eu”, nem mesmo internamente.

A visão dialógica nos coloca em frente a outro aspecto relacionado à linguagem, no qual o sujeito, formado histórica e ideologicamente, formula o seu discurso a partir do outro. Em outras palavras, na concepção dialógica bakhtiniana, nossa fala não é unicamente nossa, pois nela encontram-se inseridas múltiplas vozes de discursos produzidos socialmente. Isso quer dizer que todo discurso é dialógico, sendo constituído pela voz de outro e sujeito a recriações e reinterpretações. Dessa forma, por sermos indivíduos situados ideológica e historicamente dentro de contextos sociais, nosso discurso está carregado do discurso do outro: utilizamos a palavra alheia para construir nossas enunciações. Assim, as palavras que utilizamos não são exatamente novas, pois elas contêm resquícios de outros dizeres, ou seja, de discursos de outrem, os quais são reorganizados de maneira dialógica pelos sujeitos em situações interativas de uso da língua. Vejamos o importante pensamento de Antunes (2009, p. 163) nesse sentido:

[...] a humanidade, no curso de sua história, realiza um único e permanente discurso, que se vai compondo, que se vai completando, articulando e refazendo, de maneira que poderíamos vê-lo com uma grande linha, inteira e sem rupturas. Dessa forma, todos os nossos discursos apenas continuam os discursos anteriores, e a originalidade total de cada discurso está, simplesmente, em nunca ser a primeira palavra. A multidão de todas as outras pessoas que nos precederam e com quem convivemos fala pela nossa voz.

Assim, nosso discurso se instaura sempre na esfera do “já dito”, não tendo começo nem fim. O que os sujeitos fazem é nada mais do que se apropriarem dos discursos socialmente produzidos para a construção de seus próprios enunciados. Geraldi (2015, p. 37) resumiu bem esse processo dialógico ao dizer que o discurso é algo “novo que contém o velho, mas que não é o velho”.

A partir dessa visão, entendemos que é primordial levarmos em consideração os aspectos interativos e dialógicos nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, principalmente em sua modalidade escrita, pois toda linguagem é construída na interação e na dialogicidade entre os sujeitos. Dessa forma, procuramos mostrar através desta pesquisa como os processos de interação e dialogicidade podem ajudar no aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos no ambiente escolar. Por isso, as noções de interdiscurso e intertextualidade constituem linhas fundamentais para este trabalho, pois entendemos que a escrita considerada sob a ótica da atividade processual precisa criar e envolver os alunos em situações interlocutivas a fim de que eles construam suas próprias estratégias de construção textual. Para isso, é necessário que os educandos, enquanto falantes da língua, reconheçam sua dialogicidade em suas produções textuais, ou seja, entendam que nesse processo de escrita há uma intenção comunicativa, um porque dizer e para quem dizer a partir dos discursos já produzidos socialmente. Nesse sentido, as noções de interdiscurso e intertextualidade como proposta de ensino-aprendizagem da língua escrita destinam-se a ultrapassar os limites da escola e inserir o aluno na corrente infinita dos muitos outros textos que circulam dentro e fora dela.

Assim, nosso trabalho com a língua escrita, dialógico e interativo, fundamenta-se nas noções de interdiscursividade e intertextualidade por entendermos a linguagem como fenômeno dialógico e interativo e na escolha dos aspectos interdiscursivos e intertextuais como categorias de análises do *corpus* da pesquisa. Acreditamos que eles demonstram de forma intuitiva, ou por intermédio da mediação docente, que, com ações interativas de linguagem, os alunos são capazes agenciar outras vozes em suas produções textuais, tornando-se assim sujeitos dos seus próprios discursos.

Passemos então, ao estudo dos conceitos de interdiscurso e intertextualidade.

- Interdiscurso:

A interdiscursividade, segundo Fiorin (1999), é um fenômeno inerente à linguagem. Isso porque ela é necessária para a formação do discurso a partir da relação social que ele estabelece com outros discursos. A noção de interdiscursividade advém do conceito bakhtiniano dialógico de linguagem que diz respeito à presença de duas ou mais vozes num mesmo segmento

discursivo ou textual. Nessa perspectiva, o interdiscurso é o “processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 32). Por isso, podemos dizer que ela está presente em todos os atos de linguagem, pois utilizamos os discursos já ditos socialmente em novas situações de interação comunicativa. Vejamos o que Bakhtin nos diz em relação à questão interdiscursiva da linguagem:

[O discurso] está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciação dos outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra nesse meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e entonações. Ele se entrelaça com eles em interações completas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus extratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2018, p. 86).

Bakhtin afirma que o indivíduo elabora seu “próprio” dizer, mas a partir de um dizer do outro, o que equivale a dizer que ele nasce de discursos anteriores e projeta discursos posteriores. A interdiscursividade, portanto, está implicada em qualquer discurso, pois é a orientação dialógica de toda manifestação da linguagem. Ela é necessária para a formação de um texto porque o discurso é social, sendo justamente construído a partir da relação que um discurso estabelece com outro. Levando esse conceito para a esfera escolar, percebemos que o aluno já vem dotado de uma memória discursiva formada a partir de suas interações sociais e do conhecimento de mundo adquiridos ao longo de sua vida. Então, como qualquer falante, ele já utiliza o discurso alheio em prol de suas interações comunicativas. Isso significa que o interdiscurso está presente nas práticas sociais dos alunos que, de maneira intuitiva ou não, agencia vozes de outros enunciados na construção de seus textos conforme veremos nas análises do corpus desta pesquisa. Percebemos então que os estudantes, quando escrevem, fazem uso dos discursos alheios já produzidos socialmente, portanto, é fundamental embasar o trabalho de ensino da língua portuguesa a partir das noções dialógicas de linguagem.

- Intertextualidade:

Continuando nossas análises em torno da dialogicidade na linguagem, chegamos até o fenômeno da intertextualidade como uma condição das ações discursivas, que tem ganhado cada vez mais notoriedade dentro dos estudos linguísticos. Conforme aponta Koch (2012), o conceito de intertextualidade foi introduzido na década de 1960 pela crítica literária francesa Julia Kristeva, que, com base no postulado do dialogismo bakhtiniano, concebe cada texto como um intertexto constituído por uma sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos.

Isso equivale a dizer que nossos atos discursivos apenas continuam os discursos anteriormente produzidos, num processo de contato dialógico no qual ninguém diz nada novo pela primeira vez — pelo contrário: recorreremos ao discurso já dito pelo outro para assim construir nossas atividades de interação verbal.

Segundo Barros e Fiorin (1999), se distinguirmos a noção de discurso da noção de texto, temos que diferenciar interdiscursividade de intertextualidade, pois ambos os fenômenos se referem à presença de vozes num mesmo discurso ou texto. Entendendo essa diferença, Koch (2012) concebe a intertextualidade como a situação em que,

em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva[...]dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outras ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação. (KOCH, 2012, p. 17).

Dessa forma, a intertextualidade *stricto sensu* apresentada pela linguista refere-se à distinção apontada por Barros e Fiorin (1999), pois a intertextualidade sob esse ponto de vista concerne à relação entre textos. Em outras palavras, ela ocorre quando um determinado texto se insere explicitamente em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Podemos dizer que se trata de textos que se apoiam em outros textos. Nesse sentido, o dialogismo implicado na forma de intertextualidade para Antunes (2017, p. 118) “tem sentido mais amplo do que aquele, comumente explorado, da ‘troca’ de palavras entre diferentes interlocutores”. Segundo a autora, o sentido previsto para o diálogo é o da intervenção ativa de um discurso na constituição de outros que a ele se seguiram. Isso nos transmite a ideia de que “ninguém diz a primeira palavra sobre qualquer coisa” (ANTUNES, 2017, p. 118); assim, toda comunicação humana dialoga com outras já existentes.

A intertextualidade é, pois, parte constitutiva da linguagem, uma vez que qualquer texto, em sua estruturação e organização, possui marcas intertextuais, poisos gêneros e os tipos são regulados por modelos já existentes em circulação na sociedade. É o que Antunes (2017, p. 119) ressalta ao afirmar que

o fato de todo texto se realizar conforme um determinado tipo e um determinado gênero também caracteriza o recurso universal da intertextualidade. Quer dizer, ninguém cria do nada seu próprio modelo de texto — seu gênero, sobretudo —, o que significa admitir que cada texto retoma de outros seu modelo ou suas formas de configuração. Uma carta retoma as aparências de outras cartas; um editorial se parece com outro editorial e assim por diante. Qualquer criação que pretenda fugir a esses modelos tem como base o modelo original do qual pretende escapar.

Isso quer dizer que cada texto é a retomada de outro texto já existente, pois retoma de outros seu modelo ou suas formas de configuração, porque os gêneros são oriundos das situações sociais de linguagem, não podendo ser criados individualmente. Na mesma linha de pensamento, Fiorin (2018) destaca que a intertextualidade ocorre nas relações dialógicas entre textos, sendo uma materialização, em textos, da relação discursiva.

A intertextualidade, então, de forma ampla, significa que nenhum texto é original, e que tampouco pertence por inteiro à autoria de quem o disse ou escreveu. “É a partir dos discursos já feitos que criamos, que recriamos, que ressignificamos os nossos” (ANTUNES, 2010, p. 76). Nesse sentido, a autora também destaca a intencionalidade presente na ocorrência do fenômeno da intertextualidade. Ela afirma que “nenhuma ocorrência de intertextualidade é aleatória ou gratuita, ou seja, sempre que nos valem das palavras do outro, o fazemos com algum propósito, ou como estratégia para fins de algum efeito discursivo” (ANTUNES, 2010, p. 77). Desse modo, a intertextualidade é uma questão eminentemente textual, que precisa ocupar um lugar privilegiado nos programas de ensino da língua portuguesa. Seu estudo se torna relevante pelo fato de que é, essencialmente, constitutiva das ações de linguagem.

Nesse contexto, é importante voltar a destacar a distinção apontada por Barros e Fiorin (1999) entre intertextualidade e interdiscursividade, conforme já ressaltamos, porque, apesar de os dois conceitos se relacionarem ao agenciamento de vozes dentro de um texto, eles se manifestam de formas diferentes. Para Fiorin (1999), a interdiscursividade consiste em qualquer relação dialógica entre enunciados, enquanto a intertextualidade é um tipo particular de interdiscursividade, a na qual se encontram duas materialidades textuais distintas. Isso significa que a intertextualidade é a relação entre textos e o interdiscurso é a relação entre enunciados. A interdiscursividade não implica a intertextualidade, ou seja, agenciar vozes no interior de um texto não quer dizer que se está agenciando um texto material específico. Entretanto, a intertextualidade implica a interdiscursividade, pois, como já dito, a intertextualidade é uma espécie de interdiscurso inerente à linguagem.

Portanto, o domínio de uma modalidade linguística é o resultado prático de atividades significativas e contextualizadas. Logo, o trabalho com a produção escrita deve ser permeado pelas situações da língua em funções de forma interativa e dialógica para que práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua escrita sejam efetivamente reais e significativas para os estudantes.

Concluídas as discussões teóricas acerca das diferentes concepções que buscaram compreender o fenômeno linguístico, e tendo explicitado nossa filiação à perspectiva interacionista, que concebe a linguagem em forma de enunciados proferidos em situações

efetivas de interação, para considerarmos a perspectiva dos gêneros discursivos como objeto dos processos de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula, apresentamos no próximo capítulo os procedimentos metodológicos norteadores do presente estudo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E REFLEXIVOS

Neste capítulo descrevemos os percursos metodológicos adotados para fundamentar a pesquisa, bem como apresentamos a escola campo, os sujeitos pesquisados e o contexto de aplicação e desenvolvimento das duas propostas de sequências didáticas a partir dos gêneros discursivos notícia e artigo de opinião. Também expomos algumas conclusões gerais sobre essa prática pedagógica e mostramos os critérios utilizados em nossas análises de pesquisa e os dados de identificação dos textos.

2.1 O percurso metodológico

Conforme aponta Minayo (2001) desde os primórdios, o homem produz conhecimentos, por isso as teorias foram construídas para tentar explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos em relação às coisas existentes no mundo. Logo o pensamento científico está presente em todos os aspectos da vida moderna, pois “tudo o que nos cerca em nossa rotina diária é produto da evolução científica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10).

No que diz respeito aos estudos da linguagem, na esfera educacional, encontramos muitas teorias científicas que buscam explicar o fenômeno linguístico e o trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, sabemos que nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, não consegue explicar todos os fenômenos e processos existentes relacionados a linguagem, de modo que o investigador precisa separar e recortar determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los de forma mais detalhada e aprofundada. Tendo isso em vista, procuramos investigar e desenvolver um trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa em sala de aula por ser uma realidade presente em nosso contexto de atuação docente.

Nesse enfoque Minayo (2001), ressalta que toda investigação se inicia por meio de um problema real presente na vida prática e social dos indivíduos, assim ela diz que:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2001, p. 17-18).

Desse modo, foi justamente por presenciar, enquanto professora de língua portuguesa, as dificuldades práticas apresentadas diariamente pelos educandos, em sala de aula, para se expressar utilizando a modalidade escrita da língua portuguesa, que resolvemos fazer esse recorte investigativo como objeto desta pesquisa, a fim de contribuir para o processo de escrita dos alunos no ambiente escolar.

Para desenvolvermos esta pesquisa foi preciso pensar em uma metodologia, uma vez que ela “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16). Isso significa que, no interior de uma teoria, a metodologia deve ocupar um lugar central, funcionando como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. Assim, para alcançarmos o objetivo almejado neste estudo, foi preciso pensar em um caminho a ser percorrido o qual fosse capaz de encaminhar nossas concepções teóricas de abordagem para os desafios da prática

No que se refere à metodologia da pesquisa educacional, Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), salienta que a pesquisa em sala de aula “insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”. Segundo a mesma autora o paradigma metodológico positivista de natureza quantitativa sempre teve maior prestígio na área da pesquisa educacional acompanhando o que ocorria nas ciências sociais. Entretanto, ela ressalta que “as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Isso porque o investigador não pode assumir uma posição neutra e independente do seu objeto de investigação, e os sujeitos de pesquisa não podem ser encarados como mero objetos investigativos, como o paradigma positivista previa. Desse modo, a autora compartilha a ideia da impossibilidade e da incapacidade desse paradigma para resolver os problemas educativos.

Assim, por entendermos junto com Bortoni-Ricardo (2008) que o paradigma positivista é incapaz de resolver os problemas relativos à educação, esta pesquisa, realizada no ambiente educacional, fundamenta-se no paradigma interpretativo ou qualitativo, através do qual procuramos penetrar no mundo pessoal dos sujeitos em determinado contexto social. Por isso, optamos por realizar nosso estudo utilizando o método da pesquisa-ação de cunho qualitativo, por acreditarmos que vai ao encontro dos objetivos que delineamos como pesquisadoras e docentes da educação básica. Isso porque a pesquisa-ação consegue articular a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento de modo que a própria

investigação pode-se converter em ação, ou seja, em uma intervenção social que possibilita a nós pesquisadoras atuarmos de forma mais efetiva sobre a realidade estudada.

Bortoni-Ricardo (2008) entende que a pesquisa-ação procura compreender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. O pesquisador que a adota está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente, quer saber como os envolvidos nesse processo o percebem. É justamente nessa ótica que a presente pesquisa foi realizada, pois nos inserimos em um contexto escolar específico onde foram aplicadas duas propostas de sequência didática, a fim de demonstrar que o trabalho com a modalidade escrita língua portuguesa pode ser realizado como forma de ação de maneira interativa e dialógica.

Para Miranda e Resende (2006), o método da pesquisa-ação promove a interação social da pesquisadora com o campo de pesquisa, possibilitando uma atuação de forma efetiva e reflexiva dentro do contexto pesquisado. Nesse sentido, para a realização deste estudo foi necessário ir à unidade escolar e conviver diretamente com os alunos envolvidos na realização desta pesquisa.

Desse modo, nosso trabalho pôde ser realizado através do convívio e do contato direto criado com aquele contexto de ensino, onde conseguimos refletir melhor sobre as ações pedagógicas envolvidas nas atividades de linguagem nas aulas de língua portuguesa. Nosso envolvimento com os alunos da escola campo favoreceu, também, a compreensão de como os fatores interativos e dialógicos podem contribuir para o aperfeiçoamento da competência escrita dos educandos, bem como para a identificação dos processos rotineiros de ensino de produção textual que acontecem nas salas de aulas daquela unidade escolar.

Severino (2007) também aponta que a pesquisa-ação fornece melhores condições de interação com os participantes da pesquisa, fato que atestamos durante as ações de linguagem desenvolvidas em sala de aula na escola campo. Com isso, acreditamos que o desenvolvimento do trabalho por meio da pesquisa-ação conseguiu considerar a voz dos sujeitos que fizeram parte do contexto investigativo, ou seja, os alunos, conforme conseguimos acompanhar durante o período de realização da pesquisa, uma vez que vimos o processo se efetivar na prática.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, na qual tivemos o envolvimento tanto das investigadoras quanto do grupo participante, acreditamos que a interação dialógica nos possibilitou articular os pressupostos da concepção sociointeracionista de linguagem, sobre a qual fundamentamos nossa pesquisa, com a ampliação do repertório discursivo e linguístico dos alunos durante a prática de produção textual em sala de aula.

Portanto, esta dissertação tem o propósito de fazer reflexões sobre o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa a partir dos processos interativos e dialógicos de

linguagem e verificar, através da aplicação de suas sequências didáticas, como esses aspectos se manifestam nas produções textuais discentes. Essas reflexões nos ajudaram a compreender nosso objeto de pesquisa — o ensino e a aprendizagem da produção textual a partir dos gêneros do discurso como resultados das práticas sociais e efetivas de uso da linguagem dos alunos. Para isso, adotamos os gêneros notícia e artigo de opinião como práticas da linguagem em ação utilizada pelos discentes do ensino médio de um determinado contexto da rede pública de ensino. Como docentes dessa etapa da educação básica, percebemos as necessidades que esses educandos apresentam em relação à produção escrita em sala de aula, requerendo propostas de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa que possam contribuir com o aperfeiçoamento de sua proficiência escrita.

2.2 Descrição da instituição de ensino pesquisada

Os dados desta pesquisa foram coletados em uma instituição da rede pública de ensino localizada na região Noroeste da cidade de Goiânia (GO). A escola, fundada em 1989, faz parte da rede estadual de ensino. Atualmente atende uma clientela de 667 alunos, distribuídos em 24 turmas, e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantidade de alunos por modalidade de ensino na escola campo

Turno	Quantidade de alunos	Modalidade de ensino ministrado na escola
Matutino	219	Ensino médio regular
Vespertino	215	Ensino fundamental
Noturno	141	Ensino médio regular
Noturno	92	Ensino médio EJA-Profen

Fonte: elaborada pela autora.

Percebemos que é uma escola que atende uma grande quantidade de alunos, centrando suas atividades de ensino nos níveis fundamental e médio. Seu quadro funcional é liderado pelo grupo gestor, composto por um diretor e uma secretária, e pela coordenação pedagógica, onde estão lotados três coordenadores pedagógicos e três coordenadores de turno. A escola possui 39 professores, quatro merendeiras, duas auxiliares de secretaria, três dinamizadoras de biblioteca, cinco auxiliares de limpeza e dois vigias. A última nota da instituição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi 5,5. As instalações do colégio encontram-se em razoável estado de conservação no que se refere à estrutura geral do prédio. Essa edificação

dispõe de instalações físicas para os serviços essenciais administrativos e pedagógicos, contando com oito salas de aula sendo uma sala para a direção, uma sala para a secretaria, dois almoxarifados, uma sala para a coordenação pedagógica, uma cozinha, um banheiro para os funcionários, quatro banheiros para os alunos, dois femininos e dois masculinos, uma biblioteca, uma quadra de esportes sem cobertura, uma sala para o arquivo e uma sala para o laboratório de informática.

Notamos, assim, que a instituição conta com uma área bastante ampla. Porém, para melhorar sua estrutura física seria necessário que a escola fosse reformada, a fim de aperfeiçoar seu espaço físico e proporcionar condições mais favoráveis para os processos de ensino e aprendizagem daquela comunidade escolar. No Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), verificamos que a instituição vem buscando recursos financeiros para que a reforma seja realizada, mas até o momento não existe uma data específica para isso de fato acontecer.

Em relação aos recursos didáticos, a escola conta com um considerável conjunto de equipamentos para contribuir com as atividades de ensino e aprendizagem dos alunos, consistindo em: um globo terrestre, um planetário, um torso humano, um modelo de célula vegetal, um modelo de coração humano, um modelo de DNA, um microscópio, um jogo de material dourado, uma TV tela plana, aparelhos de DVD, aparelhos de som, mapas geográficos, mapas anatômicos, jogos pedagógicos, um painel informativo e vinte computadores.

Percebemos que a escola conta com muitos materiais, suportes didáticos e tecnológicos que podem ser utilizados por docentes e alunos dentro das práticas de ensino e aprendizagem. O grupo gestor da escola disponibilizou todos esses equipamentos durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, dando grande contribuição a nossas atividades de coleta de dados.

Em relação ao aspecto financeiro, a escola recebe recursos oriundos de programas dos governos estadual e federal, dentre os quais destacamos:

- ✓ Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- ✓ Programa Proescola;
- ✓ Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);
- ✓ Programa Nacional de Educação Escolar (PNAE).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição em 2017, os recursos são empregados conforme o PDE previamente planejado e executado sob gerenciamento do Conselho Escolar e Fiscal.

Percebemos ainda que a unidade escolar tem, em seu planejamento anual, um cronograma de atividades extracurriculares que consiste em visitas a teatros, cinemas, planetário, zoológico, museu, exposições culturais e universidades, entre outros locais da cidade. Notamos também que há na escola atividades socioculturais direcionadas à elaboração e à exposição de projetos, feiras científicas, mostra cultural, semana literária e jogos internos, entre outras atividades lúdico-pedagógicas.

Deve-se destacar que, segundo o PPP da instituição, ela desenvolve ações fundamentadas na Lei nº17.151, de 16 de setembro de 2010, que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar, dentro do projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do estado de Goiás. Devido a seu contexto interno, a escola entende que é urgente e necessário sensibilizar e capacitar os profissionais da educação e a comunidade escolar para essa temática e proporcionar condições, reflexões e suporte para o enfrentamento desse conflito, que atinge as escolas de forma geral.

Em relação à matriz curricular da escola, percebemos que os componentes curriculares estão fundamentados de acordo com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já o núcleo diversificado trabalha com temas transversais e locais, conforme as demandas da unidade de ensino.

Assim, durante nosso período de contato com a escola campo notamos que ela desenvolve muitas atividades pedagógicas para contribuir com as práticas de ensino e aprendizagem dos educandos. Entretanto, percebemos que não havia nenhum tipo de projeto relacionado ao trabalho com a escrita dos estudantes. Por isso, acreditamos que esta pesquisa contribuiu com os processos de ensino da produção de textos escritos naquele contexto de ensino, onde nossa experiência de trabalho com a linguagem ficará como prática social que pode ser ampliada e estendida a toda a comunidade escolar.

Em sentido geral, avaliamos que nosso lócus de pesquisa conta com uma equipe profissional comprometida com os processos de ensino e aprendizagem que vem conseguindo manter uma estrutura organizacional adequada e condizente com um ambiente de ensino de qualidade que, apesar das dificuldades, caminha na perspectiva de construir uma instituição comprometida com a preparação para a vida social e para o exercício da cidadania.

A escolha dessa instituição escolar como lócus para nossas análises se justifica pelo fato de já termos exercido, na unidade, a função de docente de língua portuguesa entre os anos de 2010 a 2012, de modo que conhecemos, de certa forma, as demandas que a instituição

educacional tem em relação ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, inclusive porque ainda mantemos contato com muitos docentes da escola.

Nessa perspectiva, Lima (2007) afirma que o professor pesquisador deve estar relacionado ao contexto, às práticas pedagógicas e de ensino da instituição pesquisada, para que desta forma a pesquisa e a prática docente tenham sentido. Por isso escolhemos um contexto de ensino que já fez parte do nosso trabalho enquanto docente, porque já tínhamos construído um elo de interação com aquela unidade escolar.

Além disso, sabemos que se trata de uma escola que se mostra aberta ao conhecimento de novas práticas de ensino e aprendizagem, de modo que entendemos que a escola campo escolhida possui um contexto propício para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa.

Conforme esperávamos, a comunidade escolar nos recebeu abertamente e logo se prontificou a colaborar com nosso estudo, permitindo nosso acesso à unidade de ensino e o início de nossas atividades, como veremos nos próximos tópicos.

2.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

A unidade escolar tem autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar sob o nº 049/2007. Atende uma clientela de área urbana periférica e faixa etária que abrange infância, adolescência e fase adulta. Em relação aos participantes da pesquisa em específico, eles se situavam entre a adolescência e a idade adulta, com idade entre 16 a 25 anos. Nosso trabalho foi realizado com duas turmas dos segundos anos do ensino médio do período noturno. Cada turma era composta em média por trinta alunos.

Entretanto, percebemos em nossa etapa de acompanhamento e observação da unidade de ensino, registrada em nosso diário de campo, que, desse quantitativo, apenas vinte estudantes eram assíduos nas aulas. Os demais compareciam à escola apenas nos dias de avaliações. Essa realidade na unidade escolar é justificada por dois motivos, conforme pudemos constatar a partir dos relatos dos próprios estudantes durante nosso período de acompanhamento das aulas e dos registros em nossas anotações de campo. O primeiro é que a maioria dos educandos precisa trabalhar o dia inteiro. Logo, ao fim do dia, muitos não comparecem à escola devido ao cansaço que os desmotiva a assistirem às aulas. Em segundo lugar, grande parte das alunas adolescentes já eram mães ou estavam grávidas, fato que as impedia de comparecerem às aulas assiduamente, alegando que, em muitos momentos, não tinham com quem deixar seus filhos. Percebemos em nossas observações que, na tentativa de resolver a questão, muitas dessas adolescentes levavam suas crianças para a sala de aula.

Conforme registros observados no PPP 2007 da instituição, o grupo gestor da escola propõe a realização de algumas ações direcionadas a motivar os alunos do período noturno a comparecerem às aulas de forma assídua. Citamos alguns exemplos dessas ações:

- Permitir a entrada dos educandos no segundo horário de aulas, mediante a comprovação documental da necessidade da permissão por motivos de trabalho;
- Permitir a entrada das adolescentes mães acompanhadas de suas crianças até 4 anos para o ambiente da sala de aula;
- Realização de atividades e palestras educativas direcionadas à importância da educação e dos estudos na formação cidadã dos discentes.

Apesar dos esforços, a instituição continua enfrentando muitos problemas com a evasão escolar, conforme dados cedidos pelo secretário-geral da escola, responsável pelo setor de matrículas da unidade de ensino.

Outro aspecto importante percebido em relação aos estudantes da instituição, inclusive entre os participantes da pesquisa, diz respeito ao uso do celular, permitido na escola apenas para fins didáticos. Entretanto, o que pudemos constatar a partir de nossas observações e dos relatos de muitos docentes da instituição foi o uso exagerado do aparelho pelos educandos, durante as aulas, sem nenhum tipo de finalidade didática, uma vez que acessavam constantemente a internet e redes sociais como Facebook e WhatsApp.

Esse aspecto tem se tornado um grande problema na unidade educacional, haja vista que o uso exagerado do celular durante as aulas, obviamente, atrapalha o andamento do ensino e da aprendizagem. Sentimos essa dificuldade com clareza já no começo de nossa sequência de atividades com os alunos em sala de aula. Dessa forma, foi necessário desenvolver uma atividade reflexiva com os educandos em relação ao uso do aparelho celular durante as aulas. Para isso, trabalhamos no sentido de conscientizar e direcionar os estudantes a usar seus celulares para as finalidades pedagógicas de nossa sequência de atividades, como acessar sites jornalísticos para a leitura das notícias e dos artigos de opinião e para pesquisar informações. Desse modo, podemos dizer que conseguimos amenizar a questão durante nossas atividades, no entanto, percebemos que alguns educandos acessavam as redes sociais a todo momento durante as aulas.

No que diz respeito à pesquisa, todos os estudantes foram convidados a participar, e mesmo aqueles que não compareciam às aulas de forma assídua para acompanhar o efetivo andamento das atividades da sequência didática eram integrados e contextualizados na aula em

questão, quando presentes. Pensando nisso, elaboramos nosso trabalho na escola campo levando em consideração o fato de que essas ausências fazem parte do contexto de ensino da unidade escolar. Para conseguir driblar os maiores problemas enfrentados pela escola, como a evasão escolar, o desinteresse, o uso excessivo do celular, entre outros, as visitas e acompanhamentos que fizemos antes de iniciarmos nossos trabalhos foram fundamentais, pois nos deram subsídios para planejar, readaptar e aplicar as sequências didáticas, selecionando as intervenções pedagógicas necessárias para compreender o objeto pesquisado. Outro aspecto constatado a partir do nosso contato com a instituição é que grande parte dos alunos reside em bairros vizinhos à escola, o que significa dizer que a unidade atende uma grande clientela de alunos da própria região que, segundo a comunidade, é um exemplo de referência de ensino de qualidade. A proximidade entre a escola e a residência dos estudantes é um fato importante porque facilita a locomoção dos alunos até a unidade de ensino. Nesse sentido, a maioria dos estudantes se deslocava a pé ou de bicicleta para escola, outros usavam o transporte público e uma pequena minoria chegava de motocicleta ou de carro.

De acordo com os registros observados no PPP da escola, o nível socioeconômico das famílias atendidas na instituição é variado. Num pequeno percentual, filhos de pequenos comerciantes ou funcionários públicos; outros são filhos de trabalhadores autônomos ou assalariados com renda correspondente ao salário mínimo. Ainda segundo o documento, existem famílias com pais desempregados que apresentam carências básicas de sobrevivência, as quais recebem recursos de programas dos governos federal e municipal, como “Bolsa Família, Programa Novo Mais Educação, entre outros” (2017, p. 16).

De forma geral, constatamos que os alunos sentiram vontade de participar da pesquisa. Porém, tivemos que trabalhar com sua motivação e interesse, pois chegavam à escola muito cansados, com fome e sem vontade de estudar. Sentíamos que muitos deles estavam naquele ambiente simplesmente para cumprir uma obrigação, um dever. Esses fatores, de alguma forma, dificultaram nossas atividades, que em muitos momentos tiveram que ser redirecionadas a fim de atender as demandas dos educandos. Porém, acreditamos que conseguimos desenvolver um trabalho satisfatório apesar dessas adversidades, conforme as análises de nosso *corpus* de pesquisa, apresentadas no capítulo 3.

2.4 Os primeiros contatos com a escola campo: subsídios para a definição das atividades

Após o amadurecimento e a preparação teórica sobre nosso objeto de investigação, o próximo passo foi tomar algumas providências práticas para viabilizar nosso trabalho. Como

nossa pesquisa insere-se no mundo da sala de aula, isso implicou selecionar uma escola e estabelecer um contato com as pessoas que nos dariam acesso ao local da pesquisa.

Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa-ação foi necessário estabelecer um contato direto com a instituição de ensino pesquisada, pois conforme salienta Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”.

Estabelecemos o primeiro contato com a escola campo em março de 2019, ocasião em que conversamos, primeiramente, com o grupo gestor da escola, composto por diretor, secretário e coordenadora pedagógica. Na ocasião, apresentamos a natureza e os objetivos de nossa pesquisa, justificamos os motivos pelos quais escolhemos aquela instituição como lócus de nossa investigação e perguntamos se haveria a possibilidade de realizarmos o projeto de estudo naquela unidade de ensino. Conforme já mencionado, justificamos a escolha da instituição pelo fato de já termos ministrado aulas naquela unidade de ensino, enquanto docente, conhecendo, assim, um pouco da realidade daquele contexto educacional. Além disso, a instituição costuma se posicionar favoravelmente à pesquisa e à aquisição de novos conhecimentos metodológicos, no que diz respeito às práticas de ensino e aprendizagem, conforme destacamos em seu Projeto Político-Pedagógico:

A escola tem como objetivo desenvolver uma proposta de crescente humanização, com o qual o homem se constrói como pessoa, com identidade própria e valores que norteiam o posicionamento de cada um diante do mundo e da vida. É nesse local que acontece a educação formal, e, por isso, acreditamos que ela tem o papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, buscamos alternativas inovadoras de metodologias e práticas efetivas de ensino-aprendizagem, tornando a prática um processo de organização do trabalho pedagógico construído e reconstruído (2017, p. 7).

A escola busca constantemente inovar suas práticas de ensino e, para isso, se abre à pesquisa e aos pesquisadores que buscam contribuir com as práticas de ensino e aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento. Ressaltamos que fomos muito bem recebidas pela equipe gestora, que permitiu nossa entrada na escola para a aplicação do projeto. Essa permissão foi formalizada por meio da assinatura do Termo de Anuência da Instituição (TAI), documento em que a escola assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da pesquisa, permitindo a observação, a aplicação do projeto de pesquisa e a coleta de dados na unidade de ensino. Nesse sentido, a instituição tornou-se coparticipante do projeto, requerendo, em contrapartida, o

compromisso das pesquisadoras responsáveis com a promoção da segurança e do bem-estar dos participantes recrutados.

Em nosso segundo contato com a instituição, ainda em março de 2019, fizemos uma reunião para apresentar nosso projeto de pesquisa aos professores de língua portuguesa e aos coordenadores pedagógicos da escola. Por outro lado, a coordenação nos apresentou PPP2017 e o regimento interno de normas.

Nesse encontro, a coordenadora pedagógica geral da escola, após conhecer os objetivos de nossa pesquisa, sugeriu que trabalhássemos com as turmas dos 2º anos do ensino médio noturno, justificando que eram turmas com alunos que apresentavam dificuldades de uso da língua portuguesa em sua modalidade padrão de escrita. A coordenadora ainda acrescentou que era importante que o projeto fosse realizado nessas turmas porque seus estudantes estavam prestes a finalizar a etapa do ensino médio, e um dos objetivos da escola é garantir seu bom desempenho nos exames avaliativos, conforme preconizado no PPP. Nesse sentido, a fim de justificar sua recomendação, a coordenadora pedagógica destacou a seguinte passagem do documento: “[...] buscamos fortalecer na Unidade de Ensino condições favoráveis a garantir o melhor desempenho do alunado no que se refere às avaliações (Diagnóstica, SAEGO, SAEB e ENEM) e, conseqüentemente, elevando os resultados nos IDEB e IDEGO” (2017, p. 5).

A sugestão da coordenadora foi bastante pertinente no sentido de alinhar os objetivos da pesquisa com o contexto prático da escola, pois o desempenho da proficiência escrita é fundamental para garantir resultados favoráveis tanto nessas avaliações quanto para a formação participativa e cidadã dos estudantes na sociedade. A professora regente das turmas também aceitou a sugestão da coordenadora para que o projeto fosse aplicado com seus alunos, ressaltando que eles realmente precisavam de trabalhos que pudessem contribuir com o aperfeiçoamento da modalidade escrita da língua portuguesa. Diante dos fatos, concordamos com a sugestão da coordenadora pedagógica e, assim, ficou estipulado que o projeto de pesquisa seria apresentado e executado com as turmas dos segundos anos do ensino médio noturno. Entretanto, como na escola havia três turmas de 2º anos do ensino médio, e, devido ao fato de que a pesquisadora não tinha condições práticas de atender as três turmas na aplicação do projeto, ficou estipulado pela coordenação da escola que ele seria realizado com as turmas B e C. A turma A trabalharia as mesmas atividades, mas sob o direcionamento da professora de língua portuguesa regente da turma. Essa divisão das turmas foi realizada com base no horário das aulas de língua portuguesa, que se mostrava mais flexível nas turmas B e C, com aulas conjugadas de uma a duas vezes por semana, fato que facilitou a execução das sequências didáticas.

Ainda nessa mesma reunião, nós e a equipe diretiva da escola entendemos que, para um maior êxito na aplicação do projeto, seria importante que a pesquisadora acompanhasse as aulas da professora regente das turmas por alguns dias, como forma de familiarizar-se com o contexto dos alunos e da escola. Assim, acompanhamos durante uma semana, apenas observando, as atividades rotineiras do colégio em seus três turnos de funcionamento. Na semana seguinte, o foco foi acompanhar a professora regente nas turmas específicas de aplicação do projeto. Tivemos a oportunidade de acompanhar cinco aulas de língua portuguesa em cada turma dos segundos anos B e C, as quais contribuíram com nossas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. Esse acompanhamento direto das aulas serviu como um termômetro, ou seja, um meio de aprimorar e contextualizar nossa proposta de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa com os alunos participantes da pesquisa.

Entendemos que esse período de contato com o lócus de pesquisa foi fundamental para o processo de desenvolvimento da sequência didática, no sentido de construir um trabalho dialógico e interativo com o ambiente pesquisado. Conforme salienta Bortoni-Ricardo (2008), na produção do conhecimento científico é desejável que todos atores envolvidos com educação tenham uma postura proativa na produção de conhecimentos. Logo, nossas visitas iniciais à escola campo possibilitaram o envolvimento entre pesquisadoras, funcionários, professores e alunos da instituição, uma vez que todos nós, de alguma forma, estamos envolvidos nos processos de construção e aquisição dos conhecimentos. Esse fato também é vislumbrado na proposta pedagógica da escola campo, conforme observamos em seu PPP:

A proposta pedagógica visa dar à escola uma nova dimensão do processo educativo, contando com a participação efetiva de todos, em que o professor possa conduzir seu trabalho de forma a valorizar o potencial de seus alunos e considerar o conhecimento como um processo de construção (2017, p. 7).

Nesse sentido, entendemos que, para que o trabalho de ensino e aprendizagem no ambiente da sala de aula tenha sucesso, é necessário que a comunidade escolar como um todo coopere com as atividades dos professores em prol da construção do conhecimento.

Após um mês de acompanhamento, observações, conversas e interações com os trabalhos desenvolvidos na escola, utilizamos os meses de maio, junho e julho de 2019 para realizar um estudo reflexivo daquele contexto de ensino a fim de adaptar as atividades das sequências didáticas à realidade prática do funcionamento da escola. Durante esses três meses, focamos nosso trabalho de pesquisa na elaboração das sequências didáticas que seriam

aplicadas na escola campo após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG⁴).

Durante o acompanhamento das aulas de língua portuguesa na escola campo, observamos alguns aspectos relacionados às práticas de ensino da língua portuguesa. Percebemos, por meio dessas observações e reflexões, que, em sentido geral, as aulas de português eram fundamentadas em práticas de ensino a partir do trabalho com a textualidade, conforme preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a). Entretanto, constatamos que o texto não era trabalhado na concepção de prática social, ou seja, como gênero. Percebemos também que poucas aulas foram, especificamente, destinadas à produção textual na perspectiva da produção de gênero, uma vez que a maioria delas foi dedicada à leitura e à interpretação textual em que o trabalho de reflexão da língua portuguesa era realizado a partir da resolução de um questionário de perguntas sobre os elementos superficiais do texto levado para sala de aula.

Observamos, nessas aulas, que os aspectos extralinguísticos textuais, como o contexto de interação, a intertextualidade, o propósito comunicativo e a função social dos textos, entre outros, praticamente não foram trabalhados.

Essa prática de ensino da língua confirma o que Geraldi (2015, p. 76) chama de estudo da “superfície textual”, o que significa dizer que o texto é visto apenas como exemplo para nele se encontrar os preceitos da gramática normativa ensinados, e que a conhecida “interpretação textual” é realizada em forma de roteiro, com perguntas referentes à mera localização de informações explícitas no texto.

Entendemos que essa forma de trabalho com o texto em sala de aula não possibilita ao aluno uma compreensão mais global e consistente do fenômeno linguístico, pois, apesar de ele ser trabalhado durante as aulas, suas dimensões epilinguísticas⁵ não são contempladas, fato que dificulta um autêntico estudo do texto como representação da língua em uso.

Defendemos a ideia de que compreender um texto como objeto de funcionamento da língua vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas (ANTUNES, 2010, p. 31). Desse modo, nossa proposta de sequência didática para o ensino da modalidade escrita da língua

⁴ O CEP é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo no âmbito de suas atribuições, criada para proteger o bem estar dos/das participantes de pesquisas, em sua integridade e dignidade, visando contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos vigentes.

⁵ Prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. São atividades presentes nos processos interacionais da linguagem.

portuguesa, via gêneros discursivos, que prioriza o caráter dialógico e interativo da linguagem como forma de ação em atuações comunicativas, contribuiu para melhorar o contexto de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa na escola campo, na medida em que os educandos se viram envolvidos por nossas ações de linguagem, sentindo-se usuários da comunicação escrita. Para que isso ocorresse, as visitas à escola campo foram fundamentais, porque nos deram subsídios para planejar a sequência didática, selecionando as intervenções pedagógicas necessárias para compreender o objeto pesquisado.

A partir dos postulados de Bortoni-Ricardo (2008, p. 59), entendemos que, como pesquisadoras das ciências educacionais, fazemos “parte do mundo social da pesquisa”. Por isso, somos capazes de agir e refletir sobre nós mesmos e sobre nossas ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Dessa forma, elaboramos nossa proposta de sequência didática a partir de nossas experiências e inquietações em relação ao ensino da modalidade escrita da língua portuguesa em sala de aula, haja vista que fazemos parte desse contexto e por isso precisamos agir e refletir sobre nossas ações pedagógicas em torno do ensino da língua portuguesa. Desse modo, acreditamos que o caminho para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em qualquer modalidade deve partir de uma abordagem interativa e dialógica dos textos, nas diferentes instâncias de uso da linguagem.

Portanto, fundamentando-nos na concepção de língua como resultado das inter-relações pessoais e sociais situadas, e, conhecendo atentamente o contexto da escola campo, lócus de nossa pesquisa, desenvolvemos duas propostas de sequências didáticas para o ensino da língua escrita, a partir das teorias do grupo de Genebra — Schneuwly et al. (2004) —, que consistem em uma série de atividades práticas e ordenadas cujo objetivo é auxiliar os alunos em seus processos de aperfeiçoamento da expressão escrita. Apresentamos no próximo tópico o modelo metodológico de sequência didática dos referidos autores e, em seguida, as duas sequências didáticas elaboradas para a presente pesquisa.

2.5 A sequência didática: ensino e aprendizagem da produção de texto a partir do estudo dos gêneros discursivos

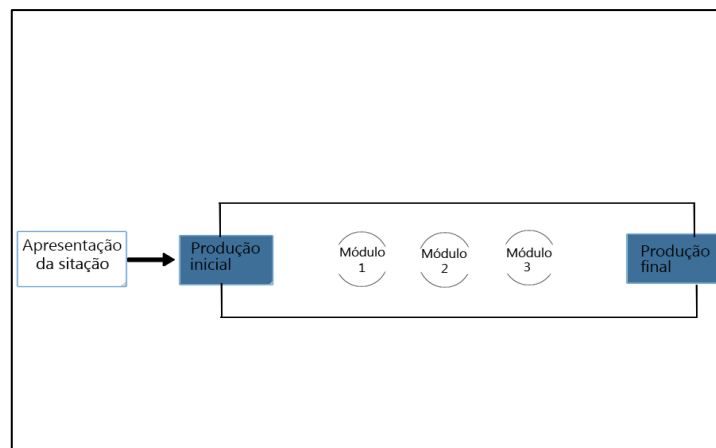
As práticas de linguagem dizem respeito tanto às dimensões sociais como às cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Dessa maneira, estudar o funcionamento da linguagem como prática social implica analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados (SCHNEUWLY et al., 2004, p. 63). A articulação entre as práticas de

linguagem em diferentes formas se dá através dos gêneros discursivos. Isso quer dizer que é nos gêneros que as práticas de linguagem se situam, fundando a possibilidade comunicativa. Schneuwly et al. (2004, p. 67) entendem que a situação de comunicação é

[...] vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação.

Nesse sentido, a escola pode ser vista como o autêntico lugar da comunicação, na medida em que as situações escolares se tornam ocasiões para a produção e a recepção dos mais variados gêneros de textos. Por isso, nosso trabalho parte do estudo da linguagem como prática social no ambiente escolar com base no trabalho com dois gêneros discursivos, notícia e artigo de opinião, que representam a língua em uso em situações reais vividas pelos educandos em suas atividades socioculturais. Nossa proposta é colocar os alunos em situações comunicativas verdadeiras, que tenham, assim, sentido para eles, pois temos consciência de que só aprendemos a escrever escrevendo, dentro de uma situação natural e real de uso da língua. Para a concretização de nossa proposta, baseamo-nos nos procedimentos para o ensino de gêneros sugeridos por Schneuwly et al. (2004) como um trabalho em caráter modular a partir do modelo de sequência didática, que, para os autores, funciona “como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82). A finalidade da aplicação de uma sequência didática é proporcionar ao aluno um procedimento para realizar e dominar todas as etapas para a produção de um gênero, que lhe permita falar ou escrever de maneira mais adequada conforme a situação comunicativa dada. De acordo com os autores genebrinos, a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema, levando em conta as atividades a ser desenvolvidas no processo de produção:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly et al. (2004, p. 64).

Conforme percebemos no esquema acima, o modelo de trabalho que utilizamos se baseia no método da sequenciação, que envolve quatro fases de atividades, as quais explicamos a seguir de forma sucinta, a partir das orientações de Schneuwly et al. (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 214-216).

I Apresentação da situação:

Consiste em uma apresentação inicial da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Trata-se da primeira dimensão do projeto de produção de um gênero. Definem-se nesta primeira dimensão os seguintes aspectos:

- **Quais os gêneros abordados?** Nesta dissertação, foram abordados os gêneros notícia e artigo de opinião.
- **A quem se dirige a produção? Que forma assumirá essa produção?** No presente estudo, a produção consistiu na elaboração de um minijornal eletrônico, onde os textos produzidos foram postados e disponibilizados para o acesso das comunidades escolar e geral;
- **Qual modalidade, escrita ou oral? Quem participará da produção?** No presente estudo, a modalidade escolhida foi a escrita, pois nosso objetivo foi contribuir com o aperfeiçoamento da proficiência escrita dos discentes da escola campo;
- **Dimensão dos conteúdos envolvidos.** Esta dimensão diz respeito aos conteúdos a desenvolver, ou seja, de que área se trata e sobre o que escreverão. Na presente dissertação, desenvolvemos com os alunos temas oriundos de seu contexto de vivência, com os quais

punderam utilizar a linguagem como instrumento de ação e intervenção nas questões suscitadas.

A fase inicial de apresentação da situação nos permitiu, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conhecessem o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

II A primeira produção:

O segundo passo foi a primeira produção. Essa produção inicial diz respeito à primeira formulação do texto, que pode ser realizada tanto coletiva como individualmente. Em nosso caso, essa produção consistiu na elaboração individual das notícias na primeira sequência didática e do artigo de opinião na segunda sequência de atividades. Esta etapa mostrou-se fundamental, pois possibilita ao docente realizar uma análise diagnóstica da escrita dos alunos para então elaborar ações mediadoras nas etapas seguintes de aplicação da sequência, capazes de contribuir com o aperfeiçoamento da escrita dos estudantes. A primeira produção textual, portanto, permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, no sentido de ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

III Os módulos:

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas, que deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta se inscrevendo “dentro de uma perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (SCHNEUWLY et al., 2004, p. 93). De acordo com os estudiosos da escola de Genebra, a função primordial dos módulos consiste em trabalhar as necessidades identificadas nas primeiras produções textuais dos educandos. Nesse sentido, os módulos podem ser diversificados a partir do gênero que se deseja trabalhar e constituir um número variado de etapas, conforme as necessidades e os objetivos estabelecidos.

Seguindo as orientações dos autores genebrinos, elaboramos os módulos das duas sequências didáticas desta pesquisa a partir da análise diagnóstica da primeira produção dos textos dos alunos, na qual conseguimos identificar os principais aspectos que deveriam ser

trabalhados a fim de contribuir com o processo de escrita dos gêneros notícia e artigo de opinião. Assim, desenvolvemos ações que procuraram trabalhar os variados níveis da língua em uso, abordando aspectos discursivos, linguísticos e textuais.

Planejamos e selecionamos ações interventivas como produção de debates, pesquisas na internet, exibição de documentários e telejornais, leituras dirigidas, atividades de socialização e dinâmicas de grupo, com o objetivo de promover a ampliação da competência escrita dos educandos, tendo como foco o desenvolvimento de práticas interativas dentro do próprio contexto de ensino.

IV A produção final:

Esta parte da sequência é reservada à produção final do gênero. Neste momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez.

Marcuschi (2008, p. 216-218) faz algumas observações importantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua via sequência didática, das quais destacamos:

- a- Do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas, vendo a língua como um conjunto de práticas sociais e os gêneros nessa mesma linha;
- b- Considera-se que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana, e que os textos são produzidos para alguém com algum objetivo;
- c- Os gêneros são tratados como formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral;
- d- Com isso, o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, às quais a seleção dos gêneros deve estar atenta;
- e- A estratégia de modularidade com que é desenvolvido o trabalho com a língua situa as ações no contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua;
- f- A modularidade permite um trabalho diferenciado entre os alunos e possibilita maior atenção aos problemas específicos de cada um deles, valorizando, dessa forma, a produção textual do educando dentro do processo de ensino da língua;
- g- Os casos de insucesso podem ser retrabalhados de maneira modular, dando atenção especial ao estudante, sem ocasionar transtornos, uma vez que esse tipo de trabalho age de acordo com as necessidades específicas de cada aluno;

h- O texto escrito é visto como uma forma de exteriorização da linguagem que, justamente por ser exteriorizado, deve ser tomado como objeto de reflexão.

De forma geral, as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita a partir da adoção de uma perspectiva textual, o que implica levar em conta os diferentes níveis de elaboração dos textos. Desse modo, apresentamos as duas sequências didáticas que fundamentaram nossa proposta pedagógica para o trabalho com a modalidade escrita da língua, nos gêneros notícia e artigo de opinião, conforme nossos próximos tópicos.

2.6 Início das atividades de aplicação da sequência didática

No dia 26 de agosto de 2019, a pesquisadora responsável recebeu do CEP-UFG o Parecer Consubstanciado nº 3.533.089, que consiste no documento de aprovação da pesquisa no que diz respeito à segurança e à proteção dos participantes. A partir dessa aprovação, iniciamos efetivamente nossas atividades na escola campo no dia 28 de agosto de 2019, com uma reunião na biblioteca da escola com os estudantes das duas turmas escolhidas para a aplicação do nosso estudo, a coordenadora pedagógica e a professora regente de língua portuguesa das turmas. Nesse dia, contamos com a presença de vinte estudantes da turma B e dezoito da turma C. Na ocasião, apresentamos o projeto de pesquisa aos alunos e perguntamos se eles aceitavam participar. Ressaltamos naquele momento que os alunos maiores poderiam assinar o documento de participação, mas os menores precisariam da autorização dos responsáveis. Assim, quinze educandos da turma B e dez da turma C apresentaram-se para assinar o documento, comprovando serem maiores de idade mediante a apresentação da cédula de identidade. Entregamos a esses estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que assinaram como forma de aceitar e validar sua participação na pesquisa.

Em relação aos alunos menores, estipulamos uma nova reunião para o dia seguinte (29 ago. 2019), à qual os estudantes deveriam levar seus responsáveis para a assinatura dos termos de participação. Dessa forma, na hora marcada, durante o horário de aulas da turma, realizamos novo encontro, agora com a presença dos responsáveis dos educandos, a quem apresentamos o projeto de pesquisa, informando e esclarecendo todas as dúvidas e questões. Nessa ocasião, estavam presentes a coordenadora pedagógica, cinco alunos da turma B com seus responsáveis e oito estudantes da turma C, também com seus representantes legais. Entregamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos alunos menores e seus responsáveis receberam

o TCLE. Dessa forma, esses alunos puderam participar da pesquisa. No total, obtivemos vinte termos assinados da turma B e dezoito da turma C.

Ressaltamos que, nas duas reuniões, destacamos os seguintes aspectos contidos na redação dos termos:

- Nos casos de recusa ou desistência de algum participante (aluno) durante a realização da pesquisa, os mesmos seriam direcionados a outras atividades lúdicas relacionadas à disciplina de língua portuguesa, realizadas em outro ambiente da escola juntamente com a orientação e o acompanhamento da professora regente da turma;
- Conforme a legislação vigente, a pesquisadora responsável guardará o material coletado por um período de pelo menos cinco anos após a conclusão da pesquisa;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam os/as participantes favoráveis ou não. Porém, garante-se seu direito à confidencialidade e ao anonimato através do uso de pseudônimos ou siglas;
- As estratégias de divulgação dos resultados da pesquisa consistirão na defesa da dissertação e na publicação de artigos acadêmicos;
- Poderia haver, ainda que mínimos, riscos ou constrangimentos decorrentes da participação na pesquisa. Caso ocorresse alguma situação nesse sentido, a mesma seria resolvida por meio da cooperação, da ajuda e da atuação da pesquisadora, assegurado ao participante o direito de não participar da atividade em questão, caso fosse sua vontade;
- Seria assegurado ao participante solicitar a abstenção (saída) da pesquisa, não sendo obrigado a permanecer até o final do projeto, caso viesse a mudar de pensamento, sem penalidade alguma;
- Também seria assegurado ao participante o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da participação na pesquisa.

Após os esclarecimentos de todos os aspectos envolvendo a pesquisa, entregamos os termos para que os participantes pudessem fazer a leitura e as assinaturas. Somente mediante a assinatura desse documento a participação dos estudantes pôde ser validada, conforme a legislação do CEP-UFG. Destacamos que nenhum aluno presente na reunião se recusou a participar do projeto, fato que nos agradou bastante e nos deu mais condições para realizar a pesquisa. Percebemos também que os pais dos alunos acharam o projeto de pesquisa interessante, e alguns deles afirmaram ter consciência das necessidades apresentadas pelos

filhos em relação à produção escrita. Alguns estudantes não participaram das reuniões de aplicação do projeto porque não compareciam ao colégio de forma assídua.

Reiteramos que esta pesquisa seguiu todas as orientações e diretrizes do CEP-UFG, órgão dedicado exclusivamente à apreciação de projetos de pesquisa nos quais o ser humano é participante direto e indireto, resguardando a segurança e o bem-estar físico e psicossocial dos participantes.

Já em relação à instituição pesquisada, recebemos a autorização da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), por meio de uma declaração de autorização e consentimento emitida pelo superintendente executivo, representante da instituição. No que se refere à confidencialidade e ao anonimato dos participantes, percebemos pelas assinaturas dos termos que a maioria deles não permitiria a divulgação de suas identidades, pois muitos alegaram que “não sabiam escrever” e tinham vergonha de suas produções textuais.

2.6.1 O trabalho com as sequências didáticas: aspectos gerais

Conforme já mencionado, nosso trabalho de ensino com a língua escrita foi fundamentado no desenvolvimento de duas sequências didáticas. Optamos pelo método do sequenciamento porque, desse modo, pudemos trabalhar com uma série de atividades organizadas e articuladas a partir de uma fundamentação teórica consistente. Segundo Casseb-Galvão e Duarte (2018, p.24), o trabalho via sequência didática configura-se como um “instrumento de intervenção pedagógica que tem se mostrado eficaz no processo de ensino-aprendizagem”.

As duas sequências didáticas foram organizadas nas quatro etapas acima relacionadas — apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final — de forma a contemplar a concepção interacional e dialógica de língua e linguagem com foco no trabalho com a língua como modo de ação e como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo.

Dessa maneira, em nossas sequências de atividades procuramos tratar a linguagem como uma prática social trabalhada na perspectiva de gêneros.

Como já dissemos, o desenvolvimento das sequências didáticas ocorreu em duas turmas dos segundos anos do ensino médio noturno, com uma média de trinta alunos por sala. Entretanto, percebemos que as turmas eram totalmente diferentes entre si no que diz respeito a participação, envolvimento e realização das atividades. A turma B tinha alunos mais presentes e participativos durante as aulas. Já os educandos da turma C eram mais faltosos e pouco

motivados durante a realização das atividades. Porém, esse fato não atrapalhou significativamente o andamento das atividades, haja vista que essa heterogeneidade de comportamentos é normal em um ambiente escolar. Desse modo, enquanto docentes, precisamos saber lidar com essas diferenças entre os alunos.

Para alcançar os objetivos desejados, aplicamos as sequências didáticas na escola campo nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019, num total de 26 aulas-sequências de trabalho.

Nossas ações foram pautadas no sentido de ampliar os repertórios discursivos e linguísticos dos estudantes, com atividades direcionadas para a linguagem em uso. Nosso *corpus* de análise, nesse sentido, consistiu nos textos produzidos pelos educandos durante a aplicação das sequências didáticas. Conseguimos um total de 52 textos no trabalho com o gênero notícia e 68 produções do trabalho com o gênero artigo de opinião.

Valorizamos nos textos dos alunos, conforme foi apresentado no capítulo anterior, os seguintes aspectos globais: o universo da referência, o propósito comunicativo, os esquemas de composição (tipos e gêneros) e as relações com outros textos. Em nossas sequências de trabalho, buscamos ações que atendessem ao princípio da textualidade, sob o qual planejamos e selecionamos recursos para promover a ampliação da competência escrita dos estudantes. O foco desse estudo é contribuir para o aperfeiçoamento da produção escrita dos discentes, uma vez que, nossa função, enquanto professoras de língua portuguesa, é também produzir conhecimento a partir de nossas práticas docentes. Vejamos o pensamento de Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) nesse sentido:

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

Aos nos posicionamos na posição de professor pesquisador, a partir dos problemas enfrentados em sala de aula em relação à produção escrita, surgiu a ideia de propor um trabalho que pudesse ajudar os alunos a melhorarem suas práticas de uso da modalidade escrita da língua portuguesa.

As intervenções didáticas planejadas e executadas tiveram o intuito de colocar os alunos em situações reais de comunicação e, para isso, fundamentamos nossas propostas de produção escrita nos problemas sociais enfrentados pelos educandos daquele contexto de

ensino. Desse modo, propusemos aos estudantes a elaboração de um minijornal online, que serviria como suporte para a publicação dos textos produzidos por eles durante nossas atividades. A finalidade da escrita dos textos foi abordar os problemas sociais vividos pela escola, possibilitando aos alunos emitir suas opiniões, saber as opiniões dos outros, suscitar discussões, enfim, abrir um diálogo com a comunidade para intervir nessas situações problemáticas e buscar caminhos para amenizar essas questões sociais.

Assim, os textos dos alunos foram usados como práticas sociais, pois desde o início das atividades os estudantes tiveram clareza das nossas propostas de produção escrita, no sentido de saber o que escreveriam, para quem escreveriam e porque escreveriam. Isso significa que os alunos, durante o ato de escrita dos textos, já estavam conscientes das finalidades e dos destinatários de suas produções. Essas ações tiveram como objetivo fazer com que os educandos percebessem o caráter interativo e dialógico da linguagem, entendendo que a escrita tem destinatários e exerce funções sociais distintas.

Apresentamos nos próximos tópicos a construção dos atos das nossas sequências didáticas, ressaltando as ações planejadas para atender aos objetivos da pesquisa, fazer reflexões sobre o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa a partir dos processos interativos e dialógicos de linguagem e verificar como esses aspectos se manifestam nas produções textuais dos discentes.

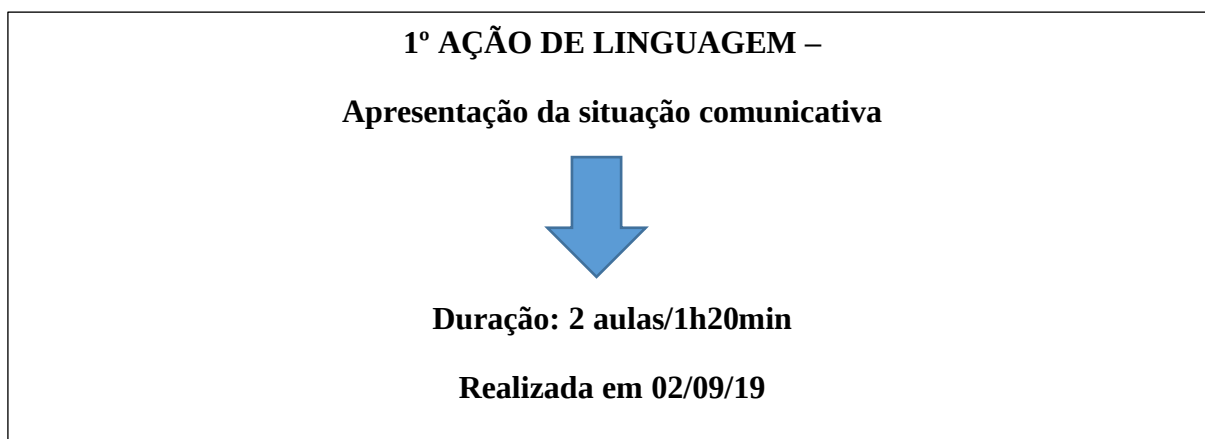
Primeiro apresentaremos o trabalho realizado como gênero notícia e depois com o gênero artigo de opinião. Entretanto, antes de expor os trabalhos de cada sequência, é importante destacar algumas informações pertinentes ao contexto de aplicação de nossas atividades. Para a realização das atividades, a pesquisadora assumiu a sala de aula das duas turmas durante o horário destinado às aulas de língua portuguesa. O horário de aulas do ensino médio da escola campo era o seguinte:

- ❖ 19h a 19h40min — primeira aula
- ❖ 19h45min a 20h25min — segunda aula
- ❖ 20h25min a 21h — terceira aula
- ❖ 21h a 21h15 — intervalo
- ❖ 21h15 a 21h55min — quarta aula
- ❖ 21h55min a 22h30min — quinta aula

O período de nossas aulas girava em torno de 40min, e elas geralmente foram direcionadas para começar a partir do segundo horário, quando a maioria dos estudantes

chegava à unidade escolar. Para isso, a coordenadora da escola remanejou o horário das aulas de língua portuguesa das turmas participantes do projeto com o horário das outras disciplinas, de modo que, durante os três meses de aplicação do projeto, cada turma teve duas aulas de língua portuguesa por dia durante três vezes por semana, destinadas à realização da sequência de atividades. Assim, totalizamos doze aulas para o gênero notícia e catorze aulas para o gênero artigo de opinião. Devido ao contexto de desenvolvimento das atividades e da aprendizagem dos alunos, percebemos a necessidade de acrescentar mais duas aulas à sequência com o gênero artigo de opinião em nossos módulos, a fim de realizar a aplicação da sequência de forma mais satisfatória. Ressaltamos que todos os professores da escola campo cooperaram com nossas atividades no sentido de permitir o remanejamento de suas aulas durante nossos três meses de trabalho na unidade. Feitas essas ressalvas, podemos agora apresentar nossas propostas de sequências didáticas em torno da língua escrita.

2.6.2 Sequência didática: trabalho com o gênero notícia



1- Objetivos

- Apresentar a proposta/ situação comunicativa aos estudantes;
- Promover o contato dos estudantes com o gênero notícia;
- Compreender a variedade linguística escolhida para a construção dos textos em função da situação interlocutiva e discursiva proposta.

Apresentamos aos estudantes vários exemplares de textos noticiosos e em seguida explicamos que eles estariam submetidos a uma situação de comunicação real e efetiva da língua, através da elaboração de notícias para o minijornal online da escola. Em seguida,

promovemos o contato dos alunos com gênero notícia a fim de despertá-los para as dimensões discursivas e estruturais que compõem os textos noticiosos, chamando atenção para as escolhas das variantes linguísticas que podem ser utilizadas nos textos em função das situações comunicativas.

2- Estratégias/ Metodologia:

- Roda de leitura utilizando jornais impressos;
- Socialização verbal acerca das leituras.

Para a realização da primeira atividade, foi necessário proporcionar aos educandos o contato com o gênero notícia através da leitura de alguns dos principais jornais que circulam na cidade: *O Popular*, *Diário da Manhã*, *O Hoje* e *Jornal Daqui*, levados para sala de aula pela pesquisadora. Colocamos todos os jornais em uma mesa onde os alunos puderam visualizar e escolher de forma espontânea qual jornal e quais notícias queriam ler.

Para a realização das leituras, posicionamos os estudantes em forma de círculo, pois entendemos que assim os alunos puderam interagir melhor uns com os outros em sala de aula. Orientamos os discentes a compreenderem que, no processo de leitura e produção escrita, devem levar em consideração os seguintes elementos:

- a- A situação de produção;
- b- A relação entre os interlocutores;
- c- Os assuntos noticiados;
- d- O estilo do gênero;
- e- O querer dizer do locutor com suas vinculações e referências de mundo;
- f- A variedade linguística escolhida para a produção do texto.

Como forma de potencializar esse momento de leitura, apresentamos aos estudantes algumas questões norteadoras sobre as quais deveriam refletir:

- a- Por que você optou por ler esse assunto?
- b- Qual é o assunto abordado na notícia?
- c- Em que veículo ou suporte esse texto foi publicado?
- d- Qual é o propósito comunicativo do texto?
- e- Quem são seus possíveis interlocutores?
- f- A qual domínio discursivo esse texto pertence?
- g- Qual foi a variedade linguística escolhida para a elaboração da notícia lida?

Após as leituras, realizamos uma socialização verbal das notícias entre os alunos da turma. Cada estudante teceu comentários sobre o texto lido e, de maneira interventiva, procuramos desenvolver suas reflexões sobre a situação comunicativa e o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores que norteia a escolha da variedade linguística mais indicada para a construção dos textos noticiosos. Isso porque, para a concepção interacionista de linguagem, não existe um falar que seja melhor que outro, o que existe é um falar mais adequado que o outro em determinada situação. Procuramos fazer com que os educandos entendessem que o ideal da competência discursiva nesta perspectiva de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa é dominar várias formas e saber recorrer a diferentes registros de linguagem adequados à situação, aos interlocutores e aos propósitos comunicativos em pauta.

Em contato direto com os textos noticiosos, os educandos foram orientados a perceber que o gênero notícia trabalha com uma linguagem intermediária, ora mais voltada para o registro formal, ora para o mais coloquial, e que a escolha de uma determinada variedade depende das relações ideológicas estabelecidas entre os interlocutores na situação comunicativa em questão. Ressaltamos para os alunos que não existe um padrão único de fala e de escrita, e que, na verdade, as variedades não são erros, mas diferenças. Procuramos refletir com os estudantes que a questão da norma ultrapassa os limites da gramática, infiltrando-se nas identidades culturais, nas ideologias, nos valores e nas crenças dos grupos sociais. Por isso, trabalhamos com os alunos a ideia de que não devemos substituir uma variedade por outra, mas sim construir possibilidades de novas interações, pois cada texto é engendrado no interior de um processo interlocutivo. Assim, os estudantes puderam compreender que possuem um jeito próprio de falar, cabendo à escola, nesse sentido, ensinar outras variedades de uso da língua sem desconsiderar o saber linguístico prévio de cada um. Pois “é evidente que desde sempre os alunos chegaram aos bancos escolares falando português, mas este saber falar nunca foi explicitamente tomado como um saber” (GERALDI, 1996, p. 56). O trabalho de reflexão sobre as variantes linguísticas mostrou-se importante no sentido de desvincular os alunos da ideia de que existe apenas um modo “correto” de falar, possibilitando que eles entendessem que já são usuários da língua, devendo apenas conhecer seus vários dialetos para assim poder optar pelo registro de fala/escrita mais adequado à situação comunicativa desejada.

A atividade de socialização das leituras proporcionou um momento de interação entre os educandos, no qual a maioria pôde expressar verbalmente seus pensamentos e reflexões sobre a leitura das notícias a partir dos aspectos interventivos apontados. Nesse momento, percebemos, também, que as notícias relacionadas a mortes, acidentes e brigas, ou seja, de

cunho trágico ou criminoso, foram as preferidas pelos educandos. Poucos alunos optaram pela leitura de notícias veiculando informações sobre esporte, economia, cultura e educação.

Compreendemos, então, que muitos temas escolhidos pelos alunos para leitura identificavam-se com seu contexto de vida, pois a maioria vivia em meio a dificuldades, sem muito acesso a atividades culturais de leituras, filmes, cinemas e teatros. Logo, não se interessaram em ler outros tipos de notícia.

2º AÇÃO DE LINGUAGEM

Ampliar o contato dos estudantes com o gênero notícia



Duração: 2 aulas/1h20min

Realizada em 03/09/19

1- Objetivos

- Ampliar o contato dos estudantes com o gênero notícia;
- Apresentar a função social dos textos e seus propósitos comunicativos;
- Reconhecer e identificar as estratégias discursivas e ideológicas de outros textos presentes nas construções dos textos jornalísticos;
- Conhecer a organização estrutural e as dimensões ideológicas do gênero notícia.

Neste segundo momento, buscamos ampliar o contato dos estudantes com o gênero notícia, cujo foco foi a reflexão sobre os aspectos globais que envolvem a produção de um texto, como a função social e seus propósitos comunicativos, as relações com outros textos e os esquemas de composição do gênero. Para a realização desta etapa, escolhemos fazer um trabalho com notícias online.

2- Estratégias/ Metodologia:

- Trabalho de pesquisa no laboratório de informática da escola e uso do celular como ferramenta pedagógica para pesquisa;

- Socialização das notícias pesquisadas;
- Produção das fichas de leitura.

Para envolvermos os alunos nesta ação de linguagem, utilizamos o laboratório de informática da escola e os celulares dos próprios educandos como ferramentas pedagógicas. Nosso objetivo foi fazer com que os alunos ampliassem o contato com o gênero notícia a partir da leitura de jornais online como G1 Notícias, O Globo, O Popular, Uol Notícias, entre outros. Os alunos tiveram permissão para acessar qualquer site com conteúdos noticiosos para leitura, podendo utilizar os computadores da escola ou seus aparelhos de celular. Para auxiliar os educandos nesta etapa, criamos um roteiro de questões a serem observadas durante suas leituras:

- a- Por que você optou por fazer a leitura dessa notícia?
- b- Qual é o assunto abordado nela?
- c- Explique onde, quando, por que e para que tal fato foi noticiado.
- d- O lide de uma notícia concentra-se nos primeiros parágrafos do texto e apresenta sucintamente o assunto ou destaca o fato essencial. Nesse sentido, explique a importância do lide em uma notícia e sua relação com a imagem escolhida para a publicação da notícia lida.
- e- Esse assunto, na sua opinião, é relevante socialmente para ser noticiado? Justifique sua resposta.
- f- Tendo em mente o assunto veiculado na notícia explique quais são as prováveis finalidades ou propósitos comunicativos que o autor do texto teve ao publicá-la.
- g- Qual foi o registro de linguagem escolhido para a produção desta notícia? Justifique sua escolha com passagens do próprio texto.
- h- Para você, as informações contidas nesta notícia são imparciais ou tendenciosas? Justifique sua resposta.
- i- Quais marcas ideológicas você consegue identificar na composição desta notícia?

As ações desta etapa foram direcionadas para uma abordagem reflexiva⁶ dos aspectos globais de um texto, com destaque para o fato de que, na primeira etapa, o trabalho de leitura foi realizado com jornais impressos e, nesta, com jornais online. Dessa maneira, permitimos que os alunos reconhecessem algumas diferenças entre esses dois suportes de publicação noticiária. Através dos momentos de socialização com a turma, buscamos refletir com os alunos

⁶ Significa analisar seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo, identificar suas partes constituintes, enfim, levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam.

que os textos noticiosos são produzidos a partir da perspectiva de quem os escreve, e que, dependendo da situação, podem adquirir características tipológicas de uma sequência narrativa, ou até mesmo de uma sequência descritiva. Destacamos para os educandos que os textos noticiosos geralmente apresentam elementos como personagens, tempo e espaço, tendo sua composição direcionada pelas seguintes partes: manchete ou título principal, título auxiliar, lide e corpo da notícia.

Buscamos também implementar ações discursivas para que os educandos pudessem reconhecer os verdadeiros propósitos comunicativos dos textos noticiosos, que nem sempre se resumem a informar fatos e, assim, fazer com que os alunos compreendessem que o texto noticioso não é imparcial e objetivo, já que, como qualquer texto, veicula as ideologias e intenções de quem o escreve. Nesse momento, muitos alunos demonstraram surpresa, alegando que, para eles, as notícias contavam fatos verdadeiros, sem opinião do redator. Após os momentos de socialização e as discussões, os alunos começaram a produzir pequenas anotações, em forma de fichas de leitura, onde puderam registrar suas observações e reflexões acerca dos temas discutidos. Como último ato desta etapa enquanto mediadoras das atividades, aconselhamos os alunos a perceber fatos sociais ocorridos em suas atividades rotineiras e trazê-las para o nosso próximo encontro em forma de registro nas fichas de leituras.

3º AÇÃO DE LINGUAGEM –

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL



Duração: 2aulas/1h20min

Realizada em 09/09/19

1- Objetivo

- Elaborar uma notícia a partir dos fatos vivenciados ou presenciados pelos alunos em seus contextos sociais.

Nesta terceira etapa das ações de linguagem, solicitamos aos estudantes uma produção textual fundamentada na seguinte proposta:

Com base nas situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula por intermédio de leituras, interações em grupo, discussões e reflexões, aliadas a seus conhecimentos de mundo, produza uma notícia acerca de acontecimentos vivenciados ou presenciados por você e que, em sua percepção, merecem ser noticiados. Não se esqueça de que você está na condição de jornalista do minijornal online *Gazeta do Estudante*, onde sua notícia será publicada.

2- Metodologia

- Roda de conversa;
- Produção de texto.

Para envolvermos os estudantes nesta etapa de atividade escrita, solicitamos que eles se posicionassem em círculos. Em seguida, começamos a relatar para a turma, em forma de conversa, bastante informal, alguns fatos e acontecimentos ocorridos em nossas atividades de trabalho, em sala de aula, enquanto docentes. Os alunos, nesse momento, demonstraram-se atentos às histórias narradas e logo começamos um momento de interação verbal, no qual muitos estudantes também resolveram relatar algum acontecimento marcante de sua vida estudantil. Criamos, assim, um momento de interação com a turma, no qual várias histórias engraçadas foram contadas, fazendo com que os alunos ficassem mais descontraídos.

Após os relatos, entregamos a folha de produção textual para que os educandos iniciassem a elaboração de seus textos. Por intermédio dessa ação, nosso objetivo foi propiciar aos estudantes um ambiente mais prazeroso e interativo para que pudessem produzir seus textos, e tentar romper com o ambiente de tensão que circunda os alunos quando são solicitados a escrever. Essa etapa resultou na primeira produção da notícia com base nos assuntos escolhidos pelos próprios estudantes.

4º AÇÃO DE LINGUAGEM - Módulos – Trabalhar ações interventivas e interlocutivas de linguagem que possam colaborar com os processos de reescrita dos textos.



Duração 4 aulas/ 2h40min

Realizadas em 16 e 17/09/19

1- Objetivos

- Ampliar o contato dos estudantes com o gênero notícia telejornalística;
- Promover uma interação efetiva entre aluno e texto;
- Socializar e sistematizar as produções textuais entre os colegas da turma;
- Identificar e compreender as estratégias discursivas utilizadas nos processos de construção dos textos noticiosos a partir das perspectivas de quem os escreve.

As quatro aulas desta etapa de nossa sequência didática foram organizadas em forma de módulos de atividades. Essa maneira de organização dos trabalhos nos permitiu fazer a auto avaliação e a averiguação dos processos de ensino e aprendizagem no curso de aplicação da sequência. Desse modo, a partir das análises reflexivas das primeiras produções dos estudantes, conseguimos visualizar o que poderia ser aperfeiçoado, acrescentado ou redimensionado em nossas atividades interlocutivas a fim de atender as necessidades apresentadas pelos estudantes em relação ao trabalho com o gênero. Esta etapa de atividades em módulos foi dividida em dois momentos. No primeiro, entendemos que era necessário ampliar o contato dos estudantes com o gênero notícia telejornalística. Já tínhamos apresentado notícias em formato impresso e online, faltando então trabalhar as notícias veiculadas na televisão. Os telejornais têm um espaço significativo na vida dos estudantes, ocupando lugar relevante na imagem que eles constroem da realidade.

No segundo momento, elaboramos ações a fim de atender as necessidades apresentadas pelos educandos na primeira produção escrita. Buscamos promover uma efetiva interação entre texto e aluno através da socialização das primeiras produções textuais dos educandos com os colegas de turma, pois acreditamos que esse processo de interação dialógica

com outras vozes enunciativas contribui para o aperfeiçoamento da escrita dos estudantes. Por último, realizamos outra ação interlocutiva no sentido de contribuir com a elaboração das estratégias discursivas dos textos dos educandos, pois percebemos nos textos que muitos alunos não conseguiram se distanciar dos fatos narrados.

2- Estratégias/ Metodologia

- Utilização dos equipamentos de multimídia para transmissão das notícias telejornalísticas;
- Atividades de interação e socialização em sala de aula;
- Atividades em dupla.

Para a realização da primeira atividade proposta para esta etapa de nossa sequência didática, levamos para a sala de aula o equipamento móvel de multimídia da escola (televisão e som) para que os estudantes pudessem assistir a dois telejornais: um de âmbito local, o *Jornal Anhanguera*, e o outro de âmbito nacional, o *Jornal Nacional*.

Assim, os estudantes assistiram primeiro à gravação do *Jornal Anhanguera* veiculado na tarde do dia 17 de setembro de 2019, cujo conteúdo das notícias encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=8L5nr38Mixk>.

Em seguida, os alunos assistiram na íntegra à edição do *Jornal Nacional* desse mesmo dia, transmitida no mesmo horário de aulas dos educandos do período noturno. O conteúdo do programa encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=g2-ahhU20RM>.

Depois de assistir aos vídeos, socializamos com a turma algumas questões relacionadas a esse tipo de notícia, frisando o fato de se tratar de uma fonte de informação rápida, direta e de fácil acesso. Alguns estudantes fizeram comentários acerca dos fatos que foram noticiados em âmbito local:

- “Casal é preso em Goiânia acusado de aplicar golpes em São Paulo”.
- “Torcedor revoltado com as derrotas do Goiás atirou tinta verde em carros de uma concessionária em Goiânia”.
- “Fumaça e baixa umidade do ar deixam qualidade do ar ruim em Goiânia”.

Percebemos, nesse momento de socialização, que a notícia que mais repercutiu entre os alunos foi a do torcedor revoltado que atirou tinta nos carros da concessionária. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de o assunto ser frequente entre os alunos, uma vez que a maioria

deles eram torcedores do time goiano, e outros do time rival, Vila Nova. Além disso, o futebol é um assunto do qual eles têm domínio para falar e discutir.

Em âmbito nacional as notícias veiculadas foram:

- “Os ataques à maior refinadora de petróleo do mundo, na Arábia Saudita, e suas repercussões pelo mundo”.
- “Israelenses vão às urnas pela segunda vez em cinco meses”.
- “Deputados se preparam para votar projeto que tira o poder de investigação da Receita Federal”.
- “Espanha anuncia a quarta eleição em quatro anos”.
- “Bons exemplos de preservação da Amazônia com a exploração econômica”.
- “Mutirão em São Paulo oferece 4 mil vagas de empregos”.

Em relação às notícias nacionais e mundiais, percebemos que alguns alunos apresentaram dificuldades para entender algumas delas, como a da votação dos deputados para tirar o poder investigativo da Receita Federal — muitos sequer sabiam a função da Receita Federal. Pelas discussões, percebemos que o assunto que mais chamou a atenção dos estudantes foi a grande oferta de empregos em São Paulo. Acreditamos que isso ocorreu porque é um tema relacionado ao contexto de vivência dos estudantes, que são jovens e buscam se inserir no mercado de trabalho. Trata-se de um claro exemplo de que as atividades em torno do aprendizado da língua portuguesa devem priorizar a dimensão dos aspectos extralinguísticos, sem os quais a língua não faz sentido. Desse modo, evitam-se situações de incompreensão dos estudantes, a exemplo do que aconteceu com a notícia sobre a Receita.

Percebemos por intermédio desta ação que os alunos evitaram falar sobre assuntos que não compreendiam e não dominavam. Isso nos mostra que o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula deve buscar fazer uma correlação entre os elementos internos da língua (linguísticos) e os externos (contexto de produção), para que, dessa forma, a língua possa funcionar nas situações das cadeias infinitas de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando desvelar. Por isso, nossas ações direcionaram os estudantes a compreender, refletir, questionar, analisar, criticar e interpretar fatos que ocorrem em nosso mundo, possibilitando que eles atuem como cidadãos críticos e reflexivos.

Para a realização da segunda etapa de nossas atividades, solicitamos aos alunos que se posicionassem em pequenos grupos ou duplas e em seguida lhes distribuímos as produções textuais realizadas na etapa anterior. Cada estudante leu a notícia produzida por ao menos dois

colegas diferentes, promovendo, assim, um momento de socialização dos textos. Através dessa ação, os educandos foram levados à posição de colaboradores dos textos dos colegas, pois puderam indagar ou sugerir o acréscimo de informações importantes que compõem uma notícia, como, entre outras: quem são os envolvidos? Qual é o final da história? Onde ela ocorreu? Quais os motivos dos acontecimentos?, além de fatos que porventura tivessem faltado em algumas produções e que puderam ser acrescentados a partir do trabalho de interação entre os próprios estudantes. Por intermédio dessa atividade, proporcionamos uma experiência compartilhada de linguagem, pois ao escrever buscamos outros interlocutores como leitores de nossas produções textuais. O ato de escrita, dessa maneira, deixou de ser uma ação isolada e se tornou socialmente reconhecida e valorizada por seu caráter funcional.

Como última ação desta etapa, buscamos refletir com os alunos sobre as escolhas das estratégias discursivas utilizadas na construção das notícias, ressaltando o fato de que os textos noticiosos são elaborados a partir das perspectivas ideológicas, sociais e culturais de quem os escreve. Para elucidar esta atividade, levamos para sala de aula a seguinte matéria jornalística:

“Mulher cai da plataforma do Eixo Anhanguera no Centro”

abril 2, 2019 6:17

Por Francisco Costa

Apesar da queda, ela se feriu levemente e preferiu não ser transportada pelo Corpo de Bombeiros

Uma mulher de 59 anos caiu de uma plataforma do Eixo Anhanguera, próximo ao Jockey Clube de Goiás, no Centro da Capital, após se desequilibrar, no começo da tarde desta terça-feira, 2. Apesar da queda, ela se feriu levemente e recusou transporte do serviço de resgate do Corpo de Bombeiros. A assessoria de comunicação da Metrobus, responsável pelos veículos do eixo, disse apenas que apura por meio das câmeras de vídeo de monitoramento disponibilizadas na Plataforma, as causas do incidente ocorrido no início da tarde desta terça-feira. Também procurado, o Corpo de Bombeiros afirmou não ter informações do estado de saúde da mulher. Eles apenas reforçaram que se tratava de uma pessoa de 59 anos.

Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/mulher-cai-da-plataforma-do-eixo-anhanguera-no-centro-175454>. Acesso em: 20 abr. 2020.

A partir da leitura da notícia, dividimos os estudantes em três grupos, nos quais cada um faria o relato da cena a partir das três perspectivas propostas abaixo:

- a- Imagine e relate esse incidente a partir da perspectiva da mulher que sofreu o acidente.
- b- Imagine e relate esse incidente a partir da perspectiva de um passageiro do ônibus.
- c- Imagine e relate esse incidente a partir da perspectiva de um redator de jornal.

Após um período de preparação, cada grupo escolheu um representante para relatar verbalmente a cena proposta entre a turma. Os três relatos da mesma notícia foram realizados de forma diferente por cada grupo, fato que os estudantes perceberam facilmente. Com isso, buscamos fazer os alunos perceberem que uma notícia é elaborada a partir da perspectiva de quem a escreve. Por isso, é importante saber identificar nos textos noticiosos as estratégias discursivas utilizadas pelos autores, pois o discurso, enquanto prática social, ao ser produzido e interpretado constitui uma ação social em um contexto situacional, ideologicamente marcado.

Portanto, refletimos com os alunos que, apesar de os textos noticiosos serem redigidos em terceira pessoa, o que transmite a ideia de certa imparcialidade do redator com os fatos narrados, sabemos que não há textos imparciais ou neutros. Logo, as notícias veiculam as posições e crenças ideológicas de quem as escreve, e foi com essa reflexão que fechamos nossa etapa de aplicação dos módulos da sequência didática com o gênero notícia.

5º AÇÃO DE LINGUAGEM

PRODUÇÃO FINAL



Duração: 2 aulas/1h20

Realizada em 23/09/19

1- Objetivo

- Revisar e reescrever a notícia produzida na terceira etapa da sequência didática a partir das intervenções e interlocuções produzidas em sala de aula.

Através desta ação, conseguimos ajudar os estudantes a regular suas ações, suas formas de produção e sua seleção do gênero de acordo com a situação de produção.

2- Estratégias/ Metodologia:

- Elaboração do roteiro da escrita;
- Reescrita textual.

Antes de iniciar as atividades de reescrita textual, os alunos elaboraram um roteiro de anotações, que consistiu em selecionar e sistematizar os principais elementos que compõem o gênero notícia. O roteiro proposto para esta atividade foi o seguinte:

Assunto/ fato escolhido	Anotações
Justificativa da escolha	
Quem/ onde/ quando ocorreu o fato	
Suporte / veículo comunicativo	
Domínio discursivo	

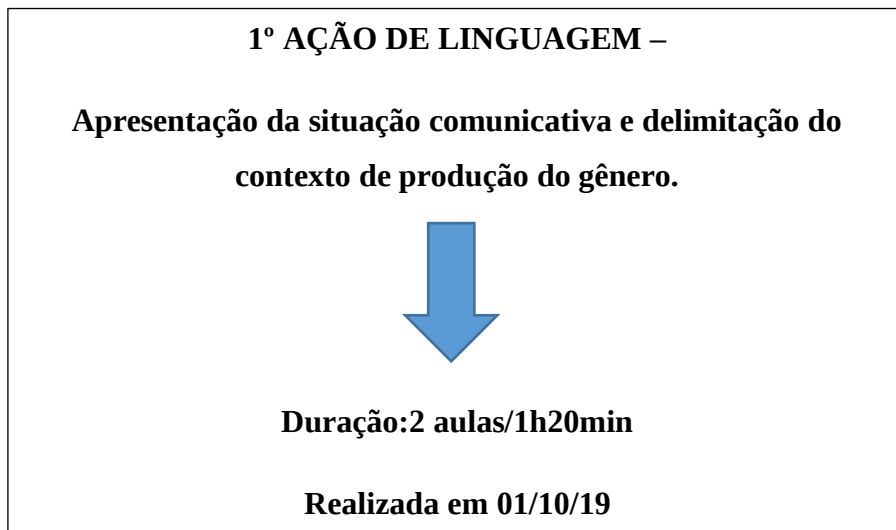
O roteiro de escrita ajudou os alunos a planejarem melhor a reescrita dos textos, uma vez que ele direciona as atividades de produção textual de acordo com as peculiaridades do gênero trabalhado.

O último passo da sequência didática foi a elaboração da produção final, por meio da reescrita das notícias, ocasião que proporcionou ao aluno colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados durante a aplicação da sequência, ao mesmo tempo que serviu de *corpus* para as análises desta pesquisa. A metodologia utilizada nesta etapa consiste na reescrita do texto a partir da seguinte proposta:

Com base nas situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula por intermédio de leituras, interações em grupos, exibição de telejornais, discussões e reflexões, aliados a seus conhecimentos de mundo, reescreva a notícia elaborada na terceira etapa de atividades para que possa ser publicada no minijornal online *Gazeta do Estudante*, onde será veiculada para toda a comunidade.

Nesse sentido, a reescrita textual possibilitou aos alunos constatarem se suas ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Nesta etapa, o aluno-escritor passa a ser leitor de si mesmo, para manter a unidade de seu texto, isto é, “para não perder de vista o sentido global — enfim, burilar seu texto” (PASSARELLI, 2012, p. 163).

2.6.3 Sequência didática: trabalho com o gênero artigo de opinião



1- Objetivos

- Apresentar a proposta/ situação comunicativa aos estudantes;
- Promover o contato dos estudantes com o gênero artigo de opinião;
- Discutir as temáticas propostas para o trabalho com o gênero artigo de opinião.

A primeira ação de nossa sequência didática foi inserir os estudantes dentro da situação de comunicação proposta, que consistiu na elaboração de um artigo de opinião sobre um tema socialmente polêmico, produzido para o minijornal online da escola, onde os textos seriam postados para a comunidade escolar e a comunidade em geral. Para a realização desta segunda sequência didática, os alunos já estavam conscientes de que os textos produzidos seriam destinados ao jornal, conforme orientamos no início de nossas atividades.

Entendemos que os gêneros discursivos dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem, e por isso selecionamos para esta sequência o gênero artigo de opinião. Trata-se de um gênero que circula em diferentes mídias e suportes, cumprindo vários papéis sociais básicos como criticar, polemizar, denunciar, colocar em discussão, informar etc. Nossas ações no trabalho com esse gênero de texto foram justamente direcionadas nesse sentido, ou seja, desenvolver com os educandos uma reflexão crítica sobre problemas socialmente polêmicos a partir das situações sociais vivenciadas naquele contexto de ensino. Pois a linguagem é modo de agir e quando escrevemos estamos agindo, interferindo na sociedade. Dessa forma, buscamos promover o contato dos alunos com o gênero através da

leitura de dois artigos de opinião que tratavam de diferentes assuntos, e com isso os estudantes puderam discutir e refletir acerca das duas temáticas propostas.

2- Estratégias/ Metodologia

- Leitura crítica e reflexiva de dois artigos de opinião;
- Discussão e reflexão sobre as temáticas propostas para o trabalho com o gênero artigo de opinião.

Para a realização desta etapa, foram entregues aos alunos dois artigos de opinião, que tratavam dos seguintes problemas sociais:

- Texto 1: Aborto
- Texto 2: Militarização das escolas pública

Vejamos os textos abaixo:

Texto 1 – Tema: Aborto

Os pró vida e os pró escolha

As questões religiosas e morais acerca das discussões a respeito do direito à vida, são provavelmente as mais significantes quando se analisa a atual posição do estado brasileiro em relação ao aborto. SAGAM (1997) considera a questão do aborto com duas vertentes distintas os “pró-vida” e os “pró-escolha”. Durante séculos de existência a humanidade gosta de pensar em termos de opostos diferentes (DEWEY, 1938 apud SAGAM, 1997, p. 120). Acredito que algumas questões são apropriadas a nossa análise da conjuntura da legislação brasileira sobre esta questão, a) o estado deve interferir em uma escolha pessoal? b) por que a religião tem interferência nas questões sobre este tema? c) quando um feto é de fato uma vida?

O estado brasileiro, segundo o decreto de lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940, nos seus artigos 124 a 126 tornam crime o aborto no Brasil, sendo que no seu artigo 128, é possível a prática em casos de estupro ou risco de vida para a mulher. (BRASIL, 1940). A declaração mundial dos direitos humanos em seu artigo terceiro diz que “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (DUDH, 1948, art. 3º). Baseando-se nesses pretextos constitucionais os “pró-vida” defendem com unhas e dentes a não legalização do aborto, por ser uma ameaça a vida, mas qual vida? Não a uma unanimidade de opiniões a respeito do aborto, mas alguns cientistas defendem que entre a terceira e a vigésima quarta semana. Outros defendem até a vigésima semana que a ocorrência de vida é nula, a não coerência entre a comunidade científica abre brechas para argumentos dos “pró-vida” em favor a não legalização. A igreja, principalmente, a católica e a evangélica vem defendendo que a vida ocorre a partir do momento da fecundação, e este já tem alma própria. O que pode ser um pouco contraditório, quando nos séculos de colonização a própria igreja católica considerava os indígenas e negros dois povos sem alma. Um atraso no pensamento religioso da época? Talvez, mas que murmura nos dias atuais. E o que dizer de uma bancada evangélica dentro de um senado federal dito “laico”

pela constituição de 1988? Homens que vestem um terno e misturam política e religião como se estivéssemos no século XVI. Nesse período, a igreja era o centro político/decisório da sociedade, mas em pleno ano de 2017 do século XXI, acredito ser um pouco atrasado a interferência do pensamento religioso e conservador de uma bancada deste cunho, na qual prega regras religiosas baseadas em crenças de mais de vinte séculos, que obviamente não se aplicam a nosso tempo. Outro ponto que pode se mostrar contraditório com as questões religiosas são baseados em dados do ministério da saúde, os quais indicam que entre 44,9% e 91,6% do total das que têm experiência de aborto induzido declaram-se católicas. Entre 4,5% e 19,2% declaram-se espíritas, e entre 2,6% e 12,2% declaram-se protestantes (BRASIL, 2009).

As propostas da frente “pró-escolha” das quais comungo, são que até a terceira semana de gestação o aborto seja descriminalizado totalmente, sem quais quer punição as mulheres que o fizerem. Com a legalização e a padronização dos atendimentos, a paciente passa a ter acompanhamento médico e psicológico, para ter certeza de sua escolha. Essa forma de atendimento possibilitaria uma discussão prévia antes de qualquer decisão ser tomada. Esse sistema é empregado em alguns países europeus e latino americanos como o Uruguai. Essas medidas apresentam resultados positivos, após a legalização a desistência subiu para 30% e não se registraram morte decorrentes desse procedimento. Apenas mais dois países da América Latina descriminalizam o aborto, são eles, Cuba e Guiana, sendo que a cidade do México também libera essa prática. É visto um atraso nas leis nos países latinos, Chile, Nicarágua e El Salvador que proíbem em quaisquer circunstâncias a prática. O processo de colonização de exploração por países católicos pode ser uma das causas desse atraso político.

Podemos levantar aqui outra questão relevante como argumento dos “pró-escolha”, a desigualdade social de classes é vista como um dos principais fatores para que ocorra a legalização do aborto. Por exemplo, o maior número de abortos encontra-se no nordeste e sudeste brasileiro, e a quantidade de mulheres negras que abortam são o dobro das mulheres brancas. A educação também é um fator, quando mais de 30% das mulheres que abortam não tem instrução completa e outras 33% tem apenas ensino médio completo. Então, o aborto tem raça e classe? Hoje no Brasil são mais de 850.000 abortos por ano (provocados), e mais de 75.000 mulheres morrem em consequência, do aborto de forma clandestina, em más condições higiênicas e de cuidados. Muitas abortam em casa com auxílio de medicamentos e um cabide de guarda roupa, ou até mesmo uma agulha de crochê, outras em clínicas clandestinas com maior “segurança” pagando valores absurdos para médicos de “araque” para na maioria das vezes levam a óbito muitas mulheres em cima de uma mesa de cirurgia.

A legalização não seria, necessariamente, colocar esse como um método contraceptivo, no qual a mulher recorreria sempre a ele. Pensando em um contexto mais rotineiro seria a pílula do dia seguinte um crime também? Desse modo, é fundamental compreender a diferença de ser contra abortar e ser contra a legalização do aborto, essa questão deve ser vista de um ponto racional. Se você se posiciona contra o aborto, sem problemas! Quando você estiver grávida terá a livre escolha de não ter a gestação interrompida, mas não deve interferir nas escolhas de outras mulheres, as quais são livres e deveriam, sim, ser as donas de seus corpos, e não um estado corrupto, machista e controlador. Não é aceitável, que um estado com essas “qualidades” use de argumentos religiosos, bem como morais para defender suas opiniões baseadas em códigos canônicos de séculos atrás e judiciários de 1940.

Notem que em pleno ano de 2017, ainda seguimos um código penal com 77 anos. Frente a isso, deveríamos rever nossas leis, e notar que muitos dos artigos ali escritos não são mais aplicáveis nos dias atuais. Muito ainda deve ser discutido sobre o assunto, mas tenho claro que a legalização já passou do tempo de ser aprovada, já basta em pleno ano de 2017 que mulheres pobres morram e mulheres ricas abortem.

Por José Gustavo Santos da Silva

Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/blog/ver/53/38056>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Educação se constrói com democracia, diga não à militarização das escolas

A entrega da gestão das escolas públicas à Polícia Militar, em diferentes estados do país, tem acendido um sinal de alerta junto aos profissionais de educação, suas entidades representativas e pesquisadores da área. O modelo educacional já foi implementado em alguns estados como Goiás, Bahia, Roraima e Mato Grosso e dividiu opiniões. Recentemente, o presidente Jair Bolsonaro (PSL), que sempre deixou explícito em seu discurso sua simpatia pelo ensino militar, assinou um decreto, divulgado no Diário Oficial da União (DOU), que prevê o fomento à criação de escolas cívico-militares. O texto não especifica quais serão as características desses estabelecimentos nem como se dará a sua implementação, mas oferece alguns indicativos sobre os objetivos, ou seja, um ensino inspirado em colégios militares.

No âmbito distrital, seguindo a tônica de Bolsonaro, o Governo do Distrito Federal (GDF) anunciou, na última semana, que também iniciará o processo de militarização de quatro escolas públicas do DF. A ação que faz parte do projeto SOS Segurança e terá parceria com a Polícia Militar (PM), surgiu como resposta à crescente onda de violência dentro do ambiente escolar, seja contra professores, servidores ou entre os próprios estudantes. Entretanto, o enfrentamento à essa violência está associado apenas ao uso de técnicas repressivas que ignoram os reais problemas enfrentados na rede pública de ensino

Não dá para comparar o desempenho positivo dos Colégios Militares no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com os resultados alcançados pelas escolas públicas, primeiramente, em relação aos custos. Atualmente, existem 13 colégios militares no Brasil, sendo que o valor gasto com cada aluno é três vezes maior do que com quem estuda em escola pública regular. Estima-se que são R\$ 19 mil reais por estudante e professores com salários que ultrapassam os R\$ 10 mil reais. Enquanto que no setor público, o valor investido anualmente é em média de apenas R\$ 6 mil por estudante, com professores que recebem apenas o valor do piso.

Os resultados positivos dos Colégios Militares são atribuídos ao sucesso do modelo, porém, estudos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que essa conclusão é frágil e sem sustentação na realidade. Sem dúvida, se as mesmas condições fossem oferecidas aos alunos de escolas públicas todos alcançariam o mesmo padrão de qualidade. Outro ponto polêmico é em relação ao acesso. Não existe igualdade de condições e permanência. O egresso acontece somente por meio de seleção e parte das vagas são destinadas aos próprios filhos dos militares. As escolas militares possuem método completamente excludente, uma vez que também ignoram o egresso de pessoas com deficiência, com dificuldade de aprendizagem ou comportamental, e também os mais pobres, o que foge ao ideal de uma escola pública que englobe todos alunos sem segregá-los.

E é exatamente isso que a escola militarizada representa: segregação. Nada mais é do que um ensino privado disfarçado de público, uma vez que gera custos aos pais. Isso porque é preciso pagar várias taxas, desde a matrícula aos uniformes. Sem falar nas “contribuições voluntárias” (mensalidades). Há relatos de locais em que os pais gastam de R\$700 a R\$900 reais apenas com uniformes. Além disso, na maioria das vezes, as instituições são localizadas em locais mais nobres, ou seja, os alunos de áreas periféricas serão excluídos. A militarização é também um ataque à gestão democrática. A curto prazo, policiais podem suprir a necessidade de contratação de orientadores educacionais e dividirem a responsabilidade da gestão da escola. A médio e longo prazo, os PM's poderão assumir completamente a direção das escolas e substituir parcialmente os professores regentes.

Isso representa o desvio de finalidade da função da Polícia Militar, que é fazer a segurança de todos os cidadãos e cidadãs. Com essa prática, retiram das ruas o já reduzido efetivo policial. A

militarização da escola pública constitui práticas pedagógicas que limitam os princípios constitucionais do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o não conhecimento da realidade escolar. Policiais não estão preparados para debater ideias e resolver conflitos, qualquer divergência ou discussão já descamba para agressão, acabando com a liberdade de expressão. Os alunos ficam o tempo inteiro submetidos a um sistema rígido em que devem apenas obedecer. Aqueles que não se adequarem são simplesmente ignorados e “convidados a sair”. Este processo de militarização da educação, que vem aumentando em algumas cidades brasileiras, tanto na gestão das escolas, quanto em processo de desenvolvimento pedagógico de atividades escolares, incorre em sérios riscos para a consolidação de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Os valores cultivados nas escolas não podem ser outros, sob pena de abrimos mão de conquistas históricas da sociedade brasileira, pelo menos desde a Constituição Federal de 1988.

Os Colégios Militares existem e devem se limitar ao seu espaço e à sua proposta pedagógica. O grande problema da militarização aqui denunciada e repudiada é a apropriação das unidades públicas da educação, nos estados, pela gestão ou lógica militar no desenvolvimento pedagógico. A educação pública no DF conta com profissionais mais qualificados e preparados para promover a educação dos estudantes brasilienses com cursos de pedagogia, licenciaturas específicas, pós-graduação, mestrado e doutorado para atuar em diversas áreas. Portanto, com plenas condições de lidar com as questões pedagógicas na formação de nossos estudantes. Toda essa estrutura, inclusive, conta com um arcabouço legal e normativos próprios. Sendo assim, a militarização das escolas públicas não pode ser a resposta de um governo democrático para os problemas da educação pública (indisciplina, evasão, violência, infraestrutura precária, qualidade, entre outros). Os problemas existem e a solução para eles passa por mais investimentos em políticas públicas educacionais. O Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro/DF) repudia a política de militarização da educação ora pretendida/empreendida pela Secretaria de Educação do DF, que pretende ser a precursora no DF, de uma experiência que já se mostrou desastrosa em outras unidades da Federação. Neste sentido, somos radicalmente contra essa iniciativa e conclamamos que o governador Ibaneis Rocha revogue medidas nesta direção.

Em vez da ideologia militar e do autoritarismo nas escolas, queremos que a Secretaria de Educação cumpra as leis do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Distrital de Educação (PDE). Em tempos em que se discute leis medievais como Lei da Mordaça (Projeto de Lei nº 7180/2014), que querem censurar o pensamento crítico nas escolas, a militarização da educação é outra face da mesma moeda, pois visa o desmonte do ensino público por meio da substituição de professores por “policiais aposentados e/ou afastados por problemas de saúde, sem possuírem conhecimento científico/pedagógico para exercerem a função. Isso demonstra o avanço de uma concepção de ensino reacionário que cerceia o pensamento crítico. A militarização das escolas assola o meio educacional brasileiro e esse tipo de experimentalismos pode levar o governo a um fracasso desmoralizador. Basta de aventureirismos com a educação. Não vamos permitir nenhuma tática eleitoreira tipicamente fascista, por meio da manipulação do medo.

Julio Barros – Diretor de Organização e Informática do Sinpro-DF, Mestre em educação pela UnB, membro do Fórum Distrital de Educação (FDE) e coordenador da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PDE.

Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/educacao-se-constroi-com-democracia-diga-nao-a-militarizacao-das-escolas-2/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Solicitamos que os alunos realizassem a leitura reflexiva dos textos. Como atividade mediadora desta ação, elencamos algumas questões que ajudaram os estudantes a direcionarem suas leituras:

- a- Quais assuntos foram abordados nos textos?
- b- Em que veículo ou suporte os textos foram publicados?
- c- Quais são os propósitos comunicativos desses textos? Explique.
- d- Quem são seus possíveis interlocutores?
- e- A qual domínio discursivo os textos pertencem?
- f- Qual o papel/posicionamento discursivo dos locutores, ou seja, eles defendem quais pontos de vista em relação aos temas?

Nesse sentido, exercitamos atividades de leitura e conversa dirigida num processo interativo entre alunos, mediadora e texto. Procuramos também desenvolver com os estudantes a capacidade de socialização e percepção do ponto de vista deles e dos autores dos textos, haja vista que o texto é o resultado dessas interações. Justificamos a escolha desses dois temas, “Aborto” e “Militarização das escolas públicas”, pelo fato de que percebemos durante nossos momentos de acompanhamento das atividades da escola campo que se tratava de questões presentes e vivenciadas pelos estudantes. Pois, conforme já ressaltamos, havia na unidade escolar um grande número de adolescentes que já tinham filhos ou estavam grávidas, o que colocou em discussão a questão da gravidez na adolescência, a falta de orientação e cuidados preventivos e até a questão do aborto, uma vez que muitas adolescentes relataram não estar preparadas para ser mães.

Em relação à questão da militarização das escolas, percebemos que a presença militar na região era bastante intensa. A escola campo se situa muito próxima a um colégio da Polícia Militar e a uma delegacia de polícia. Alguns professores e alunos da escola campo nos relataram que haviam comentários acerca da possibilidade de transformar a escola em um colégio militar. Por isso, entendemos que esse assunto gerava polêmica entre a comunidade escolar, na medida em que dividia a opinião dos estudantes e dos funcionários da escola. Ressaltamos que havia apenas relatos sobre a militarização, sem nenhum tipo de confirmação oficial dos órgãos competentes durante o período de nossa pesquisa na instituição. Apesar disso, muitos alunos se disseram contra a presença da polícia na região, que, segundo os estudantes, algumas vezes se mostrava desrespeitosa com eles. A discussão sobre a militarização das escolas públicas foi pertinente também devido ao contexto político vigente, com planos para militarizar a educação pública em todo o país, que são bastante polêmicos e dividem opiniões. A propósito, em 2015,

o jornal *Folha de S. Paulo* divulgou levantamento que apontou Goiás como o estado com maior número de escolas militares no país. Logo, a temática tem grande relevância social e política na vida dos educandos, que estão inseridos diretamente nesse contexto de ensino, como estudantes da rede pública do país. Em nossas observações, escutamos muitos adolescentes, em conversas informais, no intervalo entre as aulas, se posicionarem contra esse modelo de ensino. Alguns mostravam-se favoráveis e outros não tinham opinião. Até os professores da escola debatiam essa questão em momentos informais de interação verbal.

Assim, decidimos levar para sala de aula, como proposta para o trabalho com o gênero artigo de opinião, esses dois assuntos pertinentes ao contexto de vivência dos estudantes, uma vez que o trabalho com a linguagem deve ser feito em forma de ação e intervenção, no qual que os educandos usaram a linguagem de seus textos para agir e interferir nos problemas sociais apresentados por aquela comunidade de ensino.

Após as atividades de socialização e interação com as leituras, realizamos uma votação, em cada uma das turmas, para que os estudantes manifestassem qual temática queriam utilizar em nossa sequência de trabalhos. Na turma B, estavam presentes 28 alunos, dos quais 17 optaram pelo tema da descriminalização do aborto, enquanto o restante escolheu a militarização das escolas públicas. Na turma C, estavam presentes 25 alunos, dos quais quinze votaram a favor da temática da descriminalização do aborto, enquanto dez alunos optaram pela militarização das escolas públicas.

Assim, de forma democrática ficou estipulado que trabalharíamos com a temática da descriminalização do aborto nas duas turmas. Pudemos perceber que as votações foram bastante acirradas, com uma pequena margem de diferença para o tema vencedor, o que demonstrou que as duas temáticas eram de interesse dos educandos. Acreditamos que a escolha dos alunos ocorreu pelo fato de as turmas serem compostas, em sua maioria, por estudantes do sexo feminino, jovens e adolescentes, para quem a temática do aborto parecia ser mais interessante e pertinente ao seu contexto de vida. Apesar de algumas manifestações contrárias, os alunos, de forma geral, aceitaram a escolha da temática, conforme veremos nas próximas etapas da execução das atividades.

2º AÇÃO DE LINGUAGEM-

Ampliar o contato dos estudantes com o gênero artigo de opinião.



Duração: 2 aulas/ 1h20min

Realizada em 02/10/19

1- Objetivos

- Ampliar o contato dos estudantes com o gênero artigo de opinião;
- Conhecer a organização discursiva e estrutural do gênero artigo de opinião e, a partir dela, identificar as estratégias argumentativas utilizadas na composição desses textos.

Nesta etapa, desenvolvemos ações a fim de ampliar o contato dos estudantes com o gênero artigo de opinião, ao mesmo tempo que cooperamos com o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos com esse gênero textual. Também executamos com os alunos atividades linguísticas e epilinguísticas de reflexão sobre a língua portuguesa por meio da resolução de um roteiro de atividades contendo questões subjetivas e objetivas, que estimularam a percepção dos estudantes a respeito dos elementos interativos, discursivos e estruturais dos textos analisados. Para realizar essas atividades, entregamos aos educandos cópias de dois textos, sendo um a favor e o outro contra a legalização do aborto, conforme apresentados abaixo:

Texto 1- A favor da legalização do aborto.

Na perspectiva de defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, legalizar o aborto é garantir direito pleno à vida e ao próprio corpo pelas mulheres e por outras pessoas que podem engravidar, como homens transgêneros. Não existe método contraceptivo 100% eficaz. Mesmo a laqueadura e o DIU têm taxa de falha em torno de 0,5% ao ano. Já os anticoncepcionais orais e injetáveis têm taxa de falha de 5% ao ano e o preservativo masculino, entre 15% e 20% ao ano. Mesmo usando corretamente esses métodos, a mulher e seu parceiro podem engravidar. Isso significa que a mulher não possui controle pleno sobre o planejamento reprodutivo, criando uma desigualdade de gênero, já que a responsabilidade pela gravidez e pela futura criança recai sobre a mulher, sendo seu corpo e sua vida modificados pela gestação. Além disso, as mulheres já abortam independentemente de tempo histórico, cultura, religião, etnia, idade, relação estável, condição econômica e formação. Porém, as

mulheres pobres, negras e adolescentes são as que mais morrem por procedimentos inseguros realizados por elas ou por clínicas clandestinas. Muitas mulheres não conseguem também negociar com os parceiros o uso de preservativo. Muitas sofrem estupro conjugal ou são impedidas de usar pílula ou outro método, já que, ao terem vários filhos, são proibidas de trabalhar ou sair de casa. No Brasil, uma em cada cinco mulheres já abortou ou vai abortar ao longo da vida. É impensável que elas sejam presas!

O Estado, ao criminalizar a interrupção da gestação, impede-as de recorrer ao sistema de saúde e, por isso, acabam morrendo por causas obstétricas evitáveis. Para mim, é antiética a ideia de que a vida da mulher vale menos do que a vida em potencial do embrião e é imoral impor crenças religiosas e manipular informações médicas para controlar o exercício pleno da sexualidade, da reprodução e do direito ao corpo pelas mulheres. Entende-se na medicina que o fim da vida ocorre com o fim da atividade neuronal, logo, entendemos que a vida começa com o início da atividade neurológica organizada, após o primeiro trimestre da gestação. A idade gestacional para o aborto em outros países é limitada entre 12 e 14 semanas, pois há menos riscos para a mulher. Legalizar o aborto é proporcionar às mulheres um atendimento digno. Nos locais onde é autorizado, houve até queda no número de abortos, uma vez que as mulheres são acolhidas e podem refletir sobre a decisão.

Autora: Débora Anhaia de Campos, médica da família e comunidade pelo Mais Médicos na UBS Maria Cecília. É militante feminista e LGBT, filiada ao PSOL e integrante da Rede Feminista de Saúde.

Fonte: <https://www.bonde.com.br/bondenews/londrina/voce-e-a-favor-ou-contr-a-legalizacao-do-aborto-no-brasil--451538.html>. Acesso em: 15/08/2019

Texto 2- Contra a legalização do aborto

Num mundo de multiciplidade de ideias, costumes e tradições milenares, o direito à vida pode ser relativo. Em muitos países, esse direito nem sempre é respeitado, bem com a garantia de vida com dignidade. Quando o tema "aborto" vem à tona, nem sempre é simples opinar, por envolver aspectos sociais, emocionais, psicológicos e religiosos. Devido a isso, seja qual for a opinião, ela deve ser bem fundamentada. O meu posicionamento como psicoterapeuta é contra o aborto, pois toda pessoa tem direito à vida. Para mim, a vida nasce a partir do momento da fecundação óvulo-espermatozoide. Ainda que seja "impalpável", ela começou ali. Logo nas primeiras semanas é possível ouvir os batimentos do coração do feto. Desde muito cedo, ele também pode ouvir sons, sentir gostos, criar memórias e até fazer movimentos. Dentro dessa análise, o aborto é simplesmente um ato que põe fim à vida. Considerando que o bebê não pede para nascer, há de se reconhecer a enorme irresponsabilidade no descuido para se evitar uma gravidez, mas que deve ser assumida com responsabilidade. Diga-se, a mesma responsabilidade de um filho desejado. Caso haja motivos fortes emocionais, psicológicos e financeiros para não se cuidar da criança, há sempre casais desejosos pela adoção. Sobre a gravidez, há muitas maneiras de evitá-la. Em tempos modernos, as informações são amplamente divulgadas e métodos anticoncepcionais são distribuídos gratuitamente pelo governo. Quanto à necessidade de continuarmos com as campanhas, isso é altamente necessário, especialmente por conta dos altos índices de gravidez na adolescência e entre a população menos favorecida.

Crianças cuidando de crianças existem aos montes, ainda que pesquisas indiquem razões para que adolescentes queiram engravidar. Quanto à tão propalada legalização do aborto, a mesma beneficiaria as classes mais baixas, pois são elas que mais sofrem atualmente com o aborto clandestino. Ocorre também que nas classes mais baixas é onde se encontram os maiores índices de gravidez indesejadas. Mas com educação de qualidade e assistência social haveria a possibilidade de diminuirmos os índices alarmantes registrados todos os anos. Os abortos acontecem clandestinamente e com riscos enormes à saúde da mulher ou de adolescentes pobres que passam por gravidez indesejada. Por outro lado, as classes mais favorecidas, que realizam abortos nos dias atuais, contam com mais segurança, embora o crime seja o mesmo, na minha opinião como mulher e como profissional.

Autora: Livia Fortes é psicoterapeuta.

Fonte: <https://www.bonde.com.br/bondenews/londrina/voce-e-a-favor-ou-contr-a-legalizacao-do-aborto-no-brasil--451538.html>. Acesso em: 15/08/2019

2- Estratégias/ Metodologia

- Leitura em dupla;
- Socialização da temática abordada com a turma;
- Roteiro de atividades.

Para realizarmos essas ações interventivas, solicitamos que os estudantes se posicionassem em duplas e em seguida entregamos a cada aluno uma cópia impressa de um dos textos utilizados nas leituras. Assim, em duplas, cada aluno lia um texto e após a leitura trocava de texto com o colega, de modo a trabalhar com dois textos com concepções diferentes sobre o mesmo assunto. Apesar de os estudantes já terem seus próprios posicionamentos acerca da temática, entendemos que era necessário que eles tivessem contato com pontos de vista diferentes, para dessa forma poderem confrontar, refutar ou aceitar os argumentos apresentados nos textos lidos. Reforçamos com os estudantes que a linguagem é forma de ação e, desse modo, eles estariam intervindo em um problema social, podendo, através de suas vozes textuais, sugerir e apontar caminhos que pudessem ajudar a sociedade a resolver a questão do aborto. Após as leituras, destinamos um momento para que os estudantes pudessem tecer comentários e socializar seu ponto de vista em relação ao assunto com os demais alunos da turma. Aproveitamos esse momento interativo para mediar ações que estimularam os alunos a buscar outras problemáticas sociais vivenciadas por eles. Nesse sentido, eles apontaram as questões do uso de drogas, do trabalho infantil e da violência como problemas sociais que vivenciavam.

Como última ação dessa etapa, exploramos com os educandos as dimensões linguísticas e discursivas utilizadas nos textos lidos para que, dessa maneira, eles pudessem perceber as estratégias argumentativas utilizadas na produção do gênero. Conduzimos essa atividade através das seguintes questões:

- a- Qual é o assunto transmitido nos textos?
- b- Quais elementos dos textos nos permitem classificá-los como artigos de opinião? Justifique sua resposta.
- c- O discurso está construído em primeira ou terceira pessoa? Qual o efeito causado por essa escolha?
- d- Você acha que esse assunto tem algum tipo de relevância social? Por quê?
- e- Qual/quais a/as intenções das autoras ao elaborar esses textos?
- f- Qual o posicionamento discursivo das autoras nos textos?
- g- Quais estratégias e argumentos elas utilizaram em seus textos para alcançar seus objetivos?
- h- Você acha que os argumentos apresentados pelas autoras dos textos são suficientes para convencê-lo a adotar o mesmo ponto de vista delas? Justifique sua resposta.
- i- Você considera esse assunto importante para sua vida? Justifique sua resposta.

Essas perguntas partiram do pressuposto de que a prática social do gênero está relacionada à prática de linguagem organizada em esferas. Isso porque é importante explorar com os educandos as escolhas linguísticas materializadas nos artigos de opinião, as quais compõem sua estrutura, como também perceber o posicionamento discursivo dos interlocutores, pois os textos se referem aos valores defendidos por esses sujeitos. Portanto, as ações trabalhadas nesta etapa da sequência possibilitaram aos alunos ampliar seus repertórios linguísticos e discursivos em relação à temática, pois, além de saber para que e para quem estão escrevendo, eles também precisam, conforme ressalta Passarelli (2012), ter repertório para desenvolver o tema sobre o qual escreverão. As ações também orientaram os estudantes a perceber como as autoras dos textos utilizaram os recursos linguísticos e discursivos em prol da construção argumentativa de seus textos. Concluimos que esta etapa de atividades foi fundamental para que os estudantes produzissem seus primeiros textos na etapa seguinte de nossas atividades.

**3º AÇÃO DE LINGUAGEM –
PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL**



Duração: 2 aulas/ 1h20min

Realizada em 21/10/19

1- Objetivo

- Elaborar um artigo de opinião a partir da seguinte temática:

Descriminalização do aborto no Brasil.

Nesta etapa, os educandos foram orientados a produzir um artigo de opinião.

2- Estratégia/ Metodologia

- Roda de conversa/ interação oral;
- Produção textual.

Para iniciar as atividades de produção textual, primeiramente entregamos aos alunos duas imagens que serviram como textos motivadores da escrita. Vejamos cada uma delas:

Figura 2 – Texto 1: FEM/CUT-SP e movimento feminista apoiam a legalização do aborto São Paulo.



Fonte: Disponível em: <http://www.cnmcut.org.br/conteudo/fem-cut-sp-e-movimento-feminista-apoiam-a-legalizacao-do-aborto-em-sp>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Figura 3 – Texto 2: Campanha na internet contra o aborto



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/mariasolange981/aborto-%C3%A9-assassinato/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Após a entrega dos textos, solicitamos que os educandos se colocassem em forma de círculo e analisassem as imagens dos textos em silêncio e de forma reflexiva. Em seguida, realizamos uma pequena atividade de interação oral, levantando as seguintes questões:

- a- O que mais chamou sua atenção nas duas imagens?
- b- Descreva a imagem das mulheres retratadas no texto 1.
- c- Você concorda com a atitude delas?
- d- O que você acha que a imagem do texto 2 quer representar?
- e- Você acha que as mulheres devem ter o direito de abortar em nosso país?

Com essa atividade de interação verbal, buscamos levar os alunos a refletir melhor sobre a temática trabalhada e procuramos envolver a turma em um encontro, uma parceria, a fim de propiciar a comunhão das ideias, informações e intenções pretendidas com a produção textual. Nossa intenção foi orientar cada aluno a escolher, selecionar e organizar suas ideias de acordo com o seu propósito de dizer. Esta atividade vai ao encontro daquilo que Antunes (2003, p. 45) ressalta em relação às atividades de escrita da língua:

As palavras são apenas a mediação ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e acrescente competência para escrita vai ficando por conta da prática de cada dia [...].

Dessa forma, antes de iniciarmos as atividades de produção, procuramos despertar nos alunos ideias que pudessem ajudá-los a elaborar seus textos e a intervir através da linguagem na problemática social colocada em questão. Essas produções fizeram parte da elaboração do minijornal onde foram veiculadas socialmente. Isso significou que os alunos deram finalidades a seus textos, pois a escrita, “na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Ao término desta atividade de socialização e interação oral entre os alunos e a pesquisadora, os alunos receberam a folha contendo a primeira proposta de produção escrita para o gênero artigo de opinião:

A partir das situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula por meio das leituras, discussões e reflexões, aliadas a seus conhecimentos de mundo, produza um artigo de opinião na condição de articulista do minijornal online *Gazeta do Estudante* sobre o tema “A descriminalização do aborto”. Dialogue com os textos apresentando sua opinião por meio da seleção de argumentos que comprovem sua tese.

A última ação desta etapa consistiu na produção textual dos alunos.

4º AÇÃO DE LINGUAGEM –

Módulos- Trabalhar ações interventivas e interlocutivas de linguagem que possam colaborar com o processo de reescrita dos textos.



Duração: 2 aulas/ 1h20min

Realizada em 21/10/19

1- Objetivo

- Contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais da escrita dos estudantes, promovendo reflexões que proporcionem a ampliação de suas capacidades discursivas e linguísticas.

Os dois próximos módulos de nossas ações de linguagem, nesta fase da sequência didática, destinaram-se a trabalhar as necessidades identificadas na produção inicial dos educandos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o docente quem, a partir da observação dos textos, deve realizar uma análise diagnóstica e assim elaborar os módulos a serem desenvolvidos na sequência didática e com isso possibilitar que os alunos elaborem seus textos de forma pertinente ao gênero proposto.

Desse modo, identificamos, por meio da análise diagnóstica dos textos produzidos na etapa anterior, que os estudantes precisavam de atividades interlocutivas que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento de suas capacidades linguísticas, discursivas e argumentativas, a fim de colaborar com o futuro processo de reescrita dos textos.

O trabalho em sequência didática nos permitiu perceber essas necessidades apresentadas pelos educandos, de modo que pudemos redirecionar nossas ações de linguagem no sentido de fornecer instrumentos para que os alunos superassem essas questões.

2- Estratégias/ Metodologia

- Exibição de documentários abordando a temática discutida;
- Utilização de equipamento multimídia, som e televisão.

Para a realização desta etapa, levamos para sala de aula o equipamento móvel de multimídia da escola, que nos possibilitou exibir para os estudantes quatro documentários.

O primeiro deles foi o programa *Profissão Repórter* exibido em 15 ago. 2018 pela Rede Globo de Televisão, que abordou a lei do aborto do Brasil e em países vizinhos como Uruguai e Argentina. O segundo documentário exibido foi *Clandestinas*, que fala sobre o aborto no Brasil, na perspectiva de mulheres que contam suas experiências interrompendo a gravidez e atrizes interpretam os relatos reais.

O terceiro documentário é parte de uma série de vídeos sobre aborto do Dr. Antony Levatino, médico e ex-abortista que fala sobre o aborto induzido no terceiro mês de gestação. Por último, o quarto documentário consistiu numa fala do médico brasileiro Drauzio Varella, que relata que a situação do aborto no Brasil é uma hipocrisia, sendo ele livre e seguro para quem tem dinheiro, e com sérios riscos, inclusive o de morrer, para quem não tem.

Todos os documentários estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos, de acordo com a ordem apresentada:

- <https://www.youtube.com/watch?v=RdS6kXTi03c&t=8s>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=AXuKe0W3ZOU&t=22s>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=W024zHKrI4g&t=41s>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=vkZyXlSfMT0>.

Após a exibição dos quatro documentários, que durou aproximadamente 1h10min, destinamos o momento final das aulas para que os estudantes tecessem comentários sobre os vídeos assistidos, emitindo suas opiniões acerca das questões apresentadas. Por intermédio dessa ação de linguagem, buscamos contribuir com o aperfeiçoamento dos repertórios

linguísticos e discursivos dos estudantes, pois cada documentário abordou questões diferentes acerca do aborto.

5º AÇÃO DE LINGUAGEM-

Módulos- Dar continuidade ao trabalho com as ações interventivas e interlocutivas de linguagem, iniciadas na etapa anterior, a fim de auxiliar os estudantes a dominarem os processos de escrita do gênero artigo de opinião.



Duração: 4 aulas/ 2h40min

Realizada em 23/10/19

1- Objetivos

- Ampliar a percepção dos estudantes em relação à escolha das estratégias discursivas e linguísticas do gênero artigo de opinião;
- Desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes.

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes em mobilizar os recursos discursivos e linguísticos da língua em prol das estratégias argumentativas dos textos, destinamos mais dois momentos de aulas para trabalhar ações que pudessem orientá-los nesse sentido. Elaboramos ações que ajudaram os estudantes a construírem sua argumentatividade, mobilizando para isso outras vozes discursivas e textuais como forma de manterem-se na posição de sujeitos de seus enunciados, capazes de expressar pela linguagem seus pensamentos, ideias e intenções, interferindo e agindo sobre a realidade social dada, ou seja, a questão do aborto.

2- Estratégias/ Metodologia

- Atividades de pesquisa na internet utilizando os celulares dos educandos e o laboratório de informática da escola como ferramentas pedagógicas de pesquisa;
- Produção de um minidebate.

Para realizar a primeira atividade desta etapa, levamos os alunos ao laboratório de informática da escola, para que eles fizessem pesquisas na internet sobre questões relacionadas ao aborto no Brasil e no mundo. Orientamos os alunos a acessarem artigos, notícias, fotos, depoimentos, enfim, quaisquer fatos e informações relacionados à temática. A intenção dessa atividade foi fomentar e aguçar o senso crítico dos alunos em relação ao assunto e fornecer elementos para que os estudantes pudessem aprimorar seus repertórios linguísticos e discursivos sobre o assunto. Os estudantes foram orientados a elaborar uma ficha contendo as anotações dos fatos que pesquisaram na internet.

Para esta atividade, alguns alunos optaram por utilizar seus próprios celulares como ferramenta de pesquisa, o que permitimos, haja vista que a quantidade de computadores da escola não era suficiente para atender todos de forma satisfatória.

Em seguida, retornamos com os alunos para a sala de aula, onde lhes propusemos a elaboração de um minidebate. Esse tipo de dinâmica constitui um excelente instrumento de construção coletiva de uma solução. Para realizarmos essa dinâmica, solicitamos que os alunos se dividissem espontaneamente em dois grupos, 1 e 2, levando em consideração seu posicionamento em relação ao assunto em discussão. Todos os estudantes presentes na ocasião procuraram se integrar a um dos grupos. Por intermédio dessa ação interventiva, os educandos puderam conhecer melhor seus próprios colegas de turma e compartilhar com eles pensamentos, reflexões e opiniões de maneira interativa e dialógica. Destinamos alguns momentos para que os grupos se preparassem para o debate. Orientamos cada aluno a apresentar ao seu grupo o que havia pesquisado na internet para que juntos pudessem discutir, selecionar e construir o posicionamento discursivo-argumentativo assumido pelo grupo durante a realização do minidebate. Trabalhamos no minidebate a questão da descriminalização do aborto no Brasil a partir de duas perspectivas, ou seja, suas consequências positivas e negativas para sociedade. Como mediadoras das atividades, assumimos a função de conduzir o debate esclarecendo previamente aos participantes os critérios utilizados, o tempo e a ordem das falas. Orientamos os estudantes a se comportarem de maneira respeitosa durante os momentos de fala de cada grupo. Como a finalidade do minidebate foi construir intervenções para elucidar a questão controversa, mediamos o momento da seguinte forma:

- Primeiro destinamos 10 minutos para que o grupo 1 apresentasse e expusesse os aspectos positivos que a descriminalização do aborto poderia trazer como tentativa de solucionar ou amenizar a causa;

- Em seguida, destinamos a mesma quantidade de tempo para que o grupo 2 colocasse em pauta os aspectos negativos de descriminalizar a prática do aborto no Brasil;
- Como último ato do minidebate, cedemos 10 min para cada grupo apresentar suas ponderações e conclusões finais em relação ao assunto.

Por meio do minidebate, procuramos colocar em pauta a posição dos estudantes, que forçosamente evolui durante as discussões, permitindo a reflexão e a construção conjunta de uma intervenção ou solução para a questão suscitada.

Nesse sentido, durante o minidebate percebemos que alguns alunos não tinham conhecimento acerca da legislação do aborto no Brasil, bem como desconheciam alguns direitos fundamentais que a lei brasileira garante a todas as pessoas. Assim, no sentido de contribuir para a elucidação dessas questões, sugerimos aos educandos que fizessem a leitura do art. 5º da Constituição Federal de 1988 e dos arts. 125-128 do Decreto-Lei nº 2.848/1940, o atual Código Penal, pois a leitura desses dispositivos legais poderia ajudá-los a compreender a legislação acerca do aborto no Brasil. Após a sugestão de leituras, encerramos a etapa dos módulos de atividades.

6º AÇÃO DE LINGUAGEM

PRODUÇÃO FINAL



Duração: 2 aulas/ 1h20min

Realizada em 06/11/19

1- Objetivo

- Reescrever o artigo de opinião produzido na terceira etapa da sequência didática a partir das intervenções e interlocuções promovidas em sala de aula.

A finalidade desta última etapa, que consistiu no exercício de revisão e reescrita dos textos, foi preparar os alunos para dominar o gênero artigo de opinião e através dele agir e

intervir diante das diversas situações da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos e eficazes para ampliar suas capacidades de uso da modalidade escrita da língua.

2- Estratégias/ Metodologia

- Elaboração do roteiro da escrita;
- Reescrita textual.

Antes de iniciarmos a atividade de reescrita textual, entregamos aos alunos um roteiro com possíveis questões norteadoras, com o qual eles puderam pontuar, selecionar e organizar os aspectos mais relevantes sobre a temática, como forma de auxiliá-los durante os processos de reescrita dos textos. Esse roteiro consistiu na seleção das seguintes ações:

Planejamento da reescrita textual escrita — Gênero artigo de opinião— Construção argumentativa	
Tema/ situação polêmica	
Argumentos favoráveis	Argumentos desfavoráveis
Tipos de argumentos	
Resumo da posição que assumirá no texto	

Com as intervenções da pesquisadora e dos próprios colegas de sala, cada aluno construiu seu roteiro. Em seguida, passamos às atividades de reescrita dos textos, com base na seguinte proposta:

A partir das situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula por intermédio das leituras discussões, debates, exibição de documentários e reflexões, aliadas a seus conhecimentos de mundo, reescreva o artigo de opinião elaboração na terceira etapa. Enquanto articulista do minijornal online *Gazeta do Estudante*, dialogue novamente com os textos apresentando sua opinião por meio da seleção de argumentos que comprovem sua tese.

Em seguida, entregamos as folhas de produção aos educandos e ao final recolhemos as atividades. Dessa forma, concluímos nossas atividades de aplicação da sequência didática aos alunos

2.7 Critérios de análise e escolha dos textos

Conforme abordamos em nosso capítulo teórico, destacamos em nosso *corpus* de análise os aspectos globais dos textos, o que implica dizer que procuramos reconhecer nos trabalhos dos educandos as estratégias discursivas e linguísticas que eles mobilizaram em prol de suas produções escritas. De forma mais clara, procuramos identificar nesses textos os aspectos de construção da referência textual ativados na escrita, assim como se o texto atendeu às finalidades ou propósitos comunicativos do gênero e se obedece a seus esquemas de composição.

Durante a aplicação das sequências didáticas coletamos um total de 120 produções textuais com os gêneros notícia e artigo de opinião. Entre as notícias, obtivemos um total de 52 produções. Entretanto, apenas vinte estudantes conseguiram realizar as duas versões de escrita textual. Para escolhermos os textos que seriam objeto de nossas análises, no último dia de aula da sequência didática com o gênero notícia, sorteamos entre esses vinte alunos os catorze textos que fizeram parte de nossas análises. Entre essas catorze produções, sorteamos, na mesma ocasião, seis textos para compor as análises dos aspectos globais. As oito produções textuais restantes foram utilizadas nas análises dos aspectos gerais do gênero notícia.

Em relação ao artigo de opinião, realizamos o mesmo processo de escolha. Obtivemos um total de 68 textos. Apenas 25 estudantes realizaram as duas versões de escrita. Assim como nas notícias, realizamos um sorteio entre esses 25 alunos e selecionamos catorze textos que serviram como *corpus* de nossas análises. Entre os 25 estudantes selecionados na etapa anterior, sorteamos novamente oito deles para servirem como objeto das análises dos aspectos globais. Os seis textos restantes foram utilizados em nossas análises gerais do gênero artigo de opinião. Ressaltamos que, para os sorteios, reunimos as duas turmas (B e C) no mesmo ambiente e, com a presença da coordenadora pedagógica da escola, sorteamos as produções escritas e explicamos o primeiro critério de escolha dos textos, ou seja, a participação do estudante em todas as etapas das atividades realizadas.

As produções selecionadas foram digitalizadas, numeradas e armazenadas em um arquivo próprio que criamos para resguardar e proteger nosso *corpus* de pesquisa. As demais produções textuais foram armazenadas sob a responsabilidade da pesquisadora.

2.8 Dados identificadores das produções textuais

Nesta dissertação, referimo-nos às produções textuais dos alunos utilizando os seguintes dados identificadores:

- 1- O número da produção textual;
- 2- Um pseudônimo que substitui a real identidade do educando;
- 3- A idade do aluno.

Assim, a identificação dos textos foi realizada conforme o seguinte exemplo fictício:

Produção textual de nº 06, Ana Luísa, 17 anos
--

Essa é a maneira com que nos referiremos aos alunos durante as análises de seus textos. Após o término de aplicação das sequências didáticas, realizamos as análises diagnósticas dos textos e iniciamos a construção do próximo capítulo, no qual apresentamos nossas conclusões analíticas sobre os textos.

3 ANÁLISES, REFLEXÕES E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a análise dos dados da presente pesquisa sobre os aspectos interativos e dialógicos da produção de notícia e artigo de opinião pelos alunos do 2º ano do ensino médio da escola campo. O capítulo se divide em duas seções. Na primeira seção, abordamos a análise dos dados a partir do trabalho com o gênero notícia, e na segunda apresentamos o trabalho com o gênero artigo de opinião. Nas duas seções, organizamos a apresentação de nossas conclusões da seguinte forma:

- Apresentação dos aspectos gerais observados nos textos;
- Apresentação das análises dos aspectos globais (universo da referência, propósito comunicativo, esquemas de composição e relações com outros textos) selecionados como critérios de análise das produções textuais.

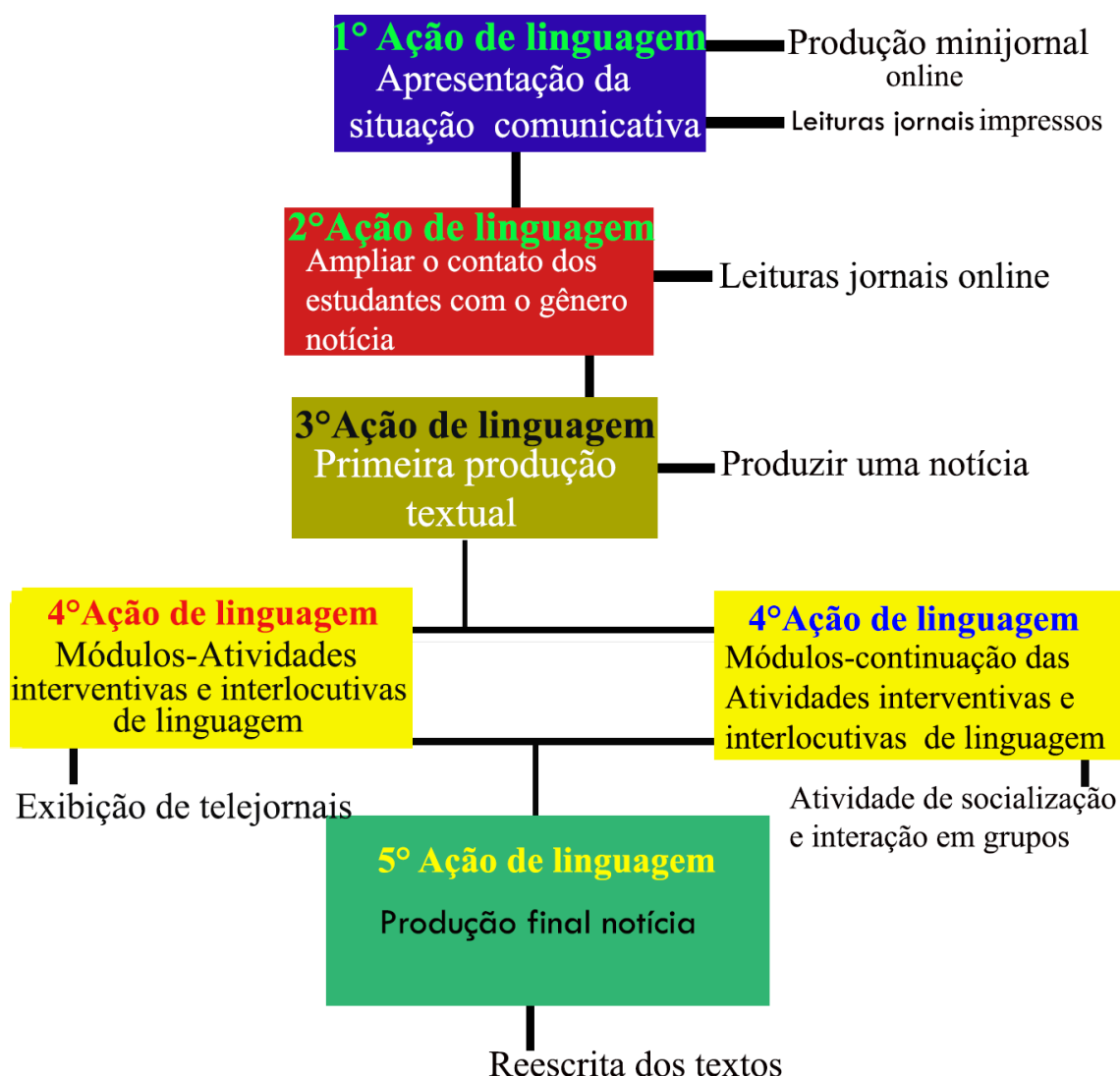
Desse modo, buscamos relacionar os aspectos teóricos da pesquisa à medida que analisamos os textos dos alunos utilizados como *corpus*. Com base na participação do educando em todas as etapas da sequência didática e em um sorteio realizado em sala de aula, foram selecionadas 28 produções das 120 coletadas para compor o *corpus* de análise, sendo catorze produções do gênero notícia e quinze do gênero artigo de opinião. Do gênero notícia, foram sorteadas seis produções de estudantes da turma B e oito da turma C. Quanto ao gênero artigo de opinião, sete produções pertencem aos alunos da turma B e oito à turma C. Ressaltamos que as produções textuais foram recolhidas sem causar constrangimentos aos alunos, conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG. Os alunos são mencionados nesta dissertação através do uso de pseudônimos, acompanhados da numeração dos textos e da idade do educando.

3.1 Análise da produção do gênero notícia

A primeira sequência didática trabalhada com os alunos da escola campo fundamentou-se no gênero notícia, consistindo na elaboração de atividades organizadas de maneira sistemática, nas quais a linguagem foi trabalhada na concepção de prática social, a fim de subsidiar e ampliar as práticas de escrita dos alunos. Nesse sentido, por intermédio de ações interlocutivas e interventivas de linguagem, proporcionamos-lhes práticas de leitura de jornais impressos e online, discussões reflexivas em grupo, atividades de pesquisa na internet,

atividades interativas em grupo e exibição de telejornais, bem como outras estratégias discursivas com foco no uso da linguagem, para assim propormos a produção de uma notícia. Apresentamos abaixo o esquema elucidativo da sequência didática realizada com os alunos a partir do trabalho com esse gênero discursivo:

Figura 4 – Esquema da sequência didática com o gênero notícia



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme o esquema acima, trabalhamos cinco momentos de ações de linguagem com os alunos, que corresponderam à duração de 2 aulas (1h20 min), totalizando assim doze aulas de atividades interlocutivas e interventivas, das quais resultaram 28 notícias da turma B e 24 da turma C, num total de 52 textos. Entretanto, ressaltamos que nem todos os alunos participaram de todas as etapas das atividades de aplicação da sequência didática, pois, conforme já pontuamos no capítulo 2 desta dissertação, alguns estudantes não frequentavam a escola de

forma assídua devido a problemas pessoais (trabalho, família). Nos dias estipulados previamente para a escrita dos textos, esses educandos encontravam-se ausentes. Como todas as aulas das sequências foram planejadas antecipadamente, não conseguimos atender esses discentes em outro momento, pois não pudemos ultrapassar a quantidade de aulas cedidas pela escola campo para a aplicação da pesquisa.

Assim, entre as 52 produções obtivemos vinte textos que possuem a primeira versão escrita e a segunda atividade de reescrita textual resultante do trabalho com o gênero notícia. Desse modo, a fim de dinamizar nossa pesquisa realizamos um sorteio junto com os estudantes, para que fossem escolhidas as 14 produções textuais, as quais utilizamos da seguinte maneira:

- Oito estudantes contribuíram com uma das versões de seus textos, que utilizamos para exemplificar as análises dos aspectos gerais dos textos.
- Três estudantes contribuíram com as duas versões de suas produções, para que pudéssemos analisar os aspectos globais elencados como critérios de análise nesta dissertação.

Desse modo, elencamos os catorze textos utilizados em nossas análises, identificados através de uma marcação numérica, seguida pelo pseudônimo dado aos estudantes a fim de resguardar e preservar sua verdadeira identidade, e pela idade real do educando, conforme o seguinte exemplo abaixo:

Produção textual de nº 06, Ana Luísa, 17 anos
--

3.1.1 Análise dos aspectos gerais dos textos

Sabemos que os gêneros se constituem como práticas sociais da linguagem que precisam ser reconhecidas e apreendidas para serem usadas nas situações de interação. Por isso, para o trabalho com a sequência didática envolvendo o gênero notícia, buscamos aproximar e envolver os estudantes com ele, através da leitura de jornais impressos, online e televisivos. Como se sabe, “notícia é um dos gêneros discursivos aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes” (ALVES FILHO, 2011, p. 90). Nesse sentido, buscamos apresentar aos estudantes os principais suportes onde as notícias costumam ser veiculadas e as formas em que elas geralmente são apresentadas em cada um desses lugares.

De maneira geral, observamos que, durante o trabalho de leitura com o gênero notícia utilizando jornal impresso, a maioria dos estudantes optou por ler notícias de conteúdos trágicos ou criminosos, como relatos de mortes, acidentes, brigas, assaltos e roubos, entre outros do tipo. Notamos também que grande parte dos estudantes, apesar de terem na ocasião muitos exemplares de vários jornais impressos, preferiram o *Jornal Daqui* para realizar a primeira atividade de leitura da sequência didática. Essas opções dos educandos se relacionam diretamente ao seu contexto social, pois muitos relataram que já foram vítimas de assalto, roubos, acidentes e brigas, entre outros eventos similares, ou já presenciaram esses fatos acontecendo com pessoas da família, amigos ou vizinhos. Muitos disseram também que não conheciam outro jornal impresso a não ser o *Jornal Daqui* que é um jornal popular, de fácil acesso e que contém notícias breves e elaboradas com uma linguagem acessível.

Os estudantes também relataram que não possuem o hábito de comprar jornais para leitura, e quando compram preferem o *Jornal Daqui* que tem um custo financeiro menor em relação aos demais jornais impressos. Outros alunos disseram que não gostam de ler jornais e por isso não adquiriam nenhum deles. Apenas uma pequena minoria dos educandos escolheu outros jornais, como *Diário da Manhã* e *O Popular* — e, mesmo assim, leram notícias trágicas.

Em relação às atividades de leitura de jornais online, percebemos, mais uma vez, que os alunos escolheram notícias calamitosas, com a diferença de que tiveram acesso ao noticiário de outros estados e países. No entanto, percebemos durante a atividade de interlocução que os alunos se interessaram pelas notícias online porque os textos eram complementados com fotos, ilustrações e até vídeos, entre outros recursos que tornavam a leitura mais atraente. Outro fato que também despertou maior interesse dos educandos pelos conteúdos digitais é que eles possuíam hipertextos, ou seja, textos com links que puderam ser acessados durante as leituras. Os links, por aparecerem com destaque, permitiram aos estudantes clicarem e acessarem conteúdos relacionados à notícia de forma mais rápida. Assim, percebemos que eles se envolveram mais com as atividades das leituras online do que as leituras com jornal impresso.

A primeira atividade de produção escrita textual consistiu na elaboração de uma notícia a partir de acontecimentos vivenciados ou presenciados pelos estudantes, que na visão deles tivessem importância suficiente para serem noticiados. Percebemos por meio dessa atividade que a maioria dos educandos optou por elaborar suas notícias com base em fatos que aconteceram com eles ou que presenciaram com terceiros, dando a entender que eles assumiram posicionamentos tendenciosos em seus textos e demonstrando que não existe neutralidade nos textos noticiosos, conforme abordamos durante as atividades interlocutivas realizadas em sala de aula.

Constatamos essa relação a partir da leitura dos fatos relatados e de marcas textuais como a escolha do título, de palavras e de termos que identificam os alunos daquele contexto de ensino com os acontecimentos relatados. Ao escreverem suas notícias, eles deixaram transparecer em seus textos suas visões e percepções em relação a esses acontecimentos, fato que é normal, pois sabemos que um texto sempre carrega a visão ideológica de quem o produziu.

Por outro lado, a produção de notícias relacionadas a temas trágicos, conforme relatadas pelos alunos, pode contribuir com os processos de reflexão crítica dos educandos em relação a esses acontecimentos, uma vez que a língua é social e revela-se nos textos que circulam na sociedade, cumprindo funções específicas. Assim, no caso das notícias produzidas, os educandos visaram através de seus textos não apenas informar ou relatar acontecimentos, como também denunciar esses fatos vivenciados ou presenciados, utilizando a linguagem escrita para se pronunciarem sobre eles. Isso quer dizer que o trabalho de escrita mediado pelo gênero notícia ajudou a engrandecer o senso de cidadania dos estudantes, abrindo espaços para maior interação e posicionamento social em meio aos acontecimentos relatados.

Como primeiro exemplo dos fatos acima apontados, apresentamos as duas versões da notícia produzida pela aluna Laís:

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL GÊNERO NOTÍCIA

P.T nº 01, Laís, 16 anos

Confusão

Briga em escola acaba gerando confusão

No dia 23 de agosto de 2019, ocorreu uma discussão no, Colégio Estadual [...] em Goiânia. A discussão iniciou porque o aluno não entrou para sala de aula após o recreio e a coordenadora falou com ele, porém a coordenadora achou que ele estava respondendo ela e chamou ele para coordenação. A coordenadora começou a agredir o aluno verbalmente, onde o aluno revidou com agressão verbal. Assim que começou a agredir o outro verbalmente foi acionado a polícia militar onde o policial chegou agredindo o aluno fisicamente e verbalmente e o aluno revidou. Os policiais queriam algemar o aluno, porém ele não obedeceu a ordem dos policiais, sendo assim imobilizaram o aluno levando até o camburão da viatura, encaminhado para a DP.

**REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM
SALA DE AULA**

P.T nº 01, Laís, 16 anos

Injustiça contra estudante em escola.

Confusão entre coordenadora e aluno acaba na delegacia

No dia 23 de agosto de 2019 ocorreu uma discussão entre um aluno e a coordenadora pedagógica no Colégio Estadual [...], na região noroeste Goiânia. Segundo informações dos alunos a discussão iniciou porque após o término do recreio o aluno ficou fora da sala de aula e a coordenadora pediu para que ele entrasse, devida a demora do aluno em entrar para sala a coordenadora entendeu que ele estava agindo com deboche e o encaminhou à coordenação. Chegando lá a coordenadora começou a agredir o aluno verbalmente que também revidou as agressões. A coordenadora resolveu então chamar uma viatura da Polícia Militar que após alguns minutos chegou a escola. Quando as PMS chegaram ao local começaram a agredir o aluno verbalmente e fisicamente, fato que revoltou o aluno fazendo com que ele revidasse a ação dos policiais. Ao final todos foram encaminhados para a delegacia de Polícia.

Os estudantes da instituição ficaram revoltados com a atitude incompreensiva da coordenadora e a violência dos policiais contra o aluno que segundo os colegas não fez nada de errado. A coordenadora registrou um boletim de ocorrência e o estudante foi liberado após pagar uma fiança.

Conforme podemos observar, Laís relatou em suas produções uma discussão que ocorreu na escola entre um aluno e a coordenadora pedagógica, e que acabou no encaminhamento do aluno para a delegacia de polícia. Na segunda versão da notícia, **P. T nº 02**, a estudante relatou com mais detalhes que o aluno envolvido na discussão teve que pagar fiança para ser liberado da delegacia e que a coordenadora registrou um boletim de ocorrência. Além disso, percebemos que, ao escolher o título de sua notícia- **Injustiça contra estudante em escola**- a aluna deixou em sua produção marcas textuais de parcialidade em relação à situação vivida pelo colega envolvido na discussão. Com isso, entendemos que a aluna presenciou o fato que ocorreu na própria escola campo e se comoveu com a situação do colega envolvido na discussão, sugerindo que ele foi “injustiçado” pela coordenadora da escola e que o fato ocorrido foi uma “briga”, conforme a estudante direcionou em sua notícia. Com o uso da palavra “briga”, a redatora da notícia quis dar notoriedade ao fato e ao mesmo tempo chamar a atenção dos leitores para o que seria noticiado. Por isso, o termo foi utilizado no subtítulo da

primeira produção textual, pois em nossa sociedade entendemos que “brigar” é entrar em confronto corporal com outra pessoa. A estudante nos leva a entender, no primeiro momento da notícia, que a coordenadora e o aluno entraram em confronto corporal, dando a ideia de um acontecimento muito violento. Contudo, ao lermos a notícia completa percebemos que não foi bem isso que aconteceu.

Acreditamos que a educanda escolheu esse fato para ser noticiado porque teve a intenção de denunciar o que na visão dela enquanto aluna seria uma “injustiça” ocorrida no ambiente escolar. As escolhas lexicais da educanda na elaboração de sua notícia consolidam, também, o fato de que uma notícia não pode ser produzida de forma imparcial e neutra, uma vez que a aluna foi tendenciosa em seu texto ao deixar transparecer que tudo teria acontecido devido a um ato “injusto” por parte da coordenadora da escola, e não do aluno envolvido, que provavelmente pode ser colega da aluna redatora da notícia.

Outra produção muito interessante foi a da aluna Fernanda, de 17 anos, que relatou uma agressão policial contra um casal homoafetivo. Seu texto se intitulou:

“Policial agride um casal de lésbica no meio da rua”

Conforme podemos ver abaixo:

P.T nº 03, Fernanda, 17 anos

Policial agride um casal de lésbica no meio da Rua

Um casal de lésbica anda em uma rua no Setor [...] região noroeste de Goiânia quando um policial, fardado parou em frente as duas garotas intimidando as e as agredindo verbalmente após a agressão o policial foi embora. Segundo as jovens que estudam na região, essa não foi a primeira vez que fato acontece pois já foram vítimas do mesmo policial que trabalha em um quartel do policial na região. As gatoras afirmam que sentem-se amedrontadas e com medo de andar na rua e sofrerem algum tipo de agressão física do policial. As jovens não denunciaram o ocorrido a polícia por medo de sofrerem represálias.

Por meio da leitura do texto da aluna, percebemos que ela relatou os fatos a partir da perspectiva do casal homoafetivo que teria sido agredido verbalmente pelo policial. Também encontramos certo direcionamento tendencioso em relação à situação denunciada, na medida em que a aluna apresenta somente uma perspectiva em torno do fato, a do casal, uma vez que

não há no texto relatos relacionados a versão policial. Trata-se de mais um fato que demonstra a inexistência da neutralidade da linguagem, conforme ressaltado por Bakhtin e Volochínov (2014). Por outro lado, acreditamos que a aluna resolveu noticiar o acontecimento como uma forma de denunciar um suposto ato irregular cometido por parte desse policial no exercício de suas funções, mas deixando transparecer em seu texto que existe uma intenção ideológica por trás deste tipo denúncia.

Outra produção textual que também denota que o fato noticiado foi vivenciado pela própria estudante é o texto da aluna Gabriela, de 16 anos, apresentado abaixo:

P.T nº 04, Gabriela, 16 anos

Supermercado é assaltado em plena luz do dia

O supermercado [...] localizado no setor [...] região noroeste de Goiânia foi assaltado no último dia 25/05/2018 por volta das 15h30 da tarde dois homens entraram no estabelecimento e como se fossem clientes e logo em seguida deram voz de assalto. Um dos bandidos foi direto para o caixa enquanto o outro ficou vigiando as pessoas que estavam presentes a fim de evitar qualquer reação delas no momento do assalto, havia no supermercado a proprietária, um funcionário e três clientes. Os bandidos levaram todo dinheiro do caixa e alguns pertences das vítimas como relógios e celulares segundo o depoimento das vítimas os ladroes agiram de forma muito violenta chagando a oprimilos e ameaça-los de morte.

A ação criminosa durou em media de vinte minutos e logo em seguida os bandido fugiram em uma motocicleta Apolicia foi acionada , mas até o momento não tem pistas dos criminosos

Conforme lemos na notícia da estudante, ela relatou o assalto a um supermercado da região. Percebemos nessa produção textual uma riqueza de informações e detalhes fornecidos que nos leva a entender que a aluna vivenciou ou presenciou esse assalto, pois , identificamos no texto informações como a quantidade de assaltantes — “dois homens” —; o procedimento que utilizaram para cometer o assalto — “entraram no estabelecimento como se fossem clientes”; o horário do fato ocorrido — “por volta das 15h30”; a quantidade e quem eram as pessoas presentes no estabelecimento durante o assalto — “a proprietária, um funcionário e três clientes”; o que os bandidos levaram do supermercado — “todo dinheiro do caixa e alguns pertences das vítimas como relógio e celulares”; e, por último, a forma como os bandidos fugiram após a ação criminosa — “em uma motocicleta”. Isso demonstra que o fato ocorrido estava muito próximo da aluna, ou seja, do seu contexto de vivência, pois somente uma pessoa

que tenha realmente presenciado ou vivenciado o ocorrido tem condições de construir uma narração tão precisa acerca de um acontecimento. Percebemos também, nesta produção, que a aluna conseguiu elaborar seu texto noticioso conforme as principais características de composição do gênero, respondendo em seu texto a questões como: o quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? — essenciais para a composição de uma notícia.

Essas produções comprovam que os alunos sentiram vontade de produzir suas notícias a partir das próprias vivências e dificuldades que enfrentam diariamente, fato que nos fez entender melhor a preferência deles pelas leituras das notícias veiculadas no *Jornal Daqui*, haja vista que se identificaram mais com acontecimentos oriundos da região onde moram.

Além desses textos, tivemos produções relatando acidentes de trânsito causados por imprudência ou ingestão de bebidas alcoólicas, namorado que matou a namorada por ciúmes, assalto a agências bancárias, pai que matou filho etc. Por intermédio dessas ações de linguagem, os estudantes puderam refletir e analisar melhor os acontecimentos de seus próprios contextos sócio-históricos de vivência, para assim utilizarem a linguagem como mecanismo para informar ou denunciar tais acontecimentos a toda a sociedade.

Por outro lado, observamos em uma pequena quantidade de textos que alguns estudantes optaram por redigir suas notícias abordando outros assuntos a exemplo do aluno Antônio, 18 anos, que relatou a história de um motorista de ônibus do transporte público de Goiânia que perdeu a rota durante uma viagem:

P.T nº 05, Antônio, 18 anos

Motorista se perde em rota de ônibus em Goiânia

Um motorista da companhia de Transporte Metropolitano de Goiânia que faz a linha [...] saindo do terminal [...] com destino ao bairro [...] no dia 14 de setembro.

Por volta das 20h ficou perdido em meio ao trajeto de seu percurso um passageiro percebeu que o motorista virou em uma rua diferente da rota diária da linha e se ofereceu para ajudá-lo o passageiro que se chama Maurício Soares (18) morador do bairro [...]

Relatou que resolveu ajudá-lo o motorista porque conhece o percurso do ônibus pois utiliza todos os dias o transporte público e logo percebeu que o motorista havia se perdido em meio ao caminho. Depois o motorista agradeceu a ajuda do jovem dizendo “ muito obrigado e Boa noite”

Percebemos através da análise reflexiva da notícia do educando que ele relatou um acontecimento diferente dos escolhidos pela maioria de seus colegas de turma, ao trazer um

fato que tem pouca notoriedade social, mas que no contexto de vivência do estudante foi significativo. Entendemos pelas marcas textuais deixadas pelo redator da notícia ao mencionar, por exemplo, — o itinerário correto da linha de ônibus e que o passageiro utilizava todos os dias o transporte público — que se trata de aspectos que denotam proximidade dos acontecimentos com o autor do texto, ou seja, o estudante Antônio. Por isso, entendemos que o aluno transformou em notícia um fato que ocorreu diretamente com ele na condição de usuário diário do transporte público da capital.

História similar envolvendo o transporte público da cidade foi da aluna Alessandra, 16 anos, que relatou a “quebra” de um ônibus por falta de manutenção mecânica:

P.T nº 06, Alessandra, 16 anos

Descaso no transporte público gera tumulto

Mais uma cena de descaso no transporte público de Goiânia

Na manhã de segunda-feira (16), passageiros da linha [...] ficaram na rua após o ônibus com destino ao Terminal [...] quebrar.

O motorista do coletivo alegou que o problema ocorreu devido à falhas na manutenção do ônibus que é precária.

Devido a esse problema os passageiros relataram que aguardaram por mais de meia hora até que o outro ônibus chegasse ao local e além da longa espera enfrentaram a superlotação do veículo o que causou tumulto e desconforto entre os passageiros.

Além disso, muitas pessoas não conseguiram embarcar enfrentando mais tempo de espera.

A leitura da notícia mostra que a aluna também relatou um fato que ocorreu diretamente com ela, pois notamos um direcionamento tendencioso logo no título de sua notícia “Descaso no transporte público gera tumulto”. Isso porque a escolha da palavra “descaso” denota a visão da redatora do texto em relação ao acontecido. Para ela, tratou-se de um desdém, uma desconsideração, um desprezo da parte do poder público com os usuários do transporte coletivo da capital. A aluna não quis apenas informar o fato, mas também direcionar opiniões sobre o assunto.

É interessante também notarmos que a estudante deixa transparecer em seu texto que esse tipo de situação é recorrente no transporte público da capital, porque ela utilizou no subtítulo da notícia o termo “Mais uma cena de descaso”, o que nos leva a entender que o fato

é corriqueiro, ou seja, o poder público não resolve os problemas relacionados ao transporte público da cidade. O uso do advérbio “mais”, neste caso, intensifica o dizer da estudante em relação à questão, que se mostra insatisfeita com o que acontece por também ser uma usuária do transporte público. Assim, percebemos a parcialidade demonstrada pela aluna com a situação ocorrida, que gera uma espécie de indignação com o que aconteceu com os passageiros do ônibus estragado, obrigados a esperar pelo próximo ônibus da linha ou a procurar outras alternativas para chegar a suas casas. A estudante se utilizou de uma ação de linguagem escrita, proporcionada pela escola, para denunciar uma problemática frequente em seu contexto de vivência, alertando a população para um problema social de grande dimensão, pois trata-se do deslocamento de centenas de milhares de moradores de uma grande capital. Isso demonstra que o texto da estudante exerceu a função social de informar, alertar e denunciar uma situação problemática a fim de contribuir e buscar soluções que possam resolver a questão.

Outra notícia interessante é a do aluno Sérgio, 16 anos, que relatou a história de um motorista de aplicativo (Uber) que era surdo-mudo e se comunicava em libras com seus passageiros:

P. T nº 07, Sérgio, 16 anos

Os surdos também dirigem

Um jovem se surpreendeu ao pegar um Uber e perceber que o motorista era surdo mudo

Em uma tarde do dia 20 um jovem pegou um Uber para ir de casa ao trabalho no veículo e ficou surpreso ao perceber que o motorista era surdo mudo pois ele começou a falar em libras com o passageiro. Durante o trajeto o motorista e o passageiro conversaram sobre alguns assuntos como clima e acidentes de transito, no final da corrida o jovem elogiou o trabalho do motorista, pois ele dirigiu muito bem. E escreveu no aplicativo a seguinte frase para o surdo mudo “ não desista de seus deveres e sonhos por conta da deficiência.

Deduzimos do texto do aluno que ele próprio era o passageiro de Uber, pois relata uma história curta, precisa, com constantes traços de personalidade, conforme podemos observar na passagem “O jovem elogiou o trabalho do motorista, pois ele dirigiu muito bem”. Percebemos nesse fragmento uma opinião demonstrada pelo autor da notícia, isto é, o motorista do aplicativo dirigiu bem. Outra passagem do texto que também comprova que o educando era o passageiro em questão foi a mensagem final deixada no aplicativo para o motorista — “Não desista de

seus deveres e sonhos por conta da deficiência”. Nessa mensagem percebemos uma orientação de superação dada pelo passageiro ao motorista, o que demonstra intimidade com a situação ocorrida, não deixando dúvidas de que o aluno utilizou o momento de escrita proporcionado em sala de aula para relatar um fato inédito ocorrido com ele. Notamos que o estudante se surpreendeu ao saber que uma pessoa surda-muda pode ser motorista de aplicativo e trabalhar normalmente, haja vista que existe muito preconceito social em torno das pessoas portadoras de necessidades especiais em nossa sociedade. Ele utilizou seu texto como forma de desmitificar a ideia de que essas pessoas não conseguem ou não podem trabalhar normalmente, demonstrando por meio de sua experiência de que elas podem levar uma vida normal como as outras pessoas.

A produção textual da aluna Rafaela, 17 anos, abordou um assunto muito importante e de grande relevância social — a luta das pessoas que precisam buscar uma vaga no mercado de trabalho. Leiamos a notícia da estudante:

P.T nº 08, Rafaela, 17 anos

Alto índice de desemprego causa tumulto.

Pessoas em busca de emprego passam várias horas em filas no feirão do emprego promovido pelo [...] Goiânia.

No dia (31) ocorreu o feirão do emprego no [...] Goiânia que teve início às 07h até às 20h. Porém antes da abertura dos portões, muitas pessoas já estavam nas filas desde a madrugada. O evento foi realizado para cadastrar e selecionar pessoas para preencher mais de mil vagas oferecidas por diversas empresas.

O grande desemprego que assola o país fez com que milhares de pessoas participassem da seleção a fim de conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Às empresas exigem experiência, formação profissional e cursos de aperfeiçoamento na área desejada. No final do dia muitas pessoas não conseguiram atendimento.

A educanda relata o tumulto gerado em uma agência de empregos da capital por pessoas que estavam em busca de um trabalho. Logo percebemos que ao escolher os sintagmas nominais do título de sua notícia — “Alto índice de desemprego gera tumulto” —, a estudante aponta para um direcionamento tendencioso e crítico da questão, na medida em que faz uma

análise conclusiva do fato ocorrido na agência de empregos. Isso significa que ela atribui o tumulto gerado pelas pessoas naquele local à questão do desemprego.

Em outra passagem do texto também podemos concluir a mesma coisa:

“O grande desemprego que assola o país fez com que milhares de pessoas participassem da seleção a fim de conseguir uma vaga no mercado de trabalho”.

Por meio do fragmento acima percebemos que a aluna escolheu termos enfáticos como “grande” e “milhares” para afirmar que o desemprego fez com que as pessoas se reunissem naquele local, causando tumulto. Suas escolhas lexicais denotam personalidade em relação aos fatos, como também demonstram um posicionamento a respeito da causa. Isso quer dizer que a estudante fez uma ligação entre o fato ocorrido e a problemática social que é o desemprego, pois ela sabe que muitas pessoas no país estão desempregadas, incluindo os jovens, que têm dificuldades para se inserir no mercado de trabalho. Acreditamos que a aluna esteve presente nesse tipo de feirão promovido pela agência de emprego, que, segundo a notícia produzida, cadastra e seleciona pessoas para preencher vagas de trabalho oferecidas por diversas empresas. Por meio de sua linguagem, ou seja, a notícia produzida, a estudante teve o propósito de denunciar e colocar em discussão uma questão importante em nossa sociedade, comprovando que a linguagem só ocorre para atender as finalidades sociais de uso efetivo dos falantes.

De acordo com os oito textos acima analisados, percebemos que as notícias produzidas partiram de fatos verídicos pertencentes ao próprio contexto de vida dos alunos. Assim, os textos demonstram que o trabalho com a escrita em sala de aula deve, conforme salienta Geraldi (2015, p. 100), “tomar a aula como um acontecimento”. Isso significa que devemos considerar as experiências e a bagagem que nossos estudantes levam para sala de aula e transformá-las em objetos de ensino, permitindo que a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa na escola se torne um projeto mais espontâneo e flexível, voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida dos estudantes. Percebemos que os educandos da escola campo percorreram exatamente esse caminho para elaborar suas produções textuais quando acionados a escrever, pois buscaram o que dizer a partir das experiências e práticas sociais que estão inseridos. Dessa forma, acreditamos que o processo de produção textual se tornou mais fácil para esses alunos, que tiveram o que dizer em suas produções.

Nesse sentido, concordamos com Antunes (2009), para quem as motivações para escrever na escola devem ser inspiradas nas motivações dos alunos para escrever fora dela. Ou seja, considerando a vida prática dos alunos poderemos criar situações interlocutivas propícias

para que os estudantes possam aprender a escrever textos. As análises nos permitem afirmar que os estudantes só escrevem quando têm algo a dizer para outrem, demonstrando que um projeto de escrita só tem êxito quando parte de um propósito comunicativo definido, ou seja, quando há motivos e razões para escrever determinado texto. Os textos analisados também nos permitem concluir que os estudantes conseguem, por intermédio de ações interlocutivas de linguagem, mobilizar estratégias linguísticas e discursivas para a elaboração de seus textos. O trabalho com o gênero notícia também fez com que os educandos pudessem perceber que não existe neutralidade nos textos noticiosos, assim como em nenhum texto, e que por trás da escolha do tema que vira notícia e da forma de noticiar estão as intenções de quem produz ou publica a notícia.

Portanto, demonstramos por meio dessas primeiras análises que o professor, enquanto mediador dos processos de ensino e aprendizagem, tem condições de criar estratégias linguísticas e discursivas para que o aluno aprimore sua proficiência escrita, a partir do momento em que propõe práticas de escrita contextualizadas e relacionadas ao que se passa na vida social dos alunos. Isso significa que devemos levar para sala de aula as mesmas situações práticas que motivam os alunos a escrever fora da escola.

Nas próximas seções, apresentamos as análises dos textos a partir da análise dos aspectos globais selecionados, os quais contribuíram para que os textos fossem analisados dentro de suas práticas sociais.

3.1.2 Análise dos aspectos globais das notícias

Entendemos, junto com Antunes (2010), que o primeiro passo para uma análise de textos deve estar voltada para apreensão de seus aspectos globais, por isso acreditamos que, para o trabalho com um gênero em sala de aula, é importante reconhecer sua função social, seu contexto de produção, sua estrutura organizacional e suas marcas discursivas e linguísticas.

Por isso, selecionamos esses aspectos que fazem parte da visão inteira de um texto para serem analisados nas produções textuais dos estudantes, conforme já apontado no primeiro capítulo desta dissertação. Para essas análises, sorteamos as produções textuais de três estudantes que contribuíram através das duas versões de seus textos. Os primeiros textos selecionados pertencem ao aluno Diogo, conforme apresentamos abaixo as duas versões de seus textos:

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL GÊNERO NOTÍCIA

P.T nº 09, Diogo, 19 anos

Desmanche de carro na Vila[...] gera briga e termina em morte.

Uma oficina de carros importados na avenida [...] conhecida como a famosa rua da [...] em Goiânia

Segundo os funcionários a discussão começou porque o dono da oficina [...] (45) disse ao seu sócio, [...] (19) que não iria passar a parte do dinheiro da venda da pickup em seguida [...] começou a dar socos em seu sócio [...] e deixou ele desacordado em seu escritório em seguida [...] sacou uma pistola de calibre “380” e deu seis tiros no peito de seu sócio após ele ter feito os disparos com a arma de fogo ele saiu em alta velocidade.

Ate o momento ele continua fragido mas na D.I.H segue em investigações.

REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA

P.T nº 10, Diogo, 19 anos

Discussão entre sócios em uma oficina de carros importados na Avenida [...] mais conhecida como a famosa Rua da [...] em Goiânia termina em morte.

Segundo funcionários da oficina tudo aconteceu devido a uma discussão entre o proprietário do estabelecimento, [...] (45) e seu sócio, [...] (19) que se desentenderam por causa de um dinheiro relacionado a venda de uma Pickup roubada. [...], se recusou a passar parte do valor da venda do veículo ao sócio, [...] que não aceitando ficar sem sua parte no negócio começou a discutir seriamente com seu sócio. Durante a discussão [...] começou a agredir [...] com varios socos no peito atedexalo desacordado no escritorio da oficianana. Em seguida ele sacou uma pistola de calibre “380” e defriu seis tiros no peito de seu socio que estava desacordado. Após o crime o suspeito fugiu do local em seu carro em alta velocidade ate o momento ele continua fragido da Polícia, mas a delegacia de homicídios de Goiânia, DIH – segue a procura do criminoso.

Apresentamos as seguintes análises dos textos do aluno:

- Quanto ao universo da referência

a- Contexto de produção	O estudante conseguiu escrever seus textos dentro do contexto de produção solicitado para a atividade, ou seja, transformar acontecimentos de suas práticas sociais em notícias na condição de redator do minijornal online.
b- Campo social discursivo	Os textos se inserem no domínio do jornalismo, pois atende as exigências discursivas próprias desse campo.
c- Interlocutores/destinatários	Os destinatários previstos são os alunos da comunidade escolar ou da comunidade geral, que tiveram acesso aos textos a partir de sua veiculação no minijornal online produzido durante as atividades de sequência didática.

- Quanto ao propósito comunicativo

Em sentido geral, o propósito comunicativo de uma notícia é informar ou manter os leitores informados sobre acontecimentos do mundo e ao seu redor. Entretanto percebemos que o estudante Diogo teve a finalidade de relatar em suas notícias uma discussão entre sócios que acabou em morte, ou seja, mostrar que, por causa de dinheiro, as pessoas podem tirar a vida de outras.

- Quanto aos esquemas de composição do texto, conforme seu tipo e gênero

Predomina nas notícias analisadas características de um texto narrativo, pois apresenta elementos característicos dessa sequência tipológica, como tempo, espaço, personagens, uso dos tempos verbais pretéritos e expressões que denotam sequência temporal dos fatos conforme verificamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Elementos caracterizadores da sequência temporal narrativa P.T nº 09 e 10

Pessoas/ Personagens envolvidos nos acontecimentos	Proprietário da loja e seu sócio.
Tempo dos acontecimentos	Um determinado dia de trabalho.
Espaço/ local físico de acontecimento dos fatos	Oficina de desmanche de carros em Goiânia.
Tempos verbais pretéritos	“aconteceu” “desentenderam” “começou” “recusou” “fugiu”
Expressões que denotam sequência dos fatos	“em seguida” “logo” “após”

Fonte: elaborada pela autora

Enquanto gênero jornalístico, a notícia é um tipo relativamente estável, com uma estrutura que geralmente segue o padrão título/ manchete, título auxiliar; lide e estrutura/ corpo

textual. Nesse sentido, as produções analisadas, de forma geral, seguiram a composição do gênero como podemos perceber no quadro abaixo:

Quadro 2 – Estrutura composicional das P.T nº 09 e 10

Título principal / manchete:	“Desmanche de carro na Vila [...] gera briga e termina em morte”.
Título auxiliar:	“Uma oficina de carros importados na Avenida [...] conhecida como a famosa rua da [...] em Goiânia”.
Lide: parágrafo contendo as principais informações da notícia — quem/quando/onde /o quê.	Quem: dono da oficina e seu sócio. Quando: em um dia de trabalho na oficina. Onde: em uma oficina de carros. O quê: uma discussão entre sócios devido à venda de um veículo.

Fonte: elaborada pela autora

- Quanto às relações com outros textos

Interdiscursividade-	Percebemos além da interdiscursividade inerente a todos os discursos uma interdiscursividade mais aparente nas seguintes passagens dos textos: “Segundo os funcionários a discussão começou porque o dono da oficina...”. (P.T nº 09) “Segundo funcionários da oficina tudo aconteceu devido a uma discussão entre o proprietário do estabelecimento... e seu sócio...”. (P.T nº 10)
Intertextualidade	Em relação a intertextualidade encontramos nos textos analisados aquela intertextualidade que decorre da própria padronização social da linguagem em uso.

Percebemos nos fragmentos destacados acima que o estudante Diogo incorporou o discurso de outrem (funcionários da oficina) em seu próprio discurso para, dessa forma, construir sua notícia. Nesse sentido, notamos uma negociação entre o discurso do aluno enquanto enunciador do texto com as vozes discursivas dos funcionários da oficina que teriam presenciado o fato, construindo uma relação com esses discursos e caracterizando, então, a interdiscursividade.

Os próximos textos selecionados foram da estudante Laura, conforme apresentamos abaixo suas duas versões:

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL GÊNERO NOTÍCIA

P. T nº 11, Laura, 19 anos

O fato aconteceu ne uma b.r indo pra Goiás velho com uma família de 4 pessoas no dia 24 de dezembro por volta das 16:00 hrs a família estava indo passar o natal na casa de um parente. O carro bateu no acostamento o motorista perdeu o controle cochilou no volante passou ne um boraco e saiu deslizando no acostamento ninguém se feriu.

REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA

P. T nº 11, Laura, 19 anos

Acidente de natal

Família sai ilesa após acidente grave em BR...

O fato aconteceu com uma família que estava indo para Goiás Velho – interior de Goiás- que fica a 148 Km da capital Goiânia- No dia 24 de dezembro Ano 2018 uma família composta por 4 pessoas, que não quiseram ser identificadas, viajava para passar o natal na casa de parentes que moram na cidade de Goiás Velho. Por volta das 16h quando viajavam pela BR... o motorista acabou cochilando no volante e logo perdeu a direção do veículo que bateu em um buraco e saiu deslizando no acostamento até bater em um poste. Os bombeiros foram acionados e por sorte ninguém se feriu.

- Quanto ao universo da referência

a- Contexto de produção	A educanda conseguiu produzir suas notícias conforme a situação discursiva proposta, o que significa dizer que ela na condição de redatora do minijornal online elaborou uma notícia a partir de uma situação comunicativa real.
b- Campo social discursivo	Os textos se inserem no campo discursivo do jornalismo, uma vez que estão social e discursivamente adequados a este campo social de circulação.

c- Interlocutores/ destinatários	Os textos têm como interlocutores/ destinatários os próprios alunos da comunidade escolar e geral que puderam acessá-los por meio da leitura do mimijornal online
---	---

- Quanto ao propósito comunicativo

Percebemos que a estudante, além de informar acerca do acidente, teve a finalidade de conscientizar/ alertar as pessoas sobre a importância de dirigir com atenção e cuidado, principalmente na véspera de feriados, quando o fluxo de veículos nas rodovias aumenta. O texto da aluna alerta que, devido a um cochilo do motorista, um grave acidente foi causado, mas por sorte ninguém se feriu.

- Quanto aos esquemas de composição do texto, conforme seu tipo e gênero

Conforme visualizamos nas produções do aluno Diogo, analisadas anteriormente, a estudante Laura também elaborou suas notícias com base em uma sequência tipológica predominantemente narrativa, porque apresenta elementos identificadores desta tipologia de texto como espaço, tempo, personagens, expressões que denotam sequência de fatos e uso dos tempos verbais passados, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3 – Elementos caracterizadores da sequência temporal narrativa P.T nº 11 e 12

Pessoas/ Personagens envolvidos nos acontecimentos	Motorista do veículo e os passageiros.
Tempo dos acontecimentos	Véspera de Natal, dia 24 de dezembro de 2018.
Espaço/ local físico de acontecimento dos fatos	Rodovia Federal- BR
Tempos verbais pretéritos	“feriu” “saiu” “aconteceu” “viajava” “foram” “acabou”
Expressões que denotam sequência dos fatos	“quando” “logo”

Fonte: Elaborada pela autora.

Os textos analisados, de forma geral, contemplam a estrutura padrão de construção de um texto noticioso, apresentando título/ manchete, título auxiliar; lide e corpo textual, conforme apontamos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Estrutura composicional das P.T nº 11 e 12

Título principal / manchete:	“ Acidente de Natal”
Título auxiliar:	“ Família sai ilesa após acidente grave em Br”
Lide: parágrafo contendo as principais informações da notícia — quem/quando/onde /o quê.	Quem: família composta por quatro pessoas. Quando: 24 de dezembro de 2018. Véspera de natal. Onde: Rodovia, em direção a cidade de Goiás Velho - GO O quê: acidente de carro.

Fonte: Elaborada pela autora.

- Quanto às relações com outros textos

Interdiscursividade-	As produções contemplam a interdiscursividade como característica presente em todo texto. No entanto, de forma mais específica destacamos uma interdiscursividade na seguinte passagem do texto: “ Os bombeiros foram acionados e por sorte ninguém se feriu”
Intertextualidade	Vislumbramos nos textos da aluna a intertextualidade decorrente da padronização social da linguagem, no sentido de que os textos noticiosos respeitaram um modelo de notícia, sendo portanto, naturalmente intertextuais porque retomam elementos uns dos outros.

Percebemos no trecho acima que a aluna utilizou um discurso social na composição de seu texto, ao citar que os bombeiros foram acionados e que ninguém se feriu com acidente. Isso porque, geralmente, todos os enunciados que relatam acidentes de trânsito ressaltam a chegada dos bombeiros ao local e esclarecem se o acidente gerou ou não vítimas, entendemos, assim, que a estudante construiu uma espécie de interdiscurso, ao mobilizar um discurso social, já existente em prol da construção discursiva de seu texto.

Os últimos textos analisados nesta etapa pertencem ao aluno Luís Paulo, os quais apresentamos abaixo:

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL GÊNERO NOTÍCIA

P. T nº 13, Luís Paulo, 18 anos

Violência Policial em Praça na região Noroeste

Jovens apanharam da polícia em uma praça de Goiânia

No mês de setembro, em uma praça no jardim [...], um jovem foi abordado por policiais militares que deram ordem para eles colocarem as mãos na cabeça, os jovens obedeceram os Pms com respeito.

Depois da revista pessoal os policiais agrediram os jovens com socos, chutes, enforcamento e agressões verbais durante uns 5 minutos.

Logo após algemaram os jovens e colocaram eles na viatura para um local afastado onde as agressões continuaram. Por final os Pm's abandonaram os jovens feridos na rua e foram embora.

Pessoas que viram o fato ocorrido disse que a prática policial acontece com frequência.

REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA

P.T nº 14, Luís Paulo, 18 anos

Violência Policial em Praça na região Noroeste.

Jovens apanharam da polícia em uma praça de Goiânia.

No mês de setembro, em uma praça na região Noroeste de Goiânia, uns jovens foram abordados por policiais militares que deram ordem para eles colocarem a mão na cabeça, os jovens obedeceram os Pm's com todo respeito. Depois da revista pessoal os policiais começaram a agredir os jovens com socos, chutes, enforcamentos e agressões verbais durante uns 5 minutos. Logo após o ocorrido algemaram os garotos e os colocaram na viatura levando os para um local afastado onde as agressões continuaram. Por final os Pms abandonaram os jovens feridos em uma rua escura.

Pessoas que presenciaram o fato ocorrido disseram que a prática policial acontece com frequência esse tipo de abordagem policial é frequente na região e nada acontece com os policiais envolvidos. Os jovens são menores de idade e por medo de represálias resolveram não denunciar o ocorrido.

- Quanto ao universo da referência

a- Contexto de produção	O estudante conseguiu elaborar seus textos de acordo com a situação discursiva proposta, isto é, escrever uma notícia a partir de um fato ocorrido.
b- Campo social discursivo	Os textos pertencem ao campo discursivo do jornalismo, apresentando características sociais e discursivas desta esfera de circulação textual.
c- Interlocutores/ destinatários	As notícias produzidas têm como interlocutores/ destinatários os próprios alunos da comunidade escolar e comunidade geral sendo disponibilizados no minijornal online construído durante o desenvolvimento da sequência didática de atividades.

- Quanto ao propósito comunicativo

O aluno Luís Paulo, além de informar um fato ocorrido com alguns jovens em uma praça da cidade, também teve a intenção de denunciar a ação dos militares. Isso porque os mecanismos discursivos e linguísticos utilizados pelo educando em sua produção apresentam um direcionamento tendencioso ao interpretar a ação dos policiais, que na visão do redator da notícia mostrou-se exagerada, violenta e desrespeitosa. Em passagens dos textos como “os jovens obedeceram aos PMs com respeito”, por exemplo, percebemos que o aluno quis mostrar que os jovens não haviam feito nada de errado que pudesse justificar a suposta violência dos policiais. O aluno inclusive fez uso de outra voz discursiva – “pessoas que viram o fato”- para dizer que esse tipo de ação policial é normal na região e que, portanto, os jovens foram injustiçados. Percebemos essa parcialidade ao estudante em relação aos jovens da história porque parece haver entre eles uma identificação: Luís Paulo também pode ter sofrido esse tipo de abordagem policial. Por isso entendemos o aluno quis fazer uma denúncia desse tipo de ação policial e utilizou seu texto para isso.

- Quanto aos esquemas de composição do texto, conforme seu tipo e gênero

Assim como visualizamos nas produções analisadas anteriormente, as notícias do educando Luís Paulo também foram produzidas com base em uma sequência narrativa, uma vez que encontramos nos textos elementos que caracterizam essa tipologia de texto como apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 5 – Elementos caracterizadores da sequência temporal narrativa P.T nº 11 e 12

Pessoas/ Personagens envolvidos nos acontecimentos	Os jovens e os policiais
Tempo dos acontecimentos	Um determinado dia do mês de setembro de 2019
Espaço/ local físico de acontecimento dos fatos	Em uma praça da região Noroeste de Goiânia
Tempos verbais pretéritos	“apanharam” “obedeceram” “algemaram” “colocaram” “continuaram” “disseram” “resolveram”
Expressões que denotam sequência dos fatos	“depois” “logo após” “por final”

Fonte: Elaborada pela autora.

No que se refere a estrutura padrão de uma notícia, percebemos que os textos produzidos pelo aluno contemplam, de forma geral, a composição característica desse gênero textual pois apresenta título/ manchete, título auxiliar, lide e corpo textual, como observamos no quadro abaixo:

Quadro 6 – Estrutura composicional das P.T nº 13 e 14

Título principal / manchete:	“ Violência policial em praça na região Noroeste”
Título auxiliar:	“ Jovens apanharam da polícia em uma praça de Goiânia”
Lide: parágrafo contendo as principais informações da notícia — quem/quando/onde /o quê.	Quem: jovens e policiais Quando: mês de setembro de 2019 Onde: em uma praça na região Noroeste de Goiânia O quê: abordagem e violência policial

Fonte: Elaborada pela autora.

- Quanto às relações com outros textos

Interdiscursividade	Os textos contemplam a interdiscursividade abstrata presente em todo discurso. Entretanto, destacamos algumas passagens que melhor caracterizam a interdiscursividade nas notícias analisadas: “Pessoas que viram o fato ocorrido disse que a prática policial acontece com frequência” “ Pessoas que presenciaram o fato ocorrido disseram que a prática policial acontece com frequência esse tipo de abordagem policial é frequente na região e nada acontece com os policiais envolvidos”
----------------------------	---

Intertextualidade	Em relação aos aspectos intertextuais vislumbramos nos textos a intertextualidade padrão do uso social da linguagem, pois as notícias produzidas seguem os modelos de outros textos noticiosos socialmente existentes.
--------------------------	--

Nos dois fragmentos destacados acima, percebemos que o estudante Luís Paulo incorporou em seu discurso as vozes dessas “outras pessoas” que presenciaram o fato narrado para dizer que aquele tipo de abordagem policial é uma prática frequente na região. O aluno utilizou o discurso dessas outras pessoas como uma estratégia para incorporar outras vozes em seu texto e contextualizar a situação enunciativa, dando mais credibilidade a sua notícia. A interdiscursividade fica claramente perceptível nesses enunciados, pois o estudante se apodera de outras vozes para deixar claro que não é só ele quem afirma que a abordagem policial é frequente naquela região, como também muitas outras pessoas.

Finalizadas as análises dos aspectos globais dos textos passamos as reflexões finais do trabalho com o gênero notícia na próxima seção.

3.1.3 Reflexões finais relacionadas às análises dos textos noticiosos

Concluimos que, em relação ao universo da referência, as notícias produzidas pelos alunos demonstraram que eles conseguiram escrever seus textos dentro do contexto de produção solicitado para a atividade, isto é, transformar acontecimentos das práticas sociais em notícias que foram publicadas no minijornal online elaborado durante as atividades na escola campo. Constatamos que os estudantes buscaram acontecimentos reais para serem transformados em notícias, conforme, geralmente são construídos os textos noticiosos que circulam em nossa sociedade. Em relação ao campo social discursivo dos textos- que, conforme salienta Marcuschi (2008), são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam- , entendemos que as notícias produzidas pelos educandos pertencem ao domínio discursivo jornalístico e que eles conseguiram elaborar seus textos utilizando uma linguagem simples e clara, pautada em acontecimentos cotidianos. Os interlocutores ou destinatários dessas produções textuais são os alunos da comunidade escolar ou da comunidade geral, que tiveram acesso aos textos a partir de sua veiculação no minijornal online produzido durante as atividades de desenvolvimento da sequência didática. Dessa forma, percebemos que os alunos elaboraram seus textos a partir de assuntos que consideraram importantes para ser noticiados.

Em relação ao propósito comunicativo, geralmente, uma notícia tem a finalidade de informar as pessoas sobre determinados acontecimentos, entretanto, ao trabalharmos a notícia em sala de aula atentando para questões reais que envolvem o uso da língua portuguesa por intermédio desse gênero, percebemos através das análises das produções textuais que os estudantes não escreveram seus textos apenas com finalidades informativas, mas também os utilizaram como ferramenta de inserção nos fatos relatados a fim de refletir, denunciar, conscientizar, analisar e interpretar esses acontecimentos, possibilitando-lhes uma atuação mais cidadã e participativa em torno das questões sociais que os envolvem.

No que diz respeito aos esquemas de composição, sabemos que os “textos obedecem a padrões regulares de organização, em decorrência do tipo e, sobretudo, do gênero que materializam” (ANTUNES, 2007, p. 70), o que faz com que nossas ações de linguagem sejam estabelecidas por modelos linguísticos e sociais. Nesse sentido, os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de “sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual” (PASSARELLI, 2012, p. 126). No que se refere às produções analisadas, percebemos que os educandos estruturaram seus textos, predominantemente, dentro do universo narrativo. Entretanto, em algumas passagens podemos encontrar características de sequências descritivas. Assim, de modo geral, as notícias analisadas foram estruturadas em meio a uma sequência de fatos baseados em acontecimentos com pessoas/ personagens em determinados espaços e tempos. Com isso os textos dos alunos seguem a estrutura geral de uma narrativa ao apresentar elementos característicos dessa sequência tipológica: personagens, tempo e espaço. Considerando os postulados de Antunes (2010, p. 71) que “um texto do tipo narrativo privilegia o uso dos tempos verbais pretéritos e privilegia o uso de expressões que denotem sequência temporal dos fatos”, encontramos, também, outros aspectos que caracterizam os textos dos educandos dentro da tipologia narrativa, uma vez que há expressões que denotam que os fatos foram relatados segundo a ordem dos acontecimentos, privilegiando o uso de verbos pretéritos e indicativos de ação, caracterizando assim, uma sequência de fatos narrados. Outro aspecto narrativo encontrado nos textos dos educandos é que há uma situação inicial dos fatos, ou seja, um início de como tudo aconteceu que caminha para uma situação final, o desfecho dos acontecimentos, modificando um estado de coisas. Nesse sentido, notamos, por exemplo, nas **P.T nº 09 e 10** que inicialmente temos uma discussão entre os sócios da oficina que caminhou para as agressões, até que um dos sócios atirou no outro, mudando a situação inicial. Nas **P.T nº 11 e 12**, temos inicialmente uma família viajando em uma rodovia, até que em um certo momento o motorista cochila e acaba causando um acidente e modificando dessa forma todo o estado inicial da viagem da família.

Nas **P.T nº 13 e 14**, os jovens estavam em uma praça até que chegaram os policiais e os levaram para outro lugar, onde teriam sido agredidos pelos militares e se machucaram, mudando de estado em relação à situação inicial na praça.

Sabendo que os critérios de noticiabilidade não são rígidos nem universais, e que os fatos são relatados sob a perspectiva de quem escreve, verificamos nos textos que os estudantes percorreram exatamente esse caminho, haja vista que as narrativas foram construídas de acordo com os critérios valorativos que os educandos, enquanto redatores, deram aos fatos. Tais escolhas demonstram mais uma vez que um texto veicula os valores e as ideologias de quem o escreve a partir de seu contexto situacional.

A notícia, enquanto gênero jornalístico, apresenta uma estrutura que geralmente segue o padrão título/ manchete; título auxiliar; lide e estrutura/ corpo textual conforme já discutimos no primeiro capítulo desta dissertação. Desse modo, ficou evidente que as produções analisadas, de forma geral, seguiram a composição do gênero. Todavia, nem todos os textos apresentaram todos os elementos característicos de uma notícia, uma vez que as produções analisadas passaram por um processo de escrita e reescrita textual, a fim de atenderem melhor as peculiaridades do gênero. Dessa forma, somente as produções textuais **nº 01, 02, 06, 08, 09, 12, 13 e 14**, efetivamente se estruturaram em torno dos quatro elementos acima citados, que geralmente compõem uma notícia. Percebemos através dessas análises que os alunos conseguiram compor um texto noticioso atendendo as características de composição do gênero. Vemos que as informações do lide aparecem logo no início dos textos, apesar de alguns deles não obedecerem a uma ordem de paragrafação correta. No corpo ou na estrutura dos textos, encontramos a descrição mais detalhada dos fatos, como, como o horário do acidente e como e como o veículo bateu no buraco na **P.T nº 12**, a quantidade de tiros disparados e como foi fuga do suspeito do crime na **P.T nº 09**, e como como os militares agrediram os jovens na **P.T nº 14**. Entendemos dessa maneira, que os educandos trouxeram informações mais detalhadas dos fatos no corpo de suas notícias, atendendo o modelo social de constituição do gênero.

No que diz respeito as relações com outros textos, segundo os postulados bakhtinianos, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, estabelecido entre enunciador e enunciatário no espaço do texto. Nesse sentido, um dos nossos critérios globais de análise dos textos dos educandos fundamentou-se no dialogismo linguístico, desdobrado em dois aspectos: interdiscursividade e intertextualidade. Por isso, entender o funcionamento da interdiscursividade e da intertextualidade em nosso corpus de análise foi fundamental para apreendermos os sentidos dos textos dos educandos. Para Bakhtin, esses dois fenômenos aparecem sob o nome de dialogismo, que significa dizer que nosso discurso se relaciona com

outros discursos, que semiotizam o mundo. Barros e Fiorin (1999) salientam que, ao se distinguirem as noções de discurso e texto, temos que diferenciar interdiscursividade de intertextualidade. Nesse sentido, em relação às notícias analisadas, percebemos a presença da interdiscursividade, que é inerente a constituição de um texto. A interdiscursividade é então, “o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ ou percursos figurativos, temas, e/ou figuras de um discurso em outro” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 32). Desse modo, o fenômeno da interdiscursividade está presente nas produções textuais analisadas nesta dissertação, uma vez que todo texto é dialógico no sentido de ser atravessado pelo discurso alheio- isto é, nenhum texto é totalmente original. Segundo Fiorin (2018), a relação dialógica de um texto, marcada pela interdiscursividade, não é materializada linguisticamente, pois trata-se da relação entre enunciados. Contudo, ela está presente nos discursos de forma abstrata ou, por outro lado, de forma muito clara. Nos seis últimos textos analisados anteriormente, percebemos a interdiscursividade abstrata, ou seja, inerente a todos os textos, como também uma interdiscursividade mais aparente, nos fragmentos que foram destacados.

Com isso, percebemos que a interdiscursividade foi importante para a construção das notícias dos educandos, pois eles entenderam, de certa forma, que os textos enquanto práticas sociais são construídos a partir da relação que um discurso estabelece com outro, fato que conseguiram demonstrar em suas produções.

Já em relação a intertextualidade, Barros e Fiorin (1999), ressaltam que ela é o processo e incorporação de um texto em outro. Assim, nas produções analisadas, não vislumbramos a presença dessa intertextualidade explícita, manifestada em forma de citação, alusão ou estilização de outros textos. No entanto, encontramos nas notícias analisadas aquela intertextualidade que decorre da própria padronização social da linguagem em uso. Isso quer dizer que as práticas sociais de que participamos determinam a existência de gêneros do discurso que, naturalmente, fazem com que os textos sejam uma espécie de cópia de outros textos que possuem as mesmas finalidades sociais de uso da língua portuguesa. Dessa forma, entendemos que a intertextualidade está presente nas notícias dos alunos na medida em que os textos produzidos, de maneira geral, se adequam às características sociais estabelecidas para esse modelo de texto. Percebemos, então, que, para a atividade de produção escrita, os estudantes ativaram cognitivamente o modelo de notícia que possuem em decorrência de suas práticas comunicativas.

De acordo com os postulados de Koch, Bentes e Cavalcanti (2012), os exemplares das notícias dos alunos mantêm com outros exemplares do gênero notícia relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, o que lhes possibilitou

construir em suas memórias um modelo cognitivo desse gênero. Tal fato faz com que todas as produções analisadas tenham algo em comum e sejam naturalmente intertextuais, retomando elementos de outros textos pertencentes ao mesmo gênero. Ainda no que se refere à intertextualidade, os textos dos educandos apresentam o que Koch, Bentes e Cavalcanti (2012) apontam como intertextualidade tipológica, relacionadas as sequências ou tipos textuais. As produções textuais evidenciaram um conjunto de características comuns em termos de estruturação e uso dos tempos verbais, permitindo reconhecê-las como pertencentes à tipologia narrativa. Os textos analisados foram construídos como uma sucessão temporal de eventos, com uma situação inicial e uma final e a predominância de verbos de ação e tempos verbais do mundo narrado.

Portanto, de forma, geral, em relação ao trabalho com o gênero textual notícia, compreendemos por meio da análise dos aspectos globais dos textos dos estudantes que uma proposta de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa baseada no trabalho com a linguagem em forma de prática social pode cooperar com o aperfeiçoamento do aprendizado da escrita em sala de aula. Através dos textos analisados, os educandos produziram suas notícias conforme a padronização social, discursiva e linguística para a escrita do gênero, atendendo o propósito comunicativo das práticas sociais que demandam o uso do gênero notícia.

3.2 Análise da produção do gênero artigo de opinião

Nesta seção apresentamos as análises do trabalho com o gênero artigo de opinião, que, conforme já mencionamos no capítulo anterior, consistiu na elaboração de uma sequência de atividades interlocutivas e interventivas fundamentadas em estratégias de leitura, interações em grupo, atividades de pesquisa na internet, minidebates e exibição de documentários, bem como em outras estratégias discursivas com foco na língua estudada como prática social. Propusemos aos estudantes a produção de um artigo de opinião sobre a temática “A descriminalização do aborto”.

Na figura abaixo, apresentamos um esquema elucidativo da sequência didática trabalhada na escola campo com o gênero artigo de opinião:

Figura 5 – Esquema elucidativo com o gênero discursivo artigo de opinião



Fonte: Elaborada pela autora.

O esquema acima mostra que a sequência didática com o gênero artigo de opinião que consistiu em seis momentos de atividades. Cada ação de linguagem correspondeu a duas aulas de 1h20min. Nessa sequência de aulas, a proposta de escrita do artigo de opinião buscou ampliar as práticas de produção escrita vivenciadas pelos estudantes da escola campo, a fim de auxiliá-los a se reconhecerem como sujeitos sociais capazes de intervir, através da linguagem, nas questões sociais vivenciadas naquele contexto de ensino. Realizamos atividades interlocutivas de linguagem com o intuito de ampliar as competências discursivas e linguísticas dos estudantes em relação ao assunto abordado na produção escrita deste gênero.

Nesse sentido, o trabalho com a sequência didática nos permitiu contar com os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, já que ele surgiu das situações práticas de sua vivência naquele contexto de ensino, utilizando a língua como instrumento e processo de interação social. O trabalho com o artigo de opinião resultou na produção de dois momentos de

escrita. O primeiro deles serviu como atividade norteadora da sequência à medida que conseguimos identificar as necessidades e o nível de conhecimento apresentados pelos estudantes sobre a temática e o gênero discursivo do texto. A partir da primeira produção, conseguimos subsídios para preparar as atividades seguintes, de maneira a propiciar atividades de linguagem como modo de interação a partir da dialogia e da alteridade que esse gênero precisa manifestar. Trabalhamos a dialética da interlocução, ou seja, a situação em que o eu do aluno se constrói a partir do tu de seu interlocutor. Para isso, demos aos estudantes acesso a vários pontos de vista sobre o tema para que eles pudessem construir suas próprias opiniões, ratificando ou refutando outras. A partir das intervenções realizadas em sala de aula, no segundo momento de atividade escrita os educandos revisaram e reescreveram seus textos, aperfeiçoando suas produções a partir das atividades de mediação proporcionadas pela pesquisadora durante os módulos da sequência.

Para a aplicação desta segunda sequência didática, utilizamos catorze aulas de atividades, que resultaram na produção de 44 textos da turma B e 24 da turma C, totalizando 68 produções do gênero artigo de opinião. No entanto, somente 25 alunos participaram dos dois momentos de escrita textual, pois, conforme já ressaltamos, nem todos os educandos puderam participar de todos os momentos de produção dos textos, devido à interferência de seu contexto social no contexto local de estudos. Alguns educandos da escola campo do período noturno não assistiam às aulas assiduamente, comparecendo à escola de uma a duas vezes por semana. Essa questão diz respeito ao contexto de vida daqueles estudantes, que enfrentam diversas dificuldades em seu dia a dia, deixando a escola em segundo plano. Logo, a sequência de nossas atividades foi realizada em aulas conjugadas, nas quais nem sempre contávamos com a presença de todos os estudantes. No entanto, todos tinham o direito de ser integrados às atividades quando presentes, fato que resultou na produção de alguns textos apenas com uma versão escrita.

Conforme ressaltamos no capítulo anterior, para dinamizar nossas análises sorteamos catorze textos para servir de *corpus* referente ao trabalho com o gênero artigo de opinião. Das catorze produções sorteadas, sete foram utilizadas para as análises dos aspectos gerais dos textos e oito nas análises das categorias globais, conforme recomendado por Antunes (2010). Ressaltamos que os oito textos pertencem a quatro estudantes, pois o processo analítico dos aspectos globais envolve o trabalho de análise das duas produções escritas realizadas.

Assim como nas análises do gênero notícia, os textos escolhidos para esta etapa também foram identificados através de uma marcação numérica, seguida pelo pseudônimo dado ao estudante e por sua idade.

3.2.1 Análise dos aspectos gerais dos textos

Em relação aos aspectos gerais dos textos, observamos que a maioria dos alunos conseguiu realizar a proposta de produção textual dentro da situação de escrita solicitada, ou seja, escrever um artigo de opinião sobre o tema “A descriminalização do aborto”, na condição de articulistas do minijornal online intitulado *Gazeta do Estudante*.

Em praticamente todos os textos, os alunos conseguiram emitir suas opiniões em relação à temática com base em seus próprios conhecimentos sobre o assunto discutido, conforme constatamos nas primeiras produções escritas. Sabemos que a construção de um texto mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos, os quais devem ser considerados nas propostas de produção escrita no ambiente escolar. Pois o aluno, conforme ressalta Geraldi (2015), em termos de linguagem em uso sabe muito mais do que aquilo que ensinamos. Por trabalharmos a língua como prática social, o assunto escolhido para a discussão partiu das problemáticas do contexto de vivência dos alunos.

Como já ressaltamos no capítulo 2 desta dissertação, havia na escola um grande índice de adolescentes grávidas, além de alunas com filhos pequenos, o que suscitou a discussão da gravidez na adolescência. Assim, chegamos à questão do aborto, pois muitas jovens relataram não estar preparadas para ser mães sozinhas, o que as fazia pensar em abortar. Muitas estudantes disseram que o que as levava a pensar em aborto era o abandono dos companheiros e o desprezo das famílias quando engravidavam, como se apenas elas fossem as culpadas pela situação. Além disso, muitos estudantes da escola campo relataram que conheciam mulheres que já haviam abortado ou tentado realizar essa prática. Enfim, conforme registramos em nossas anotações de campo, a temática do aborto teve origem na discussão sobre a gravidez na adolescência. Muitas jovens pensavam que a mulher devia ter o direito de abortar caso não se sentisse preparada financeira ou psicologicamente para uma gravidez inesperada. A temática gerou discussões e opiniões divergentes, pois havia outros adolescentes que pensavam de maneira contrária, ou seja, abortar não seria a melhor saída para resolver a questão. Nesse sentido, acreditamos que a escolha do tema foi pertinente, pois possibilitou que desenvolvêssemos um excelente trabalho a partir do estudo do gênero discursivo artigo de opinião. Desde as primeiras produções, notamos que grande parte dos educandos conseguiu falar sobre o assunto apresentando e defendendo suas posições. No contexto da necessidade de discutir a questão do aborto, eles tiveram a oportunidade de, através da linguagem, “jogar luz” sobre um problema social que vivenciam. Isso quer dizer que eles tiveram a oportunidade de ser ouvidos e intervir na situação social por

meio de seus textos, pois acreditamos que a linguagem tem um poder de ação quando utilizada de forma consciente e autônoma pelos sujeitos.

Através dessa situação de uso da língua, constatamos que os alunos conseguiram defender um ponto de vista através da argumentação construída em seus textos, uma vez que colocamos em evidência um problema de seu contexto social. A partir das análises dos textos, percebemos que a maioria dos alunos se posicionou contra a descriminalização do aborto no Brasil, e que para isso eles utilizaram diversos tipos de argumentos a fim de sustentar seus posicionamentos, dentre os quais destacamos:

- “Se descriminalizar o aborto irá aumentar o índice das práticas abortivas”.
- “Só Deus quem dá a vida e só ele tem o direito de tomá-la”.
- “Ninguém tem o direito de tirar uma vida”.
- “O aborto é um crime como qualquer outro”.
- “Descriminalizar não irá reduzir os índices de aborto”.
- “Como cristãos temos que ser favoráveis à vida”.
- “A vida da gestante não tem mais valor que a vida do feto”.
- “Deve continuar sendo crime porque atenta contra a vida de um inocente indefeso”.
- “Na verdade deve fazer políticas públicas para ajudar as mulheres não abortar”.
- “A mulher que faz aborto vive atormentada a vida inteira”.
- “Mulheres e profissionais de saúde que cometem aborto devem ser punidos”.

Por outro lado, houve estudantes que se posicionaram favoravelmente à descriminalização do aborto, apresentando em seus textos uma linha argumentativa baseada nos aspectos elencados abaixo:

- “Aborto é escolha da gestante”.
- “É melhor fazer o aborto do que deixar a criança vir ao mundo para ser maltratada e sofrer”.
- “ O aborto não é crime e deve ser legalizado pela vida das mulheres”.
- “Deve-se levar em conta a palavra e o desejo feminino”.
- “ As mulheres não podem sofrer o julgamento e moralismo dos homens”.
- “O aborto deve ser liberado não só pela mãe , mas também pela criança que não merece ser desprezada e indesejada”.
- “ A mulher é a dona de seu próprio corpo”.
- “A mulher deve ter a livre e espontânea vontade de ter um filho ou não”.
- “ A mulher deve ser livre para escolher o momento certo de ser mãe”.
- “ Métodos contraceptivos não são 100% eficazes”.
- “ Se descriminalizasse muitas mulheres não morreriam em clínicas clandestinas”.
- “A mulher tem o tempo certo de ser mãe”.
- “A mulher não pode ser considerada criminosa e ser julgada como tal”.

Percebemos, assim, que os educandos conseguiram, de forma geral, mobilizar em seus textos argumentos plausíveis e aceitáveis em relação ao assunto discutido. Ressaltamos que muitos desses argumentos resultaram das ações interventivas realizadas com os estudantes em sala de aula, através de documentários, leituras e debates que lhes proporcionaram contato com outras vozes discursivas e textuais que contribuíram para as escolhas das estratégias argumentativas utilizadas na fase de reescrita dos textos. No entanto, as ações interlocutivas de linguagem também ocasionaram mudanças de posicionamento em relação à questão por parte de alguns estudantes, conforme vemos nas duas produções textuais da aluna Bianca, reproduzidas abaixo:

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

P. T nº 01, Bianca, 18 anos

No Brasil que vivemos o aborto acontece sendo aprovado com lei ou não pois não há 100% de controle sobre as clínicas clandestinas e pessoas que vendem remédios abortivos como citotek.

Cheguei a uma conclusão que eu não sou a favor do aborto, mas se caso acontecer ela não seja vista como uma criminosa. Querendo ou não é uma vida que sendo gerada! E existem várias formas de poder se prevenir! Sim, acontece também de mulheres engravidar se cuidando, se prevenindo... mas a partir do momento em que você tem uma relação sexual você já está propícia a engravidar, e se caso engravidar a pessoa venha recorrer já a o aborto, pois existe vários outros métodos um deles a adoção... há várias famílias impossibilitadas a ter um bebê do seu ventre e querendo cuidar verdadeiramente.

Certamente há excessões para mulheres vítimas de estupros, bebês anencéfalos e quando a gestante corre risco de morte.

Então podemos sim nos prevenir ou recorrer a outros métodos, mas de caso acontecer vamos esforçar em evitar com todo carinho e cuidado por mais difícil que seja no começo o amor que recebemos em troca é inexplicável.

REESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA

P. T nº 02, Bianca, 18 anos

O aborto se torna um assunto polêmico a partir do momento em que se discute lados favoráveis e desfavoráveis a descriminalização. É um assunto delicado que pode acontecer com qualquer mulher, sendo ela solteira ou casada em algum momento da vida, é delicado também pois depende do ponto de vista das pessoas para elas mudarem de opinião.

Descriminalizar o aborto seria uma forma de tentar solucionar o problema de fato, uma vez que minimizar suas consequências trágicas como seus custos para o estado. O aborto clandestino gera riscos à mulher já que pode acontecer hemorragias e ela pode ir a óbito.

Segundo o diretor do Hospital da mulher de S. de Andrade em 2015 que cerca de 700 mulheres com complicações pós aborto clandestino foram atendidas e ficaram internadas por um longo período e gasta bastante, se fosse descriminalizado e tratado como questão de saúde os custos seriam menores.

Além desse motivo a mulher é dona do seu corpo e pode decidir se quer ou não ter um filho, conforme o pensamento da médica Débora Anhaia de Campos, legalizar o aborto é garantir direito ao próprio corpo pelas mulheres, pois segundo ela não existe método contraceptivo 100% eficaz.

Por isso o aborto deve deixar de ser crime para evitar a morte de muitas mulheres.

Observamos que, na **P. T nº 01**, a aluna Bianca se mostrou contra o aborto utilizando como argumento o fato de que, a partir do momento que uma mulher tem relação sexual, ela já está sujeita a engravidar e , caso isso aconteça, ela não deve recorrer ao aborto, pois existem outras formas de resolver a questão, como a adoção. Entendemos ainda que a aluna ressalta a prática adotiva em detrimento do aborto, pois destaca o fato de que existem muitas famílias impossibilitadas de ter filhos interessadas em adotar crianças. No entanto, **P.T nº 02** da mesma educanda, que diz respeito à fase de reescrita dos textos, notamos que ela apresenta uma mudança de pensamento, no sentido de agora aceitar a prática do aborto, alegando que a descriminalização seria uma forma de tentar solucionar o problema e minimizar as consequências trágicas para as mulheres que recorrem à clandestinidade para realizar práticas abortivas. A aluna utilizou em seu texto outras vozes discursivas —as do diretor do Hospital da Mulher e da médica Débora de Campos — para dizer que a descriminalização é uma questão de saúde pública e que a mulher deve ser dona do próprio corpo. A educanda utilizou o discurso da área médica, baseado em argumentos de autoridade, para construir as estratégias argumentativas de seus textos. A partir do momento em que ela se apoderou dos discursos do diretor do hospital e da médica para construir seu jogo argumentativo, ela passou a invocar o peso da opinião dessas duas autoridades reconhecidas na área da saúde e a dialogar com essas vozes no texto, caracterizando assim sua interdiscursividade. Com isso percebemos uma mudança de posicionamento da aluna em relação a questão do aborto que a princípio era contra a prática, mas depois mostra-se favorável à questão.

Nas produções textuais do estudante Bruno, também percebemos uma mudança de opinião, mas inversa à vivenciada por Bianca, pois ele a princípio era à favor do aborto e depois se posiciona de forma contrária , conforme verificamos em seus dois textos:

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

P. T nº 03, Bruno, 19 anos

A favor do Aborto

Na minha opinião ninguém tem o direito de julgar uma mulher por ela ter feito um aborto porque a situação do nosso Brasil hoje esta muito difícil hoje para se ter um filho (A) e muito difícil porque a maioria das famílias dos casais são maioria de classe media baixa nem sempre não ter dinheiro suficiente para manter aquela criança com roupas, leites, remédios, um lar bem aconchegante pra não passar dificuldades na vida e não crescer em um lar que aquela criança vai passar falta das coisas futuramente aquela criança ter uma boa educação , não ter que estudar e trabalhar pra ajudar em casa e na maioria das vezes o pai e mãe são assalariados emorão de aluguel e querendo ou não aquela criança tem que começar a trabalhar desde cedo pra ajudar nas contas em casa. E por isso que na maioria das vezes um casal resolve aborta uma criança porque eles ja sabem que no futuro ela vai passar dificuldades igual seus pais na adolescencia e isso tambem não deveria ser crime e sim uma descriminalização do Aborto no brasil a onde tinha que deixar de ser crime porque tem muitas pessoas fazendo coisa pior do que um simples aborto.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

P. T nº 04, Bruno, 19 anos

Descriminalização do Aborto

O aborto no Brasil é um tema polêmico e bastante conflituoso haja vista que a sociedade não tenha consenso em relação ao fato. descriminalização ao aborto não resolve o problema pois na verdade o que deve ser feito é um planejamento familiar entre os casais para a gravidez indesejadas não aconteçam. Esse também é o pensamento do padre Rafael Miguel , da igreja católica Apostolica ortodoxa de Antioquia de Goiânia, também se declara contra o aborto por ser “ pro-vida”, e afirma que “ como cristãos , temos que estar a favor da vida e eu considero a partir do momento da fecundação. O unico queda a vida é deus e não podemos intervir. Além do mais uma criança não pede para nascer assim também é o pensamento da psicoterapeuta livia fortes é contra a descriminalização pois segundo ela com educação de qualidade e assistência social haveria a possibilidade de diminuir os índices alarmes registrados de Aborto no Brasil.

Em sua primeira produção textual, **nº 03**, Bruno se mostra favorável à prática do aborto, alegando que ninguém tem o direito de julgar uma mulher por ela ter feito um aborto, uma vez

que a situação financeira dos casais no Brasil é muito difícil. Ele ainda acrescenta que a maioria dos casais nem sempre tem dinheiro para custear roupas, remédios e estudos para a criança, porque são assalariados e precisam pagar aluguel. Esses são motivos que, segundo o aluno, levam os casais a se decidir pelo aborto, pois já sabem que a criança passará por dificuldades no futuro. Por último, o aluno defende em seu primeiro texto que o aborto deve ser descriminalizado porque haveria muitas pessoas fazendo coisas piores que um “simples aborto”. Desse modo, percebemos que Bruno construiu sua linha argumentativa de forma coerente com as convicções que quis defender. Entretanto, na segunda produção o educando mudou de pensamento, alegando agora que a descriminalização do aborto não resolverá o problema e ainda afirmando que o que deve ser feito é o planejamento familiar entre os casais.

Para construir suas estratégias argumentativas, o educando Bruno também mobilizou outras vozes discursivas, como as do padre Rafael Miguel, da Igreja Apostólica Ortodoxa de Antioquia de Goiânia, e da psicoterapeuta Lívia Fortes, que são contra o aborto. O aluno escolheu um forte argumento, emanado de uma autoridade do discurso religioso, para validar sua voz enunciativa na produção do texto, configurando assim sua interdiscursividade.

Esses textos nos mostram que o trabalho dialógico com a linguagem possibilita ao aluno ter uma visão mais ampla da língua portuguesa à medida que suas escolhas discursivas são construídas com base no jogo enunciativo colocado em questão. Entendemos que, através das ações interlocutivas de mediação de linguagem, os alunos conseguiram interagir com os textos e com as atividades, concordando ou discordando e refletindo sobre novos aspectos do assunto abordado, tanto que alguns mudaram de posicionamento no decorrer das atividades da sequência didática. No entanto, o que nos importa perceber é que os educandos tiveram competência para mobilizar os recursos discursivos da língua portuguesa colocados à sua disposição em prol da escrita dos textos.

Outro aspecto que constatamos em algumas produções textuais dos educandos é que, apesar das atividades interlocutivas de intervenção, alguns deles não conseguiram mobilizar os recursos discursivos disponibilizados nessas atividades em prol da construção argumentativa de seus textos, conforme notamos na produção textual da aluna Beatriz, representada abaixo:

P. T nº 05, Beatriz, 16 anos

No Brasil o aborto é considerado um crime com penas previstas de 1 a 3 anos de detenção para a gestante o procedimento de retirada do feto. Porém não é qualificado como crime quando ocorre naturalmente ou quando praticado por médico capacitado em três situações em caso de risco de vida para a mulher causado pela gravidez quando a gestação é resultante de um estupro ou se o feto for anencefálico.

Existe grande esforço por parte da população considerada pró escolha de tornar legal o aborto no Brasil como escolha da gestante, sendo um dos argumentos que manter a pratica ilegal não evita que o aborto seja realizado mas faz com que as mulheres recorram a meios

Porém a maior parte da população do país declara ser contra a pratica concordando com a situação atual. Existe ainda quem queira a sua proibição em todos os casos.

Por meio da leitura do texto da aluna percebemos que ela apresentou em sua produção apenas alguns apontamentos abordados nos textos trabalhados durante as atividades interlocutivas de linguagem realizadas em sala de aula, tais como, o fato do aborto ser considerado um crime, a quantidade da pena prevista em lei, assim como os casos em que a prática abortiva é permitida por lei. Por último, ela ressaltou que uma parte da população luta pela legalização do aborto enquanto outra parte quer que a prática continue sendo criminalizada. Acreditamos, nesse sentido, que a educanda entendeu os fatos expostos e discutidos durante as atividades, mas não conseguiu mobilizá-los a favor da construção argumentativa de seu texto.

O mesmo fato aconteceu com o estudante Henrique ao produzir o seguinte texto:

P. T nº 06, Henrique, 19 anos

Descriminalização do aborto

Por causa da proibição do aborto no Brasil ha a presença clinicas clandestinas que realizam o procedimento Elas geralmente encontram-se em situação precaria de saude habilitados a fazerem o aborto por falta de conhecimento orientação dos familiares muitas mulheres chegam fazer o aborto os familiares em fica sabendo as vezes as mulheres chega até entrar em Depressão por causa de um mal relacionamento onde homem não procura conversar com mulher abandona ela até ela chegar na ideia de fazer uma aborto que hoje considerado crime no Brasil.

Percebemos que o estudante seleciona um aspecto da discussão e tenta desenvolver uma linha argumentativa a partir da questão da clandestinidade do aborto, que leva à morte de muitas mulheres. Entretanto, o aluno não conseguiu desenvolver sua ideia ao ponto de se posicionar e apresentar uma solução para a questão discutida.

O educando Fernando, autor da **P.T nº 07**, também não conseguiu mobilizar, de forma satisfatória, as estratégias argumentativas em sua produção escrita, conforme verificamos em seu texto transcrito abaixo:

P. T nº 07, Fernando, 17 anos

A descriminalização do aborto esta um tema muito abordado no cotidiano etambem e muito discotido.

Sobre o tema aparenta ser uma coisa igual politica e futebol o aborto e muito provocado quando a mulher foi abusada sexualmente ou quando o bebe tem problemas ou quando corre riscos no parto ou quando não tem apoio na familia ou com namorado.

Observamos através da leitura do texto que ele ressalta que a questão do aborto é polêmica, assim como a política e o futebol, porém não conseguiu desenvolver o assunto e elaborar um texto argumentativo-opinativo conforme solicitado pela proposta de produção escrita.

Dessa forma, constatamos que, apesar das atividades de interlocução e das mediações realizadas durante a aplicação das sequências didáticas, alguns estudantes não conseguiram mobilizar os recursos discursivos e linguísticos da língua portuguesa na construção de seus textos. Entendemos esse fato como normal, haja vista que nem sempre os processos de ensino e aprendizagem realizados em sala de aula conseguem atingir todos alunos da mesma maneira e ao mesmo tempo. Alguns necessitam de mais tempo e mais atividades interventivas e interlocutivas para que possam desenvolver melhor suas especificidades de aprendizagem.

Apresentadas nossas conclusões gerais sobre as produções textuais, na seção seguinte analisamos os textos com base nos aspectos globais selecionados.

3.2.2 Aspectos globais de análise dos artigos de opinião

Para essa etapa, sorteamos os textos de quatro estudantes, considerando dessa forma, os primeiros textos produzidos assim como aqueles elaborados na etapa de reescrita textual.

Desse modo, as primeiras produções analisadas pertencem a aluna Tatiane, vejamos então, os textos da educanda:

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

P. T nº 08, Tatiane, 16 anos

Hoje no Brasil a palavra “aborto” é um assunto muito polêmico. Pelo fato de muitas pessoas não aceitar esse tipo de atitude quando entramos nesse assunto ele gera muito conflito.

Na relação do assunto as mulheres tem o direito de realizar o aborto, por tanto que seja antes do feto se transformar em um bebê, se transformando em um bebê sou totalmente contra pelo fato que todos tem direito a vida. Porque a partir do feto sou totalmente a favor.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

P. T nº 09, Tatiane, 16 anos

Hoje no Brasil a palavra “aborto” é um assunto muito polêmico pelo fato de muitas pessoas não aceitarem esse tipo de atitude. Assim quando entramos nesse assunto ele gera muitos conflitos. Em relação ao fato defenda que as mulheres têm o direito de escolher se querem ou não continuar com uma gravidez, porém elas devem fazer essa escolha até 12 semanas de gestação conforme o período em algumas legislações. Dessa forma, “Descriminalizar o aborto é direito fundamental à saúde, como se sabe, conforme consagrado nos arts 6º e 196 do texto constitucional. Garantir esse direito as mulheres é fundamental para a dignidade humana delas. Por isso elas não podem ser vistas como criminosas, pois se trata da saúde delas acima de tudo”. O aborto precisa deixar de ser crime para evitar casos como o de Ingriane Barbosa, de 30 anos, que morreu há pouco mais de 10 dias, em Petrolina (RJ), por uma infecção generalizada depois de tentar interromper a gravidez usando um talo de mamona, o caso é um dos mais recentes entre mortes por uso de métodos inseguros de aborto. “Foi a criminalização do aborto que matou Ingriane e deixou seus filhos órfãos”, disse a pesquisadora Débora Diniz, do Instituto Bioética do Rio de Janeiro.

Portanto, o aborto deve ser descriminalizado o mais rápido possível.

- Quanto ao universo de referência

Encontramos o universo de referência dos textos nos aspectos que os perpassam por inteiro e que conferem sentido a suas partes e segmentos constitutivos. Como sub propriedade desse universo de referência, procuramos identificar mais especificamente se os textos dos educandos estão adequados ao contexto de produção e circulação do gênero, assim como identificar seus possíveis destinatários, pois ninguém fala ou escreve para ninguém. Nesse sentido, em relação ao universo da referência apresentamos as seguintes constatações sobre as produções textuais da aluna:

a- Contexto de produção	A estudante conseguiu produzir seu texto dentro do contexto de produção solicitado para a atividade, qual seja, na posição de articulista do minijornal , escrever um artigo de opinião a respeito de uma situação social relacionada a seu contexto de vivência.
b- Campo social discursivo	O texto pertence ao campo social do jornalismo opinativo.
c- Interlocutores/destinatários	Os possíveis destinatários ou interlocutores dos textos produzidos são os alunos da própria comunidades escolar ou a comunidade de forma geral, que tiveram acesso aos textos por meio do minijornal online.

- Quanto ao propósito comunicativo

Percebemos que a aluna elaborou um texto com caráter essencialmente argumentativo, em que expôs claramente as suas opiniões e seus argumentos em relação ao assunto em voga.
--

- Quanto ao esquema de composição dos textos : conforme seu tipo e gênero

O artigo de opinião é um gênero textual pertencente à tipologia argumentativa. No entanto, ressaltamos que esse gênero de texto pode apresentar sequências narrativas, explicativas, descritivas ou dialogais. Em relação à estrutura desse gênero textual, geralmente reconhecemos três elementos em sua composição:

- 1- Introdução: diz respeito à contextualização e/ ou à apresentação da questão que está sendo discutida.

- 2- Desenvolvimento: explicitação do posicionamento adotado com a utilização de argumentos e de contra-argumentos; apresentação de dados, informações e discurso de autoridade.
- 3- Conclusão: ênfase/ retomada da tese/ e ou proposta de intervenção social.

Com base no reconhecimento desses elementos composicionais do gênero entendemos que a estudante elaborou seus textos com caráter dissertativo argumentativo apresentando a seguinte estruturação:

Quadro 7 – P.T nº 08, Tatiane, 16 anos — Primeira escrita textual

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
“Aborto é um assunto polêmico e conflituoso”. Posição assumida/ tese: “As mulheres tem o direito de realizar o aborto antes do feto se transformar em bebê”.	Em relação ao desenvolvimento, percebemos que, na primeira escrita textual, a aluna não conseguiu desenvolver sua tese com base em uma argumentação sólida e convincente.	Como a aluna não conseguiu desenvolver seu ponto de vista a partir de uma construção argumentativa, não há no texto uma retomada da tese com a síntese do desenvolvimento.

Quadro 8 – P.T nº 09, Tatiane, 16 anos — Reescrita do texto

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
“Aborto é um assunto muito polêmico e conflituoso”. Posição assumida no texto/ tese: “As mulheres têm o direito de escolher se querem continuar com gravidez, porém devem fazer a escolha antes de 12 meses de gestação”.	“Descriminalizar o aborto direito fundamental à saúde das mulheres- CF art.6º e 196”. “Aponta um caso como exemplo”.	“A criminalização do aborto causa a morte de mulheres e portanto deve ser descriminalizado”.

A aluna defende a mesma tese em seus dois textos. Entretanto, somente na segunda versão da escrita textual ela conseguiu desenvolvê-la apresentando argumentos construídos com base na intertextualidade com o texto constitucional e utilizando um argumento pelo antimitelo, ou seja, um exemplo que devemos evitar, retomando no final de seu texto a posição que defende, isto é, o aborto deve ser descriminalizado. Percebemos que a estudante conseguiu intervir na situação por meio de sua linguagem, apontando sua posição favorável à descriminalização como um meio de resolver a questão do aborto. Outro aspecto relacionado a estrutura linguística do gênero, identificado nos textos da aluna, diz respeito ao uso de alguns operadores argumentativos e dêiticos na função articuladora dos textos como:

Operadores argumentativos	Operadores dêiticos
P.T n° 09 “conforme”, “portanto”, “pois”, “por isso”	P.T n° 08 e 09 “ <u>Hoje</u> no Brasil”

- Quanto à relação com outros textos

Partindo do fato de que a interdiscursividade se constitui na relação de sentido entre os discursos, e a intertextualidade na relação discursiva entre textos, vejamos as análises dos textos da estudante em relação a esses aspectos:

Interdiscursividade	Nesta produção, a aluna fez uso do discurso jurídico como uma de suas estratégias argumentativas em defesa da descriminalização do aborto, ao afirmar que a descriminalização do aborto é um direito fundamental à saúde consagrado nos arts. 6º e 196 da lei constitucional. Ela fez uso do domínio discursivo jurídico para garantir a validade de sua argumentação. A interdiscursividade está presente na medida em que a estudante constituiu uma relação dialógica com outra instância de linguagem dentro de seu próprio texto, constituindo uma relação intratextual.
Intertextualidade	Nas produções analisadas visualizamos a intertextualidade decorrente da padronização social da linguagem em uso como também a intertextualidade explícita como recurso argumentativo, na passagem em que ela menciona diretamente em seu texto artigos da atual Constituição da República, conforme destacamos abaixo: “Descriminalizar o aborto é direito fundamental à saúde, como se sabe consagrado nos art. 6º e 196 do texto constitucional”.

Os próximos textos analisados pertencem a estudante Mariana:

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

P. T nº 10, Mariana, 18 anos

Descriminalização do aborto

A descriminalização nos tempo de hoje contra o aborto gera muitas opiniões, no Brasil aborto é crime a mulher que faz o aborto no Brasil se ela for pega ela é presa, a mulher não tinha que ser tão descriminizada cada uma sabe o seu tempo certo de ser mãe e se ela quer ser, se as condições financeira permite os métodos para prevenir nem sempre funciona. A mulher tem que ter esse direito se ela quer ser mãe naquele momento pois a responsabilidade de cuida de uma criança é enorme.

Se legalizasse não teria tantas mulheres em clinicas clandestina e mulheres morrendo sem a sistencia medica por conta de toma o remedio citotec para aborta.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

P. T nº 11, Mariana, 18 anos

A descriminalização do aborto é um tema muito discutido na sociedade brasileira e mundial. Tratar o aborto como crime é algo que não beneficia em nada a questão, pois se trata da vida de muitas mulheres. O aborto cometida de forma clandestino mata muitas mulheres ou seja, muitas vidas, logo é preciso descriminalização para esses índices diminuir.

Dessa forma casos como o de Ingriane Barbosa, de 30 anos, que morreu há pouco mais de 10 dias , em Petrópolis (RJ), por uma infecção generalizada depois de interromper a gravidez usando um talo de mamona , o caso é um dos mais recentes entre mortes por uso de métodos inseguros de aborto. Ingriane tinha três filhos e já tinha feito um aborto. “ Foi a criminalização do aborto que matou a Ingriane e deixou seus filhos órfãos”, disse a pesquisadora Debora Diniz, do Instituto Bioética do Rio de Janeiro.

A descriminalização do aborto é direito fundamental a saúde, como se sabe, conforme consagrado nos arts 6º e 196 do texto constitucional. Garantir esse direito as mulheres é fundamental para a dignidade humana delas. Por isso elas não podem ser vistas como criminosas, por isso elas não podem ser vistas como criminosas, por isso a descriminalização ajuda a diminuir esses índices. Por isso é fundamental que o aborto deixe de ser crime.

- Quanto ao universo da referência

Apresentamos as seguintes análises em relação aos textos da educanda:

a- Contexto de produção	A aluna, na posição de articulista do minijornal online, conseguiu produzir seu texto dentro do contexto de produção solicitado para a atividade, isto é, escrever um artigo de opinião a partir de uma fato social de seu contexto de vivência.
b- Campo social discursivo	Os textos pertencem ao campo social do jornalismo opinativo.
c- Interlocutores/destinatários	Os destinatários ou interlocutores dos textos produzidos pela estudante são os alunos da própria comunidades escolar ou a comunidade de forma geral, que puderam acessar os textos por meio do minijornal online.

- Quanto ao propósito comunicativo

Os textos da estudante possuem a finalidade de apresentar a opinião da educanda acerca do assunto, assim como intervir na situação em questão por meio de suas ideias e pensamentos.

- Quanto ao esquema de composição dos textos: conforme seu tipo e gênero

Apesar de o texto da aluna apresentar muitas lacunas em relação à estrutura do artigo de opinião, entendemos que ela conseguiu expor uma introdução do tema. Dentro do projeto de texto, enxergamos o ponto de vista que ela assumiu. Entretanto, Mariana não conseguiu desenvolver sua tese a partir da argumentação apontada, “legalização do aborto evitaria a morte de muitas mulheres”. Vejamos a estrutura do primeiro e do segundo texto da aluna:

Quadro 9 – P.T nº10, Mariana, 18 anos — Primeira escrita textual

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
“A descriminalização do aborto no Brasil gera opiniões divergentes”. Posição assumida no texto/tese: “a mulher tem o direito de ser mãe no momento que quiser”.	“Se legalizar o aborto muitas mulheres não morreriam em clínicas clandestinas”.	Não conseguiu retomar a tese alinhando-a com a síntese do desenvolvimento.

Quadro 10 – P.T nº 11, Mariana, 18 anos — Reescrita textual

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
“Descriminalização do aborto é um tema muito discutido”. Posição assumida no texto/tese: “as mulheres não podem ser vistas como criminosas”.	Aborto clandestino mata muitas mulheres. Descriminalização do aborto, direito fundamental à saúde consagrado nos artigos 6º e 196 da CF. Cita um caso como exemplo.	“O aborto deve deixar de ser crime para garantir a dignidade humana das mulheres”.

Percebemos que Mariana conseguiu desenvolver melhor seu texto no momento da reescrita textual, no qual acrescentou mais argumentos e vozes discursivas a seu projeto de texto. A aluna continua defendendo a descriminalização do aborto com base em argumentos fundados na intertextualidade com o texto constitucional, no interdiscurso por meio da voz da pesquisadora do Instituto de Bioética e no argumento pelo antimodelo ao citar o caso da morte de uma mulher no Rio de Janeiro. A aluna utilizou uma espécie de relato em seu artigo para dizer o que aconteceu com a mulher que interrompeu a gravidez utilizando um talo de mamona. Conforme ressaltam Casseb-Galvão e Duarte (2018), predomina nos artigos de opinião, sequências tipológicas argumentativas, embora a construção argumentativa dos textos permite a presença de outras sequências textuais, como a narrativa observada no texto da aluna.

Notamos ainda que a estudante conseguiu selecionar seus argumentos por intermédio das atividades de leitura e pesquisa realizadas nas aulas, pois os argumentos apresentados em seu texto resultam das leituras, pesquisas e atividades interlocutivas e interventivas propostas. Dessa forma, ela pôde construir seus argumentos em defesa da descriminalização do aborto em linha com o princípio básico da dignidade humana, garantido pela lei maior de nosso país, a Constituição Federal de 1988. Através de sua linguagem, a estudante conseguiu apresentar sua posição em relação à questão, além de apontar um direcionamento para a questão do aborto: segundo a aluna, a descriminalização é uma forma de melhorar a situação.

- Quanto à relação com outros textos

Interdiscursividade	Vislumbramos nos textos da aluna a interdiscursividade implícita inerente a todos os discursos, pois a aluna apodera-se de discursos sociais já existentes em prol da construção de seus textos.
Intertextualidade	As notícias da educanda apresentam tanto a intertextualidade decorrente da padronização social da linguagem em uso, como também, a intertextualidade explícita, conforme destacamos no

	seguinte fragmento da P.T nº 11 : “Descriminalizar o aborto é direito fundamental à saúde, como se sabe consagrado nos art. 6º e 196 do texto constitucional”. Com isso, percebemos que ela fez menção direta ao texto Constitucional, configurando, então, o fenômeno da intertextualidade
--	--

Os textos seguintes pertencem a estudante Heloísa, conforme reproduzimos abaixo:

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

P. T nº 12, Heloísa, 19 anos

Descriminalização do aborto é um tema que sempre vem causando discórdia entre as pessoas. Uma mulher que procura uma clínica para realizar um aborto poderia sim ter essa liberdade e não ser criminalizada por algo que ela não pretende levar a diante mesmo que seja por estupro, anencéfalo, ou até mesmo por simplesmente não querer dar à luz a um filho, o que poderia mesmo ser crime é não dar a liberdade de uma mulher poder abortar.

O aborto muitas vezes são decididos por mulheres influenciadas por seus companheiros que as rejeitam e a maioria abandona ainda durante a gestação e alguns ao descobrir a gestação, algumas mulheres que decidem abortar são também ignoradas por suas famílias e por algumas religiões que as julgam. Ser a favor do aborto não nos torna também criminosas apenas damos nossas opiniões que por sinal deveria ser a certo e não criminalizar mulheres que não quer ser mãe, no mundo em que vivemos hoje em dia, que a cada dia que passa só dificulta a vida da mulher que não pode nem gerar um bebê confiando em dar para a adoção, porque é muita burocracia para outras mulheres poderem adotar tanto para a mãe biológica conseguir por a criança na adoção por conta de leis ruins muitas resolvem realizar o aborto em suas próprias residências e quase sempre perdendo suas vidas. Aborto não é crime é apenas um meio que as mulheres arranjam para não realizar uma gestação contra sua vontade porque ela não é obrigada a nada.

**REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.**

P. T nº 13, Heloísa, 19 anos

A descriminalização do aborto ainda vem sendo um assunto polêmico, pois tem opiniões contrárias.

O aborto deve ser descriminalizado, assim a realização do aborto clandestino diminuiria os riscos que gestantes correm fazendo esse procedimento em casa, com a legalização do aborto , o caso poderia ser tratado em hospitais públicos , dessa forma diminuindo o índice de mortandade materna.

“Em 2015, segundo o diretor do hospital da mulher de santo André, Gilberto palma, o mesmo atendeu a cinco mulheres para fazer a interrupção legal da gravidez e cerca de 700 mulheres com complicações pós-aborto clandestinos e afirma que se fosse desminalizado e tratado como uma questão de saúde pública, os custos para o estado seriam menor.

A mulher tem direito sim, de decidir se pretende ou não levar adiante a gravidez e a maioria decide interromper a gravidez seja ela por simplismente não desejar ser mãe ou por condições financeiras e psicológicas”. Para a médica Débora Anhaia de Campos, médica da família e comunidade pelo mais médicos na UBS maria Cecília legalizar o aborto é garantir direito ao próprio corpo pelas mulheres, pois segundo ele não existe método contraceptivo 100%eficaz , mesmo a laqueadura e o Diu têm taxa de falha em torno de 5% ao ano, logo a mulher não possui controle pleno sobre o planejamento produtivo.

- Quanto ao universo da referência

No que diz respeito aos aspectos referenciais, destacamos nos textos da estudante:

a- Contexto de produção	A estudante escreveu um artigo de opinião a partir de um acontecimento presente em seu contexto de vivência social atendendo, portanto, a situação enunciativa proposta para a atividade em questão.
b- Campo social discursivo	Os textos pertencem ao campo social do jornalismo opinativo.
c- Interlocutores/ destinatários	Os destinatários ou interlocutores dos textos produzidos pela educanda são os alunos da comunidade escolar ou a comunidade de forma geral , que puderam acessar os textos por meio do minijornal online.

- Quanto ao propósito comunicativo

Os textos da estudante possuem a finalidade de apresentar a opinião dela sobre a temática abordada, como também intervir na situação social retratada por meio de seus pensamentos e ideias.

- Quanto ao esquema de composição dos textos: conforme seu tipo e gênero

Percebemos que a aluna Heloísa, logo na primeira produção textual, conseguiu escrever seu artigo de opinião conforme a estrutura dissertativa-argumentativa básica do gênero, apresentando a introdução do tema, desenvolvendo sua tese a partir de uma argumentação e concluindo a escrita a partir da retomada da posição defendida ao longo do texto. A aluna mobiliza muitos argumentos em prol de seu ponto de vista em relação à questão do aborto, e para isso aciona discursos sociais recorrentes em torno da temática, como o abandono da família e dos companheiros quando as mulheres engravidam, a burocracia dos processos de adoção, os julgamentos religiosos e as práticas de abortos clandestinos. Notamos que a aluna mantém coerência em relação a suas ideias no decorrer de todo o texto, mas também notamos a ausência de outras vozes textuais em sua construção discursiva, conforme destacamos abaixo em sua primeira produção textual:

Quadro 11 – P.T nº12, Heloísa, 19 anos — Primeira escrita textual

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
“Descriminalização do aborto é um tema que sempre vem causando discórdia”. Posição assumida no texto/tese: “liberdade da mulher abortar e não ser criminalizada por isso”.	“Crime é a mulher não ter a liberdade de poder abortar”. “Mulheres abandonadas e rejeitadas por seus companheiros”. “Mulheres ignoradas pela família”. “Julgamento religioso”. “Burocracia para adoção”. “Morte das mulheres vítimas de aborto clandestino”.	“Aborto não é crime, é apenas um meio que as mulheres arranjam para não realizar uma gestação contra sua vontade”.

Já na reescrita textual observamos que a aluna continua defendendo a mesma posição favorável à descriminalização do aborto. Entretanto, nessa segunda versão escrita ela seleciona outras estratégias argumentativas em prol do desenvolvimento de seu ponto de vista. A estudante se apodera do discurso de outrem — do diretor do Hospital da Mulher de Santo

André, Gilberto Palma — para reafirmar o que disse anteriormente, ou seja, que o aborto deve ser tratado como uma questão de saúde pública. A educanda também utiliza o discurso da médica de família Débora de Campos para defender a ideia de que a legalização é uma forma de garantir às mulheres o direito ao próprio corpo. A inserção dessas duas vozes discursivas pela educanda em seu texto caracteriza o recurso argumentativo da autoridade, pois ela invoca a voz de duas autoridades em saúde, e não há ninguém melhor para falar sobre o tema do que os médicos.

Outra estratégia argumentativa utilizada pela aluna foi a apresentação de argumentos baseados em provas concretas, que são declarações apoiadas em fatos ou dados pertinentes à situação apresentada. Assim, a estudante trouxe para seu texto dados de um contexto específico (Hospital da Mulher de Santo André) acerca do número de mulheres que têm complicação pós-aborto e sobre a eficácia dos métodos contraceptivos. No entanto, percebemos que a aluna não conseguiu trabalhar a parte conclusiva de seu artigo através da retomada de sua tese e da síntese dos argumentos apresentados, fato que interferiu na estruturação do gênero. Vejamos a estruturação do texto da aluna na etapa de reescrita do texto:

Quadro 12 – P.T nº 13, Heloísa, 19 anos — Reescrita textual

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Apresenta o tema: o aborto é um assunto polêmico. Posição assumida no texto/tese: “o aborto deve ser descriminalizado”.	“A descriminalização diminui os casos de abortos clandestinos”. “Os procedimentos abortivos poderiam ser realizados em clínicas especializadas evitando a morte de muitas mulheres”. “Aborto tratado como questão de saúde pública”. “Realizar o aborto garante a mulher o direito ao próprio corpo”. “Métodos contraceptivos não são 100% eficazes”.	Percebemos que a aluna, diferentemente da primeira produção, não conseguiu retomar a tese defendida por meio da síntese dos argumentos apontados ao longo do texto.

- Quanto à relação com outros textos

Interdiscursividade	A estudante, ao elaborar seu artigo na P. T nº 13 , fez uso das ideias e percursos temáticos frequentes do domínio discursivo médico-científico, a fim de defender seu ponto de vista em relação à questão do aborto. Nesse sentido, a aluna trouxe para dentro de seu texto, em
----------------------------	---

	forma de citações, os discursos pertencentes a esse domínio quando mobilizou os discursos do diretor do Hospital da Mulher de Santo André — “aborto deve ser tratado como uma questão de saúde pública” — e da médica de família — “os métodos contraceptivos não são 100% eficazes e que por isso as mulheres não têm condições de se prevenirem totalmente contra uma gravidez”. Configurou-se, assim, a interdiscursividade, na medida em que houve uma relação dialógica entre o discurso da aluna Heloísa e os discursos dos médicos.
Intertextualidade	Encontramos nos textos da educanda a intertextualidade advinda da padronização da linguagem em uso, como também uma intertextualidade explícita, em que ela fez menção a outra materialidade linguística na seguinte passagem da P.T nº 13 : “Para a médica Débora Anhaia de Campos [...] legalizar o aborto é garantir direito ao próprio corpo pelas mulheres, pois segundo ela não existe método 100% eficaz, mesmo a laqueadura e o DIU têm taxa de falha em torno de 5% ao ano”.

Percebemos assim, nesse fragmento do texto a relação dialógica construída pela estudante por meio da intertextualidade explícita, uma vez que ela mobilizou o texto que contém as informações da médica dentro de seu próprio artigo. As informações sobre os métodos contraceptivos têm existência fora do texto da aluna, compondo outra materialidade linguística, à parte do texto em questão, que configura uma relação intertextual entre os textos da aluna e da médica.

Por fim analisamos os textos da aluna Larissa, os quais apresentamos abaixo:

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

P. T nº 14, Larissa, 17 anos

Reprovo e repudio à prática e aos projetos de descriminalização do aborto.

Proponho-me nesse sentido a rejeitar os principais argumentos que defendem esse crime, mostrando com máxima clareza possível que sua descriminalização não deve ser sancionada em hipótese alguma porque a dignidade e a vida humana são invioláveis.

Primeiramente sabemos que existem vários métodos para se prevenir, então não há desculpas ou meio termos para se abortar. Loucos são os que falam que o embrião ainda não constitui um ser humano e por isso não seria crime abortar, então quando que o mero embrião se torna humano? Qual seria a diferença desse embrião a um bebê já formado? Seria menos humano? Seria motivo para mata-lo? Romper uma vida?

Não. Até porque não há rascunho de ser humano mas seres plenamente humanos em formação.

Segundo, uma gravidez causada por violência sexual não é justificativa para aborto, pois seria psicologicamente impossível gerar o feto, sendo que constantemente a mulher sofreria de dolorosas lembranças. Trata-se de uma reflexão muito complexa mas como dito antes não justifica um aborto. Por um lado a mulher estará grávida por conta de uma violência e por outro abortando estará cometendo uma violência também, um assassinato.

Até entendemos que não foi escolha da mulher ser violentada, mas também não foi escolha do feto ser consentido.

Modestamente falando é injusto colocar a punição da ação perversa do estuprador para um terceiro elemento que é inocente alias se nem o estuprador é condenado a morte com que direito condenaríamos a morte do feto inocente? E outra ela abortar não faria ela menos violentada, não a faria menos injustiçada porque afinal das contas ela sabe que se trata de um ser humano que pagaria com a vida sendo absolutamente isento de qualquer culpa, não menos inocente que ela, não menos indefeso.

Então não há passagens, termos ou desculpas para se cometer tamanha barbaridade o aborto é crime e não há no mundo fato que mude isso.

**REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.**

P. T nº 15, Larissa , 17 anos

O aborto é um tema muito discutido que devido a falta de conhecimento e educação muitas pessoas acreditam que a descriminalização trará uma diminuição nos índices de aborto no país.

O fato é iverídico, pois abortar não resolve a problemática pois isso é uma questão de educação políticas públicas. De acordo com os dados do portal Uolnoticias a legalização do aborto no Uruguai fez com que o procedimento crescesse 33% no país em comparação aos anos quando a prática era proibida. em 2017 foram registrados 9830 abortos , o que equivale a um média de 27 por dia , ou mais de um por hora, segundo o Ministério da Saúde do país. O que significa que descriminalizar o aborto não reduz os índices de casos como muitas pessoas creem. Outro fato referente ao assunto é o direito à vida pois ninguém tem essa autoridade para romper uma vida.

Segundo o padre Rafael Miguel que se opõe contra a legalização do aborto uma vida se inicia a partir do momento da fecundação e que o único que da vida é Deus e não podemos interferir.

Assim como ele disse o único que pode romper com a vida é Deus e nós meros humanos apenas temos que aceitar as coisas como são.

- Quanto ao universo de referência

a- Contexto de produção	A estudante conseguiu produzir seu texto dentro do contexto enunciativo criado para a atividade solicitada , assim , na posição de articulista do minijornal ela elaborou um artigo de opinião a respeito de uma situação social relacionada a seu contexto de vivência.
b- Campo social discursivo	O texto pertence ao campo social do jornalismo opinativo.
c- Interlocutores/ destinatários	Os possíveis destinatários ou interlocutores dos textos produzidos são os alunos da própria comunidades escolar ou a comunidade de forma geral , que tiveram acesso aos textos por meio do minijornal online.

- Quanto ao propósito comunicativo

Percebemos que a aluna elaborou um texto com caráter bastante argumentativo, no qual conseguiu expressar suas ideias e opiniões em relação à questão do aborto.

- Quanto aos esquemas de composição: tipo e gênero

Percebemos que em relação a estrutura textual, o artigo da aluna seguiu o modelo padrão dos textos dissertativos argumentativos apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme destacamos abaixo em suas produções:

Quadro 13 – P.T nº 14, Larissa, 17 anos — Primeira escrita textual

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
A aluna já deixa explícito logo na introdução seu ponto de vista sobre a questão: “reprovo e repudio a prática e os projetos de descriminalização do aborto”.	“Afirma que irá refutar os principais argumentos utilizados para defender a descriminalização do aborto”. “Existem vários métodos para se prevenir”. “Qual a diferença entre um embrião e um bebê formado?” “Uma gravidez causada por violência sexual não é justificativa para aborto”.	“O aborto é crime e não há fato no mundo que mude isso”.

A aluna Larissa já se posiciona contra a descriminalização do aborto logo no início de seu texto, propondo-se refutar os principais argumentos utilizados por aqueles que são favoráveis a questão. Para isso, ela utiliza uma espécie de “contra-argumentação” em todo o desenvolvimento do texto, levantando questionamentos como “Quando um mero embrião se torna humano?” e “Qual seria a diferença desse embrião para um bebê formado?”. Entendemos, assim, que a aluna objetivou refutar o argumento pró-aborto de que um embrião ainda não é uma vida. A partir de tais questionamentos, ela coloca em discussão outra problemática, o início da vida humana, uma vez que a maior parte das pessoas corre para campos opostos — fé ou ciência — na tentativa de buscar respostas para essas questões. Em seguida, ela traz para seu texto uma discussão ainda mais problemática, sobre a gravidez decorrente da violência sexual, defendendo que, mesmo nesses casos, o aborto não deve ser permitido, sob a alegação de que a mulher também comete um assassinato ao abortar: um crime (estupro) não compensaria o

outro (homicídio). A aluna termina seu texto concluindo que o aborto é uma barbaridade e um crime inaceitável. Assim, entendemos que ela escolheu como estratégia argumentativa de sua produção textual o procedimento da contra-argumentação, ou seja, procurou rebater e refutar as opiniões contrárias às suas. Agora vejamos a estrutura do segundo artigo de opinião da mesma estudante:

Quadro 14 – P.T nº 15, Larissa, 17 anos — Reescrita textual

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Apresenta o tema afirmando que o aborto é uma questão muito discutida. Posição assumida no texto/ tese: “contra a descriminalização do aborto”.	“O aborto é uma questão de educação e políticas públicas”. Apresenta dados estatísticos como a legalização do aborto no Uruguai. “Direito à vida”. Utiliza o discurso religioso.	“Só Deus pode romper com a vida”.

Vemos que, na segunda escrita, a aluna continua defendendo sua posição contra a descriminalização do aborto. Entretanto, ela utiliza estratégias discursivas e argumentativas diferentes daquelas empregadas na primeira produção. Em seu segundo texto, a aluna Larissa apontou dados estatísticos sobre a legalização do aborto no Uruguai para confirmar seu argumento de que a legalização faz aumentar os casos de aborto. Em seguida, a aluna utiliza um argumento baseado em uma autoridade religiosa, um padre, para defender a ideia de que só Deus pode tirar uma vida, logo o aborto é crime. Apesar de desenvolver bem a estrutura de seu artigo, a aluna não fechou seu texto com uma retomada da tese para direcionar a questão na conclusão do texto.

- Quanto à relação com outros textos

Interdiscursividade	A estudante estruturou sua P.T nº 15 em torno dos discursos médico-científico e religioso para defender uma posição contrária à descriminalização do aborto. Quando a aluna mobilizou dados do portal Uol Notícias e do Ministério da Saúde do Uruguai dentro de seu texto, conseguiu construir com essas outras instâncias de linguagem uma relação interdiscursiva, na medida que seu discurso incorporou ideias e temas de outros domínios discursivos. A aluna também mobilizou o discurso religioso como recurso argumentativo, pois incorporou as ideias do padre Rafael Miguel em seu texto — “uma vida se inicia a partir do momento da fecundação” —,
----------------------------	---

	configurando assim uma relação interdiscursiva com outro domínio de linguagem.
Intertextualidade	Encontramos nos textos da aluna a intertextualidade oriunda da padronização social de uso da linguagem e a intertextualidade explícita nos seguintes fragmentos de sua P. T nº 15 : “De acordo com os dados do portal Uol Notícias a legalização do aborto no Uruguai fez com que o procedimento crescesse 33% no país em comparação aos anos quando a prática era proibida”. “Segundo o padre Rafael Miguel que se opõe a legalização do aborto uma vida se inicia a partir da fecundação e que o único que dá a vida é Deus e não podemos interferir”.

Desse modo, vimos que a aluna Larissa mobilizou um texto do portal de notícias do Uol dentro de seu próprio texto, fazendo uma relação entre os dois textos para abalizar a tese defendida. Essa relação configurou-se na intertextualidade explícita, pois o Uol constitui um texto a parte, existente fora da materialidade do texto da aluna. Já na outra passagem de sua produção, encontramos uma intertextualidade decorrente da inserção em seu texto do discurso do padre, para dessa forma construir seu jogo argumentativo.

Encerramos assim, as análises dos aspectos globais dos textos dos educandos passando em seguida para os apontamentos finais em relação a análise dos artigos de opinião.

3.2.3 Reflexões finais relacionadas as análises dos artigos de opinião

Em sentido geral, os artigos de opinião dos estudantes demonstram que eles conseguiram produzir seus textos dentro do contexto de produção solicitado para a atividade, isto é, na posição de articulistas do minijornal *Gazeta do Estudante*, escrever um artigo de opinião a respeito de uma situação social relacionada ao contexto de vivência deles. Conforme analisamos, os alunos, por meio da escrita, colocaram em pauta nos textos a discussão de uma questão socialmente polêmica que é o aborto, além de contribuir com os debates relacionados à causa, oferecendo subsídios para que outros também se posicionem a respeito do tema. Eles construíram a argumentação de seus textos mobilizando outras vozes discursivas e textuais a fim de defender seus posicionamentos em torno da questão. Enquanto articulistas dos textos, os alunos apresentaram seus pontos de vista acerca do assunto através de fatos, dados estatísticos e discursos de autoridade para fundamentar as posições defendidas. Percebemos que os estudantes, nesse sentido, selecionaram previamente seus argumentos, antecipando-se aos possíveis posicionamentos contrários de seus interlocutores, fazendo uso também da contra-

argumentação como estratégia argumentativa. Entendemos que os educandos utilizaram uma linguagem simples e direta, adequada ao público leitor dos textos, necessitando apenas de alguns ajustes relacionados à modalidade padrão da língua.

Sabemos que os gêneros são formas típicas de uso da língua, responsáveis pelo estabelecimento e pelo surgimento de fatos sociais que regem e orientam a vida social. Nesse sentido, o campo social e discursivo de um artigo de opinião geralmente é o domínio do jornalismo opinativo, gênero publicado em jornais e revistas impressas ou online, em seção destinada à emissão de opiniões. Desse modo, os textos dos educandos estão social e discursivamente adequados ao contexto de produção e circulação do gênero, uma vez que foram construídos por meio de uma estrutura dissertativa argumentativa em que buscaram demonstrar a opinião e possíveis intervenções a respeito de um acontecimento polêmico.

Os possíveis destinatários ou interlocutores dos textos produzidos pelos estudantes de acordo com a nossa proposta de produção escrita são os alunos da própria comunidade escolar ou a comunidade de forma geral, uma vez que os artigos foram veiculados no minijornal online produzido para divulgar os textos resultantes do trabalho com as sequências didáticas na escola campo. Os textos foram disponibilizados na internet, onde podem ser acessados a qualquer momento pelas pessoas que tenham interesse em saber mais sobre o contexto daquela comunidade de ensino e os trabalhos realizados pelos educandos. Nesse sentido, os alunos conscientemente produziram seus artigos com vistas à veiculação em uma situação comunicativa pública.

Assim como Antunes (2010), entendemos que, em uma análise de textos, identificar seu propósito comunicativo é fundamental, haja vista que não existe produção textual sem finalidade de modo que o propósito é parte constitutiva das ações de linguagem. Nesse sentido, de acordo com Brakling (2000), o artigo de opinião tem por finalidade convencer o leitor em relação a uma ideia, de modo a influenciar e transformar seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e da refutação de possíveis opiniões contrárias. Para Antunes (2009), o próprio nome do gênero já aponta para seu propósito comunicativo, pois fornece a ideia de que é um texto no qual alguém irá apresentar sua opinião sobre determinado assunto.

Dessa forma, constatamos que os estudantes conseguiram construir seus textos com caráter essencialmente argumentativo, pois expuseram claramente as suas opiniões e seus argumentos em relação ao assunto em voga, procurando intervir em uma situação social vivenciada diretamente por eles. Os textos dos estudantes demonstram que, além do propósito de apresentar suas opiniões acerca do assunto, eles também tiveram a finalidade de intervir na

situação em questão, relacionando-se com outras pessoas por meio de suas ideias, a fim de agir e se fazer representados na situação exposta por meio da linguagem de seus textos.

Portanto, acreditamos que os estudantes ampliaram suas capacidades de problematizar a questão do aborto e seus modos de ver o mundo e a si mesmos, bem como perceberam estrutural e discursivamente os modos de argumentar, persuadir e convencer o outro a partir de seus textos, atendendo, assim, as finalidades de escrita do gênero proposto.

Em relação aos esquemas de composição, o artigo de opinião é um gênero textual pertencente ao tipo argumentativo. Entretanto, Casseb-Galvão e Neves (2017), ressaltam que, na construção e na sustentação da argumentação, a configuração composicional pode apresentar fragmentos característicos de sequências narrativas, explicativas, descritivas ou dialogais conforme identificamos em algumas produções. No que diz respeito à estrutura do artigo de opinião, reconhecemos em grande parte nos textos dos educandos o modelo estrutural dos textos dissertativos argumentativos, geralmente composto por introdução, desenvolvimento e conclusão. Ainda, no que se refere à estrutura dos artigos de opinião, percebemos que, nas produções analisadas, os estudantes apresentaram uma melhora significativa na etapa da reescrita textual. Acreditamos que o fato se deve às atividades interlocutivas realizadas nos módulos, que possibilitaram aos alunos ampliarem suas competências discursivas e linguísticas assim como aperfeiçoarem seus textos no segundo momento de escrita textual.

No que concerne à organização discursiva, a maioria dos textos analisados foram elaborados em torno da primeira pessoa do singular ou do plural, demonstrando uma linguagem mais subjetiva, característica da personalidade própria desse gênero de texto. Ainda quanto à linguagem, entendemos que os estudantes buscaram produzir seus textos com base na modalidade padrão da língua portuguesa, apesar de notarmos que eles ainda não dominam por completo essa modalidade.

Porém, ressaltamos que esse fato não atrapalhou significativamente o projeto de dizer desses estudantes, haja vista que eles conseguiram mobilizar recursos discursivos e linguísticos da língua portuguesa e se fizeram entender por intermédio da escrita de seus textos. Concordamos, assim, com o pensamento de Marcuschi (2008) de que os estudantes, na condição de falantes da língua portuguesa devem fazer-se entender por intermédio dela e não explicarem o que estão fazendo com ela. Por isso julgamos que os aspectos que envolvem o uso da modalidade padrão escrita da língua portuguesa não atrapalharam significativamente a escrita dos educandos. Além do mais, nossa perspectiva de análise dos textos pautou-se na interação verbal dos acontecimentos, com a qual buscamos analisar a compreensão dos sentidos

dos textos produzidos para assim chegarmos ao âmbito das atividades concretas de linguagem, a partir de seus aspectos interativos e dialógicos.

Outro aspecto pertinente à estrutura linguística do gênero percebido nas produções textuais dos educandos foi o uso de alguns operadores argumentativos e dêiticos na função articuladora dos textos. Assim, vimos que os estudantes utilizaram operadores argumentativos com o objetivo de manter a coerência de seus textos, assim como também fizeram uso dos operadores dêiticos, que têm a função de apresentar a situação dentro do contexto situacional, daí o emprego dos pronomes demonstrativos e de expressões de tempo. Tais aspectos colaboraram com a estruturação linguística dos textos. Entendemos nesse sentido que os alunos conseguiram construir suas ações de linguagem, o que significa dizer que seus textos obedeceram às regularidades discursivas, linguísticas e sociais estabelecidas para a escrita do gênero artigo de opinião.

Conforme já ressaltado ao longo desta dissertação, as relações dialógicas são constituintes fundamentais de qualquer atividade de linguagem, uma vez que estabelecem relações de sentido entre os enunciados da comunicação verbal. Assim, entendemos que as relações pertencentes ao universo social da língua são constituídas a partir das relações sociais onde os discursos e os textos se entrecruzam para formar novos textos/discursos/enunciados.

Com base nessa visão dialógica da língua, apresentada em Bakhtin e Volochínov (2014), buscamos identificar como os alunos agenciaram os recursos dialógico-discursivos da língua em suas produções textuais. Para isso, nos fundamentamos nos conceitos de interdiscursividade e intertextualidade, a fim de visualizar a dialogia nos textos dos educandos da escola campo.

Considerando o fato de que a interdiscursividade se constitui na relação de sentido entre os discursos, podemos dizer que todas as produções analisadas possuem interdiscursividade, pois o interdiscurso está ligado à memória discursiva e corresponde aos discursos que se estabeleceram a partir do encontro com discursos alheios, entrelaçados socialmente. Percebemos a interdiscursividade implícita em todos os discursos dos alunos, já que eles precisaram apoderar-se dos discursos sociais já existentes em relação ao tema para, a partir de então, construírem seus próprios repertórios discursivos. Os estudantes buscaram em suas memórias discursivas opiniões, fatos e informações, enfim, tudo que pudesse ajudá-los a sustentar as posições defendidas nos textos. A interdiscursividade é inerente à linguagem, haja vista que, conforme as colocações bakhtinianas, nenhum texto começa do zero, o que significa dizer que a orientação dialógica é um acontecimento natural e oportuno a todo discurso. Em

todos os percursos do discurso, há encontros com discursos anteriores, vindos de outros lugares conforme observamos nos textos dos educandos.

Desse modo, percebemos por meio das análises que a interdiscursividade em geral se fez presente nos textos dos educandos, que foram capazes de mobilizar temas e discursos temáticos de outras instâncias de linguagem em seus textos através das mediações realizadas em sala de aula. Isso porque o gênero artigo de opinião estabelece uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto.

Nesse sentido, podemos afirmar que os alunos conseguiram construir seus artigos de opinião mobilizando outros discursos e textos em prol da construção de suas estratégias argumentativas. Os educandos foram capazes de agenciar os recursos dialógicos da linguagem em seus textos a partir dos conhecimentos prévios que possuíam sobre a temática e por meio das atividades interventivas e interlocutivas realizadas em sala de aula.

Ainda no tocante a dialogia da linguagem, Bakhtin, ao desenvolver seu conceito de dialogismo, preocupou-se em defender a ideia de que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Assim, as relações dialógicas constituem relações de sentido em que a interação configura a forma discursiva. Nesse sentido, entendemos como intertextualidade o processo da relação dialógica configurada entre duas materialidades linguísticas. Isso quer dizer que o termo intertextualidade designa a relação discursiva consolidada em textos, ou seja, é a relação entre textos, e por isso podemos dizer que a intertextualidade está presente intrinsecamente em cada evento de linguagem. No que diz respeito a esta dissertação, trabalhamos com a intertextualidade decorrente da própria padronização social da linguagem, conforme ressaltado por Antunes (2010), e com a intertextualidade explícita de Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

Desse modo, conforme apontamos nas análises das notícias, as práticas sociais de que participamos determinam a existência de gêneros discursivos que são textos empiricamente realizados para cumprir funções em situações comunicativas, de modo que, naturalmente, os textos que possuem as mesmas finalidades sociais de uso da língua funcionam como espécies de cópias uns dos outros. Isso quer dizer que um artigo de opinião, por exemplo, respeita um modelo de artigo de opinião, logo todos eles têm algo em comum, e são naturalmente intertextuais. Todo novo texto empírico é necessariamente construído com base no modelo de um gênero já existente, na medida em que possui as mesmas finalidades sociais de uso da língua.

Podemos dizer que todos os artigos de opinião produzidos pelos estudantes possuem a intertextualidade decorrente da padronização social desse gênero de texto, já utilizado

socialmente para apresentar um ponto de vista, suscitar discussões e levantar questionamentos em relação a questões de âmbito mais polêmico. Percebemos nas produções textuais dos estudantes que eles escreveram seus artigos conforme o modelo de outros artigos de opinião já existentes, que se destinam às mesmas finalidades sociais. Lembramos que proporcionamos aos estudantes a ampliação do contato com esse gênero de texto através das atividades de leituras mobilizadas durante as interlocuções e intervenções realizadas durante as aulas da sequência didática, justamente para ajudá-los a compreender a sua estrutura e suas finalidades sociais.

Levando em consideração as diversas manifestações de intertextualidade em um texto, também reconhecemos nas produções dos educandos o que Koch, Bentes e Cavalcante (2012) chamam de “intertextualidade tipológica”, que advém de aproximações quanto às peculiaridades do tipo textual ao qual cada texto pertence. Nesse aspecto, em relação ao gênero artigo de opinião predominam “sequências argumentativas, que são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos com a predominância de elementos modalizadores, verbos introdutores de opinião, operadores argumentativos etc.”(KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 77) Nesse sentido, concluímos que todas as produções analisadas possuem, de certa maneira, a intertextualidade tipológica, uma vez que nelas encontramos as principais propriedades linguísticas de estruturação do gênero, como a apresentação de argumentos e contra-argumentos, os elementos modalizadores e os verbos introdutores de opinião. Conforme ressalta Antunes (2017, p. 119), “ninguém cria do nada seu próprio modelo de texto — seu gênero, sobretudo —, o que significa admitir que cada texto retoma, de outros, seu modelo ou suas formas de configuração”.

Assim, o fato de as produções textuais terem sido realizadas conforme um determinado tipo e um determinado gênero já caracteriza nelas o recurso universal à intertextualidade.

Por outro lado, também percebemos nos textos dos estudantes a intertextualidade explícita, que ocorre “quando no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 28). Isso quer dizer que as citações, as referências e as menções encontradas nos textos dos educandos configuraram momentos de intertextualidade explícita, localizadas na superfície dos textos, na qual alguns elementos nos foram fornecidos para identificarmos o texto exterior.

De maneira geral, constatamos por meio dos textos analisados que, com ações interventivas de linguagem os estudantes conseguiram agenciar os recursos dialógico-discursivos da língua em suas produções por meio da manifestação dos fenômenos da intertextualidade e da interdiscursividade. Isso mostra que os estudos de propriedades textuais

discursivas como a intertextualidade são fundamentais para apreender o que é essencialmente constitutivo nas ações de linguagem.

Do mesmo modo, sob o ponto de vista do conteúdo e da forma, as produções textuais dos educandos configuraram-se como intertextos, na medida em que dialogaram com outros textos e discursos, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, a ideias ou à forma neles expressos.

O desenvolvimento e as escolhas das estratégias argumentativas dos textos dos educandos, principalmente na etapa de reescrita textual, foram realizados com base nas intervenções e mediações de linguagem realizadas em sala de aula, nas quais procuramos ampliar os repertórios discursivos e linguísticos dos estudantes. Com isso, demonstramos que os processos de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa em sala de aula, quando fundamentados nos aspectos interativos e dialógicos de linguagem, contribuem para ampliar a competência escrita dos estudantes, fazendo com que eles tenham mais autonomia para intervir e agir em suas práticas de uso da língua nas mais variadas situações comunicativas.

No próximo capítulo apresentamos o processo de construção e elaboração do produto final deste trabalho de pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO FINAL

Os mestrados profissionais, entre os quais esta pesquisa, foram reconhecidos pela Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes), órgão do Ministério da Educação (MEC). Em seu artigo 2º, alínea “d”, a portaria ressalta que uma das exigências desse tipo de mestrado é a

apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1998b).

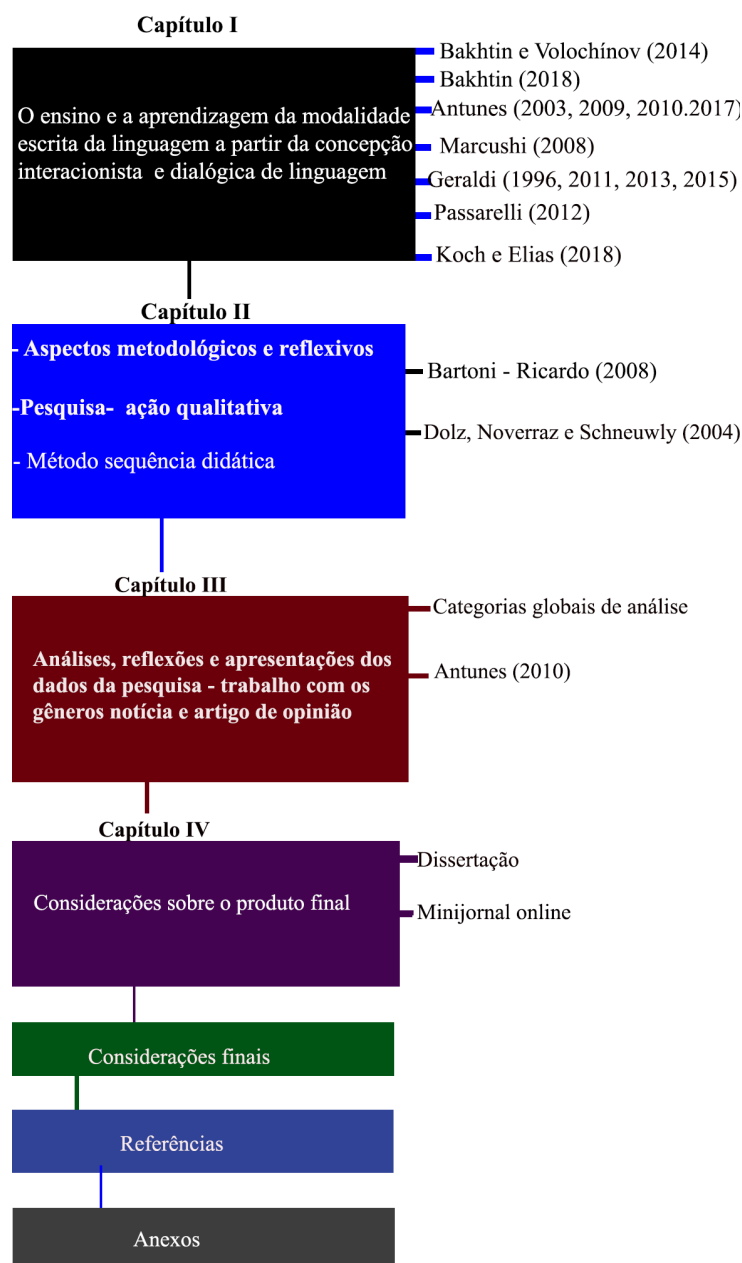
Por meio dessas diretrizes legais, a Capes exige tanto a dissertação de mestrado como a criação de um produto educacional, isto é, um objeto de aprendizagem desenvolvido durante o trabalho de pesquisa científica que vise disponibilizar contribuições para a área pesquisada. Dessa forma, um dos desafios daqueles que cursam o mestrado profissional é integrar com rigor a pesquisa ao seu processo de desenvolvimento e conseguir aplicabilidade dos resultados para transformar a realidade estudada.

Nesse sentido, buscamos por intermédio deste estudo intervir nos processos de ensino e aprendizagem da modalidade escrita de linguagem em sala de aula a fim de apresentar uma proposta alternativa de trabalhar o texto em forma de prática social de em um determinado contexto de ensino, através dos gêneros notícia e artigo de opinião. Através desta pesquisa de mestrado profissional, realizamos um estudo da problemática visualizada e, a partir da geração de conhecimento científico, buscamos aplicá-lo em um contexto específico para então analisarmos os resultados e as conclusões de nossa proposta. Isso porque o mestrado profissional tem por objetivo promover a integração entre a pesquisa, a geração de conhecimentos científicos e a aplicação dos resultados.

Nosso produto educacional consistiu na pesquisa aplicada na escola campo e na construção do minijornal online contendo os textos dos alunos produzidos durante as sequências didáticas. Na ocasião, apresentamos propostas interativas e dialógicas por meio do método das sequências didáticas de atividades, a fim de subsidiar a produção textual dos educandos em sala de aula, para em seguida analisarmos como essas práticas de linguagem contribuíram para ampliar o aprendizado da modalidade escrita de linguagem dos estudantes da escola campo. Este produto educacional é composto por quatro capítulos. O primeiro deles foi destinado ao levantamento teórico que fundamentou a pesquisa. No segundo capítulo,

apresentamos a metodologia utilizada na realização do presente estudo. No terceiro capítulo, apresentamos as análises dos dados da pesquisa, e no quarto tecemos comentários a respeito dos produtos finais deste trabalho. A fim de melhor elucidarmos a estrutura deste trabalho, apresentamos o esquema de composição desta dissertação na figura abaixo:

Figura 6 – Esquema de composição da dissertação



Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, esta dissertação em si constitui um produto que, no futuro, poderá se transformar em artigos científicos publicados no meio acadêmico.

Como trabalhamos com a produção de textos em sala de aula, por intermédio das sequências didáticas com os gêneros discursivos notícia e artigo de opinião pensamos numa forma de valorizar a escrita dos estudantes, haja vista que o foco de nossas ações de linguagem pautou-se nas interações dialógicas que a linguagem propicia. Pois concebemos o “dialogismo como espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 3). Por isso, tratamos de estabelecer nos estudantes a noção de destinatários, uma vez que trabalhamos com a escrita em sala de aula considerando-a como produto da interação escritor-leitor e levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua, sem, contudo ignorar que o leitor e seus conhecimentos são parte constitutiva desse processo. Por meio de ações interventivas e interlocutivas de linguagem, trabalhamos com os estudantes da escola campo a noção de que as atividades de linguagem supõem sempre a condição da interação entre dois ou mais sujeitos relacionados a uma situação comunicativa. Logo percebemos a necessidade de desenvolver com os alunos os conceitos de destinatários/ leitores para os textos que produziram, pois o ato de escrita necessita da interação com outro alguém para produzir sentido.

Nesse contexto, levando em consideração os destinatários para os textos produzidos pelos educandos, e por termos trabalhado a escrita a partir dos gêneros notícia e artigo de opinião, geralmente encontrados em jornais e revistas de grande circulação, elaboramos junto com os alunos um minijornal online. Tivemos a ideia de sistematizar as produções nesse formato e divulgá-las às comunidades escolar e geral. A criação do minijornal online funcionou como suporte para que os textos pudessem ser veiculados, maneira que encontramos para valorizar a escrita discente com base nos destinatários previstos para os textos.

Optamos pela forma digital porque, no contexto dos estudantes da escola campo, assim como no da comunidade estudantil em geral, percebemos que existe uma forte preferência dos jovens e adolescentes pela leitura de textos digitais. Com efeito, o acesso à internet por meio de smartphones e outros equipamentos eletrônicos facilita a leitura e a obtenção de informações de maneira mais rápida. Além disso, os conteúdos audiovisuais, as fotografias, os vídeos e os hiperlinks chamam a atenção do público jovem por serem mais atrativos pelo fato de as tecnologias estarem mais presentes no contexto de vivência dos jovens e adolescentes da escola campo. Nesse sentido, Leite (2009, p. 126) salienta:

Nossos adolescentes dialogam com discurso da cultura do computador e da internet, do videogame e do celular [...]. Jovens e adolescentes da contemporaneidade convivem com a possibilidade de participar de redes de relacionamento que ultrapassam as antigas fronteiras da família, da escola e do bairro.

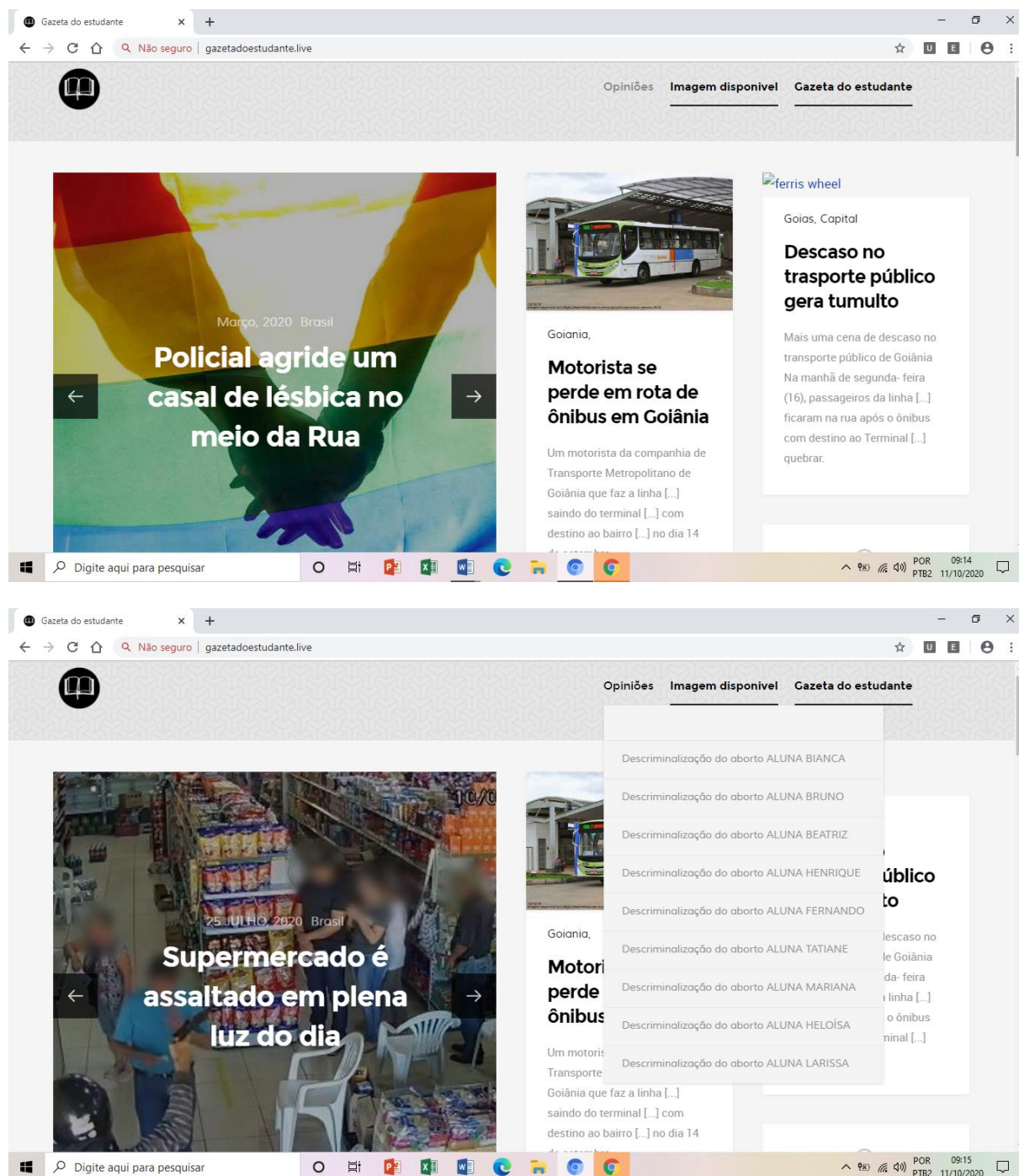
Entendemos, portanto, que a internet pode ser utilizada como ferramenta de estudos e que o uso das mídias sociais e tecnologias contribui para o aprendizado dos estudantes dentro da escola. Com o minijornal buscamos também, além de promover a interação entre os textos dos estudantes e seus leitores, modernizar nossas práticas pedagógicas a fim de nos aproximarmos mais do mundo dos nossos alunos em sala de aula. Percebemos que os estudantes da escola campo se envolveram e se interessaram na criação dos minijornal, sentindo-se valorizados com essa produção. O nome do minijornal, *Gazeta do Estudante*, foi escolhido em junto com os alunos participantes do projeto. Dois alunos que dominavam as ferramentas tecnológicas nos ajudaram diretamente na confecção da página na internet do minijornal.

Para a construção do minijornal online, foi necessário estudar um pouco sobre o funcionamento e os procedimentos de criação de páginas na internet, assim como aprender a operar programas como o Adobe Photoshop, utilizados como ferramentas para a criação do nosso produto. Assim, com o auxílio de um estudante da escola campo que tinha bastante conhecimento sobre informática, criamos nosso código HTML (*Hyper Text Markup Language*, que em português denota a linguagem para a criação de websites e para a publicação de conteúdos na internet como textos, vídeos, imagens etc).

Em seguida, trabalhamos com a construção da parte gráfica do site. Nessa etapa, alguns estudantes nos ajudaram fornecendo imagens para que fossem postadas no minijornal acompanhadas dos textos. Para a construção do design gráfico do site, utilizamos o Photoshop na edição das imagens e na formatação dos textos na página eletrônica. A confecção do minijornal ocorreu durante o período de aplicação das sequências didáticas. Utilizamos os intervalos das aulas e alguns horários de aulas vagos na escola campo para ir ao laboratório de informática da unidade escolar e desenvolver nossas ideias para o jornal. Trabalhamos três meses na criação desse produto em meio à aplicação das atividades. De forma geral, percebemos que a maioria dos alunos mostrou-se envolvida com a criação da página online, que, além de servir como produto final deste trabalho de pesquisa, pode constituir uma ferramenta de estudos para a comunidade dos estudantes da escola campo. Pensamos em futuramente ampliar as atividades em torno do minijornal online, mantendo a página na internet para que ela possa ser utilizada pela comunidade escolar como ferramenta de estudos da linguagem enquanto prática social de outros gêneros discursivos pertencentes à esfera jornalística.

Por fim, apresentamos abaixo algumas imagens do minijornal online, onde publicamos as notícias e os artigos de opinião produzidos pelos educandos da escola campo durante a aplicação de nosso projeto de pesquisa.

Figura 7 – Imagens minijornal online⁷



⁷ Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/parada-lgbt/parada-do-orgulho-lgbts-de-taguatinga-df-tem-data-alterada> e <https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2020/03/11/idoso-ignora-assaltantes-paga-conta-e-sai-durante-roubo-a-supermercado-video.ghtml>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a interação verbal como a verdadeira substância da língua, esta pesquisa fundamentou-se nas bases da concepção sociointeracionista, que reconhece a linguagem como atividade social e dialógica, aliada à noção de interação. Isso porque a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. Essa compreensão nos exigiu uma metodologia de ensino que considerasse os aspectos do contexto de produção em situações concretas de uso da língua. Assim, de modo a garantir esse pressuposto, os gêneros discursivos notícia e artigo de opinião foram adotados neste estudo para subsidiar nossas propostas de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da linguagem. Esses gêneros retratam situações reais de interação verbal, o que significou estudar a língua em seus contextos reais de uso. Bakhtin (2018), nesse sentido, ressalta que o gênero é o instrumento mediador que transforma o artefato material ou simbólico em atividade que será apropriada pelo sujeito. Por isso, apropriamo-nos das práticas sociais desses dois gêneros para orientar as ações pedagógicas realizadas em nossas sequências de atividades com os alunos da escola campo.

A metodologia da sequência didática de trabalho com os gêneros discursivos proposta pelos pesquisadores do grupo de Genebra, Schneuwly et al. (2004), demonstrou ser um método bastante eficaz para trabalhara produção escrita via gêneros discursivos. Através dela, conseguimos criar situações interativas e dialógicas de linguagem que, aplicadas ao longo de duas sequências didáticas, nos possibilitaram subsidiar a produção textual de notícias e artigos de opinião dos estudantes daquele contexto de ensino em sala de aula.

Por meio do método do sequenciamento de atividades com a notícia e o artigo de opinião, proporcionamos aos alunos experiências em sala de aula com a utilização da linguagem como prática social, haja vista que esses gêneros pertencem à esfera jornalística de circulação, que apresenta um discurso muito frequente em nosso dia a dia, pois o jornal “configura um mecanismo social de linguagem” (BONINI, 2003, p. 68).

De forma mais específica, concluímos por meio das análises dos textos que o trabalho com o gênero notícia permitiu que os alunos compreendessem a ideologia presente nos atos de linguagem e entendessem que um texto não pode ser neutro e imparcial, pois ele veicula as opiniões, as concepções ideológicas e tendenciosas de quem o escreve. O contato com os textos noticioso sem sala de aula nos permitiu trabalhar esses aspectos da linguagem com os alunos, na medida em que os educandos conseguiram identificar nas notícias as intenções ideológicas e tendenciosas de seus autores. Esses aspectos também foram percebidos nas notícias

produzidas pelos estudantes, que deixaram em suas produções marcas textuais tendenciosas, ideológicas e parciais em relação aos fatos relatados nos textos. Portanto, concluímos que as notícias elaboradas pelos alunos não tiveram apenas o propósito de informar os acontecimentos, mas também foram a maneira que eles encontraram para denunciar, orientar, conscientizar e intervir em fatos oriundos de seu próprio contexto de vivência social. Isso mostra que os alunos utilizaram a língua em prol de suas práticas sociais. Em relação ao artigo de opinião, percebemos que é um gênero propício para auxiliar o desenvolvimento e a construção das estratégias argumentativas dos estudantes, já que ele funciona como protótipo dos textos argumentativos que circulam nas instâncias jornalísticas da atualidade.

Assim, concluímos que os gêneros discursivos notícia e artigo de opinião contribuíram para o aperfeiçoamento da competência escrita dos discentes, pois através deles pudemos mostrar aos alunos que a língua é viva, é social e materializa-se em textos concretos.

Por meio da metodologia de trabalho didático com viés sociointeracionista e perspectiva reflexiva, demonstramos que é possível criar condições que favoreçam um ensino da modalidade escrita da língua portuguesa mais interativo e dialógico, que levou os estudantes a aprimorarem suas proficiências para a escrita de textos, ao mesmo tempo que lhes permitiu se reconhecerem efetivamente como sujeitos de seus próprios textos.

O estudo também nos proporcionou o entendimento de que, para criarmos situações interlocutivas de linguagem, é necessário que o professor assuma uma postura de mediador dos processos de ensino e aprendizagem, propondo práticas de escrita no ambiente escolar contextualizadas e atreladas ao que se passa na vida social dos alunos. Na condição de mediador, o docente deve levar para a sala de aula as mesmas situações práticas que motivam os estudantes a escrever fora da escola, para que, desse modo, a produção de textos no ambiente escolar lhes seja mais significativa e prazerosa. Percebemos em nossas análises que as propostas de escrita em sala de aula não podem estar distantes da realidade dos alunos. Devemos transformar o espaço da sala de aula em um ambiente mais interativo e propício à produção de textos, levando em conta o que os estudantes querem dizer, uma vez que eles têm pensamentos, ideias e sentimentos que muitas vezes são bloqueados pela escola através de propostas de produção textual descontextualizadas e pouco significativas.

Cabe ao docente, enquanto mediador dos processos de ensino e aprendizagem, incentivar os alunos a compreender que vale a pena escrever suas experiências, ajudando-os a reconhecer a função social da linguagem e os destinatários dos textos, assim como a agir e a interagir nos contextos sociais por meio de seus textos. Dessa forma, eles se reconhecem como

sujeitos autores de seus próprios textos, transformando a escrita em sala de aula numa atividade interacional e dialógica.

Nessa perspectiva, Passarelli (2012, p.63) ressalta “que as atividades de escrita produtiva não podem se pautar somente nas técnicas básicas de redação, com meras instruções orais que o professor dá para os alunos redigirem um tema proposto/imposto”. Reforçamos, então, que os fatores interacionais são o caminho para construir uma mediação docente com foco na relação dialógica em sala de aula a favor da construção de um aluno autor de textos.

Esta pesquisa também nos possibilitou o entendimento de que é necessário que os docentes assumam em sala de aula metodologias favoráveis à reflexão acerca dos fenômenos da língua em uso. Foi justamente levando esse fato em consideração que procuramos intervir nos processos de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa em sala de aula, apresentando um caminho para trabalhar o texto em forma de prática social através dos gêneros notícia e artigo de opinião, pois “trabalhar com os gêneros discursivos com suas configurações textuais e contextuais é condição necessária para desenvolver a competência discursiva dos usuários da língua” (BALTAR, 2004, p. 43).

Além disso, este trabalho nos permite concluir que o ensino e a aprendizagem a partir do sequenciamento didático propiciaram a realização de um trabalho com grande variedade de atividades, selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos. Acreditamos que se trata de uma metodologia de ensino capaz de situar as ações interlocutivas e interventivas de linguagem no contexto da realidade dos educandos, fato que contribui para o aperfeiçoamento de sua proficiência escrita na produção das notícias e dos artigos de opinião.

Adicionalmente, o desenvolvimento das práticas de escrita fundamentado no método da sequência de didática de atividades nos possibilitou desenvolver as competências e capacidades languageiras dos estudantes, isto é, ouvir, ler, interagir e escrever, pois nosso foco de estudos foi o texto estudado em seu funcionamento e em suas circunstâncias de produção e de circulação. Segundo Schneuwly et al. (2004), o trabalho com a sequência didática tem caráter integrador em relação à aprendizagem, o que nos permitiu realizar um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os fatos linguísticos a fim de que os educandos se apropriassem dos conhecimentos a respeito dos usos da língua.

O trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa realizado por intermédio das sequências didáticas nos forneceu condições para trabalharmos com aspectos importantes da produção de textos como as condições de produção dos enunciados, o reconhecimento do gênero e sua função social, a reflexão sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da linguagem e as reflexões acerca dos aspectos composicionais e estruturais dos gêneros. Tais

questões, conforme aponta Antunes (2010), colaboram para o entendimento das dimensões globais de um texto, que foram objetos de nossas análises. Nesse sentido, a análise dos aspectos globais dos textos permite a conclusão de que os estudantes conseguiram entender que a construção de um texto envolve conhecimentos discursivos, linguísticos e contextuais que, juntos, contribuem para a produção textual, na medida em que os discursos são produzidos socialmente a partir das necessidades comunicativas dos falantes. Isso quer dizer que os educandos compreenderam que o texto é construído com base na relação interativa entre escritor e leitor dentro de um contexto comunicativo, não podendo, portanto, ser elaborado a partir de passagens soltas e isoladas que não produzem nenhum sentido sociointerativo.

As produções textuais elaboradas na etapa de reescrita dos textos demonstraram que, a partir das mediações docentes, os alunos conseguiram agenciar os recursos dialógicos e discursivos da língua portuguesa com maior competência, por meio da mobilização dos fenômenos da interdiscursividade e da intertextualidade em suas produções. Conforme demonstramos em nossas análises, os educandos agenciaram outras vozes discursivas e textuais em prol da elaboração discursiva e argumentativa de seus textos. A presença da interdiscursividade e da intertextualidade nos textos produzidos mostra como eles lograram agenciar os recursos dialógicos discursivos da língua em suas produções textuais, pois buscaram construir seus dizeres a partir dos discursos já existentes socialmente. Acreditamos que, assim, os alunos da escola campo entenderam que a linguagem é dialógica e só se realiza por meio da interação entre duas ou mais pessoas.

Em relação à elaboração do minijornal online, que resultou em um gênero discursivo jornalístico, percebemos que ele se mostrou uma ferramenta fundamental para ambientar os estudantes na realidade em que vivem, transformando-os em cidadãos críticos. Entendemos que o trabalho com textos jornalísticos contribuiu para a aprendizagem dos estudantes e permitiu o contato com diferentes posicionamentos e ideologias presentes dentro dos textos. Além disso, os textos jornalísticos ajudaram na formação leitora dos discentes e colaboraram para que eles pensassem criticamente sobre os fatos e acontecimentos trabalhados nas atividades de interlocução, auxiliando-os a diferenciar posicionamentos estratégicos, fatos e opiniões, além de exercitá-los a discernir diferentes vozes dentro dos textos.

Assim, a leitura e o trabalho com gêneros jornalísticos agregou muito ao desenvolvimento social dos alunos, pois o jornal é um veículo de informação importante, que permite a leitura de diversos gêneros discursivos em um mesmo lugar e proporciona ao aluno/leitor uma conexão com o que acontece em seu bairro, na cidade, no país e no mundo. Os textos jornalísticos também contribuíram para estimular os alunos a escrever, haja vista que,

através da criação do minijornal, eles puderam colocar em prática o que haviam aprendido durante as atividades interlocutivas realizadas durante as sequências didáticas.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa apresenta-se como um caminho, um instrumento didático-metodológico, alternativo e sugestivo para o desenvolvimento em sala de aula de práticas com a modalidade escrita da língua portuguesa que propiciem a ampliação da proficiência escrita dos estudantes, considerando nessa perspectiva que professor e aluno são sujeitos que se constituem frente ao outro em um processo contínuo de alteridade. Com esse pressuposto, evidenciamos o caráter dialógico da linguagem humana, pois o diálogo e a interação não se efetivam entre seres abstratos da linguagem, mas sim entre pessoas.

Nesse sentido, entendemos que a presente pesquisa pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos como também com o sistema de ensino básico da educação brasileira, pois na condição de docentes do sistema público de ensino, temos consciência de que a educação em nosso país, na prática, não é exercida como um direito fundamental, conforme preceituado no texto Constitucional. Isso porque o sistema educacional no Brasil revela o arcabouço de uma educação pensada e planejada para uns em detrimento da grande maioria, que, em lugar de equalizar oportunidades e democratizar competências para a vida social, está atrelada a grupos hegemônicos, transformando-se num instrumento poderoso de legitimação das diferenças sociais. Apesar dos avanços e mudanças que ocorreram nos últimos tempos na área educacional por meio da criação de leis e projetos políticos pedagógicos, ainda encontramos um sistema público de ensino precário e desvalorizado tanto socialmente quanto politicamente em vários sentidos, sendo caracterizado pela domesticação e pelo elitismo que priva às classes populares de uma educação democrática, libertadora e transformadora da realidade. Nesse contexto, encontramos escolas públicas sucateadas; professores mal remunerados e sobrecarregados; elevados índices de repetência escolar; currículo pouco interessante para os alunos ou desconectados da realidade; carência em sistemas eficientes de aperfeiçoamento, capacitação e educação continuada para professores, enfim, investimentos públicos insuficientes para atender com qualidade as necessidades educacionais em nosso país. Esses e outros fatores fazem com que a educação brasileira seja considerada uma das piores do mundo, conforme dados apresentados pela Unesco (ONU) (2010) que leva em consideração o IDE- índice de desenvolvimento da educação.

Por isso, acreditamos que pesquisas na área educacional podem contribuir para melhorar o panorama da educação básica brasileira aliadas a políticas públicas e pedagógicas eficientes que visem um ensino democrático e de qualidade a fim de garantir de fato oportunidades iguais e uma vida digna a todos cidadãos. A presente pesquisa assim como

diversas outras existentes na esfera educacional mostra-se um desafio para nós pesquisadores, no sentido de tentar driblar as adversidades que tangem o atual sistema público de ensino em prol de melhorar os níveis de ensino e aprendizagem na educação básica em nosso país, pois, pensar em educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso (ROMANELLI, 1978, p. 23)

Portanto, julgamos que, a partir das orientações e reflexões produzidas neste trabalho, é possível proporcionar um estudo da modalidade escrita da língua portuguesa pautado em práticas sociais de uso da língua, considerando os contextos sociais, ideológicos e históricos dos sujeitos envolvidos num evento de interação.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov, introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018. p. 261-307
- BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: Educs, 2004.
- BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.
- BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, ano 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-31, 2003. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Brasília: Capes, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Ensino Médio. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASSEB-GALVÃO, V.; DUARTE, M. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola, 2018.

CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

COSERIU, E. *Linguistica del texto: introduzione a una ermeneutica del senso*. Trad. de Donatella di Cesare. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997.

DOLZ, J.; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 161-193.

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

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-36.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 65-77.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, I. G. V. *A interação pela inteligência*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

LAGE, N. *Linguagem jornalística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2012.

LEITE, M. S. Entre a bola e o mp3: novas tecnologias e diálogo intercultural no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, V. *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 121-38.

LIMA, M. H. O professor, o pesquisador e o professor - pesquisador. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754. Acesso em: 29 mar. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visita crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 30, p. 39-79, jul.-dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: MARCUSCHI, L. A.; KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-18, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PASSARELLI, L. M. G. P. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

ANEXO A – PRODUÇÕES TEXTUAIS GÊNERO NOTÍCIA

P.T nº 01, Laís, 16 anos

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL GÊNERO NOTÍCIA

Confusão

Briga em Useda acabou gerando confusão

No dia 23 de agosto de 2019, ocorreu uma discussão no Colégio Estadual

em Goiânia. A discussão iniciou porque o aluno não entrou para sala de aula após o recreio e a coordenadora falou com ele, porém a coordenadora achou que ele estava respondendo ela e chamou ele para a coordenação. A coordenadora começou agredir o aluno verbalmente, onde o aluno respondeu com agressão verbal. Assim que começou um agredir o outro verbalmente foi acionado a polícia militar onde o policial chegou agredendo o aluno fisicamente e verbalmente e o aluno se rendeu. O policial queria abater o aluno, porém ele não obedeceu a ordem dos policiais, sendo assim imobilizaram o aluno levando até o comitê de matrícula, encaminhado para a DP.

REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS
EM SALA DE AULA

Injustiça contra estudante em escola
Confusão entre coordenadora e aluno acaba em diligência
No dia 23 de agosto de 2019 ocorreu uma discussão entre um aluno e a coordenadora pedagógica no Colégio Estadual, na região norte de Goiás. Segundo informações dos alunos a discussão iniciou porque após o término do recreio o aluno ficou fora da sala de aula e a coordenadora pediu para que ele entrasse, devido a demora do aluno em entrar para sala a coordenadora entendeu que ele estava agindo com desobediência e começaram a brigar. Quando foi a coordenadora começou a agredir o aluno verbalmente que também resistiu as agressões. A coordenadora resolveu então chamar uma viatura da Polícia Militar que após alguns minutos chegou a escola. Quando os PMs chegaram ao local começaram a agredir o aluno verbalmente e fisicamente, fato que resultou no aluno fazendo com que ele resistisse a ação dos policiais. Ao final todos foram encaminhados para a diligência da Polícia.

Os estudantes da instituição ficaram revoltados com a atitude insensível da coordenadora e a violência dos policiais contra o aluno que segundo os relatos não fez nada de errado. A coordenadora registrou um boletim de ocorrência e o estudante foi liberado após pagar uma fiança.

Palmeal agredido com Corral de Leões na
rua da Rua

Um Corral de Leões andava em uma
rua na Jato Jardim região mais
este de Goiânia quando um Palmeal, parando
para ir em frente a dois garotos intimi-
dando o e o agredendo verbalmente
após a agressão a Palmeal foi embora
Segundo os jovens que estudam na
região, essa não foi a primeira vez
que isto aconteceu pois já foram vítimas
do mesmo Palmeal que trabalha em
um quarteil do Palmeal na região. Os
garotos afirmam que sentem-se amedran-
tados e tem medo de andar na rua e
representam algum tipo de agressão física
do Palmeal. Os jovens não demonstram o
ocorrido a Palmeal por medo de repre-
sarem represálias.

mañeta - Supermercado é assaltado em plena luz do dia
O supermercado localizado no setor
região noroeste de Goiânia, foi assaltado
no último dia 26/05/2018 por volta das 15h30
da tarde. Dois homens entraram no
estabelecimento e como se fossem clientes e
logo em seguida deram voz de assalto. Um
dos bandidos foi visto para o lado
empurrando o outro fazendo rogando as pessoas
que estavam presentes a fim de evitar
qualquer acidente deles no momento do
assalto, havia no supermercado o propri-
etário, um funcionário e três clientes. Os
bandidos levaram todo dinheiro do caixa
e alguns pertences das vítimas, como relógio
e celulares segundo o depoimento das vítimas
os bandidos agiram de forma muito violenta
ameaçando a grávida e amigos - os de morte.
A ação durou em menos de vinte minutos
e logo em seguida os bandidos fugiram em uma
motocicleta. A polícia foi acionada logo no momento
nao tempestos das comunidades

P.T nº 05, Antônio, 18 anos

MOTORISTA SE PERDEU EM ROTA DE
ÔNIBUS EM GOIÂNIA
O MOTORISTA DA COMPANHIA DE TRANSPORTE
MÉTROPO LITANO DE GOIÂNIA QUE FAZ A LINHA
SAINDO DO TERMINAL COM
DESTINO AO BARRIO [REDACTED] NO DIA 14
DE SETEMBRO.
POR VOLTA DAS 20H PERDEU PERDIDO EM MEIO
AO TRAJETO DE SEU PERCURSO UM PASSAGEIRO
PERCEBEU QUE O MOTORISTA VIROU EM UMA
RUA DIFERENTE DA ROTA DIÁRIA DA LINHA E SE
OFERECER PARA AJUDÁ-LO O PASSAGEIRO QUE SE
CHAMA MAURICIO SPARES (18) MORADOR DO BARRIO
[REDACTED]
RELATOU QUE RESOLVEU AJUDÁ-LO O MOTORISTA
PORQUE CONHECE O PERCURSO DO ÔNIBUS POIS
UTILIZA TODOS OS DIAS O TRANSPORTE PÚBLICO
E LOGO PERCEBEU QUE O MOTORISTA HAVIA SE PERDIDO
EM MEIO AO CONJUNTO. DEPOIS O MOTORISTA
AGRADECEU A AJUDA DO JOVEM DIZENDO
"MUITO OBRIGADO E BOA NOITE"

P.T nº 06, Alessandra, 16 anos

Discurso no Transporte público aqui de Curitiba

Mais uma vez de discurso no transporte público de Curitiba

Na manhã de segunda-feira (16), passageiros da linha
Ligaram na rua após o ônibus com
vários no Terminal de
Ligação.

O motorista do veículo alega que problema ocorreu devido
a falha na manutenção do ônibus que é privada.

Devido a um problema os passageiros relataram que aguarda-
ram por mais de uma hora até que o outro ônibus chega-
se ao local e além da longa espera enfrentaram a superlotação
do veículo o que causou bastante desconforto entre os passageiros.
Além disso, muitas pessoas não conseguiram embarcar enfim
stando mais tempo esperando.

Os surdos também dirigem.

Um jovem se surpreendeu ao pegar um uber e perceber que o motorista era surdo mudo.

Em uma tarde do dia 20 um jovem pegou um uber para ir de casa ao trabalho no veículo e ficou surpreso ao perceber que o motorista era surdo mudo pois ele começou a falar em libras com o passageiro. Durante o trajeto o motorista e o passageiro conversaram sobre alguns assuntos como clima e acidentes de trânsito, no final da corrida o jovem elogiou o trabalho do motorista, pois ele dirigiu muito bem. E escreveu no aplicativo a seguinte frase para o surdo mudo "não desista de seus deveres e sonhos por conta da deficiência."

Alto índice de desemprego causa tumulto.

Pessoas em busca de emprego passam várias horas em filas no feirão de emprego promovido pela Agência.

No dia (31) ocorreu o feirão de emprego na Agência que teve início às 07h até às 20h. Porém antes da abertura dos portões, muitas pessoas já estavam nas filas desde a madrugada. O evento foi realizado para cadastrar e selecionar pessoas para preencher mais de mil vagas deixadas por diversas empresas. Devido o grande desemprego que assola o país fez com que milhares de pessoas participassem da seleção a fim de conseguir uma vaga no mercado de trabalho. As empresas exigem experiência, formação profissional e cursos de aperfeiçoamento na área desejada. No final do dia muitas pessoas não conseguiram atendimento.

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL
GÊNERO NOTÍCIA

Desmanche de carro na vila - gera bugs
e termina em morte.

Uma oficina de carros importados na avenida
conhecida como a famosa rua da gracha em
guarânia.

Segundo os funcionários da oficina, começou
porque no dono da oficina,
(95) disse ao seu sócio, (19)
que não iria passar na parte da mudança da
rua da gracha em seguida. Come
çou na ida dele ao seu sócio e
deixou ele desorientado em seu escritório em
seguida. Usou uma pistola de cali
bre "380" e deu dois tiros no peito do seu
sócio. Após ele ter feito os disparos com a
arma de fogo ele saiu em alta velocidade.
Até ao momento ele continua fugido mas
na D.T.H. Ague em investigações.

REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS
EM SALA DE AULA

Discussão entre sócios de uma oficina de carros
importados na Avenida.
Mais conhecida como a Gamboa Nova da
Em Goiânia termina em morte.

Segundo funcionários da oficina tudo aconteceu
dentro de uma discussão entre o proprietário da esta-
belacimento, (45) e do sócio,

(19) que se entenderam por causa de um
desentendimento relacionado a venda de uma Pickup
usada. Se recusou a passar parte
da multa da venda do veículo ao sócio,
que não estava de acordo com sua parte no negócio.
Começou a discutir seriamente com seu sócio. Durante
a discussão começou a agredir
com vários socos no peito até deixá-lo desmaiado no
exterior da oficina. Em seguida ele sacou uma pistola
de calibre "380" e abriu dois tiros no peito do seu
sócio que estava desmaiado. Após o crime o suspeito
fugiu de lá em seu carro em alta velocidade.
Neste momento ele continua foragido da Polícia, mas
a Delegacia Estadual de Homicídios e ~~Investigações~~
Investigações de Homicídios de Goiânia, D.I.H -
segue na procura do criminoso.

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL
GÊNERO NOTÍCIA

O fato aconteceu na uma J.R. indo pra Goiás Velha com uma família de 4. Pessoas no dia 24 de dezembro Por volta das 16:00 hrs a família estava indo passar o natal na casa de um parente. O carro bateu no acostamento ~~(de)~~ o motorista perdeu o controle do veículo no relance passou em um buraco e saiu deslizando no acostamento ninguém se feriu.

REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS
EM SALA DE AULA

Acidente de natal

Família sai ilsa após acidente grave
em BR...

O foto alertou com uma família que estava indo para Goiás Velho - interior de Goiás - que fica a 148 km da capital Goiânia - no dia 24 de dezembro Ano 2018 uma família composta por quatro pessoas, que não quiseram ser identificadas, viajara para passar o natal na casa de parentes que moram na cidade de Goiás Velho, por volta das 16h quando viaja com pela BR... o motorista acabou colidindo no volante e logo perdeu a direção do veículo que bateu em um muro e saiu deslizando no acostamento até bater em um poste. Os passageiros foram abençoados e por sorte ninguém se feriu.

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL
GÊNERO NOTÍCIA

Violência Policial em Praça na região Nordeste.

Jovens apanharam da polícia em uma praça de Goiânia.

No mês de setembro, em uma praça na região Nordeste, um jovem foi abordado por policiais militares que deram ordem para eles colocarem as mãos na cabeça, os jovens obedeceram os PMS com respeito.

Depois da revista pessoal os policiais agrediram os jovens com socos, chutes, enforcamento e agressões verbais durante um 5 minutos. Logo após algemaram os jovens e colocaram eles em uma viatura para um local afastado onde as agressões continuaram. Por fim os PMS abandonaram os jovens feridos na rua e foram embora.

Pessoas que vivem a fato ocorrido dizem que a prática policial acontece com frequência.

REESCRITA DA NOTÍCIA A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES PRODUZIDAS
EM SALA DE AULA

Violência Policial em Praça na região Nordeste.

Joões apanharam da polícia em uma
praça de Goiânia.

No mês de setembro, em uma praça na região
Nordeste de Goiânia, uns jovens foram abordados
por policiais militares que deram ordem para eles
colocarem a mão na cabeça, os jovens obedeceram
os Pms com todo respeito.

Depois da revista pessoal os policiais começaram a
agredir os jovens com socos, chutes, empurrões e agressões
verbiais durante uns 5 minutos. Logo após o ocorrido
albergaram os jovens e os colocaram na viatura
Isomoto e para um local afastado onde as
agressões continuaram. Por final os Pms abandonaram os
jovens feridos em uma rua escura.

Pessoas que presenciaram o fato ocorrido disseram
que a prática policial acontece com frequência esse
tipo de abordagem policial é frequente na região e
muita vezes com a polícia envolvida. Os jovens
são jovens de idade e por medo de represálias resolveram não
denunciar o ocorrido.

ANEXO B – PRODUÇÕES TEXTUAIS GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

P.T nº 01, Bianca, 18 anos

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

No Brasil que vivemos o aborto acontece sem do planejamento, sem sei ou não, pois não há 100% de controle sobre as clínicas clandestinas e pessoas que vendem remédios abortivos como Pílula.

Cheguei a uma conclusão que eu não sou a favor do aborto, mas de caso acontecer que não seja vista como uma criminosa. Quando eu não é uma vida que está com do gerado! O existem várias formas de poder se prevenir! Sim, acontece também de mulheres engravidar sem querer, de se aproximando... mas a partir do momento em que está com uma relação sexual está se está criando a possibilidade, e se caso engravidar a pessoa não quer, ou não quer o aborto, pois existe vários outros métodos, um deles a esterilização... há várias famílias impossibilitadas de ter um bebê do seu ventre e querendo cuidar verdadeiramente.

Existem também há situações para mulheres vítimas de estupro, bebês comercializados e quando a gestante corre risco de morte.

Então podemos sim nos prevenir ou recorrer a outros métodos, mas de caso acontecer não vamos com certeza com todo carinho e cuidado por mais difícil que seja no começo, o amor que recebemos em troca é insubstituível.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

O aborto se torna um assunto polêmico a partir do momento em que se discute todos favorecidos e desfavorecidos a descriminalização. Um assunto delicado que pode interferir com qualquer mulher, sendo que o aborto ou casado com qualquer momento da vida, é decidido também pois depende do ponto de vista das pessoas para uma mudança de opinião.

Descriminalizar o aborto seria uma forma de tentar solucionar o problema de fato, uma vez que minimizar essas consequências trágicas, como os custos para o estado. O aborto clandestino gera riscos à mulher já que pode interferir hemorragias e até pode vir a óbito.

Segundo o diretor do Hospital da mulher de S. de Andrade em 2015 que cerca de 700 mulheres com complicações pelo aborto clandestino foram atendidas e ficaram internadas por um longo período e gasta bastante, se fosse descriminalizado e tratado como questão de saúde os custos seriam menores.

Além disso matar a mulher é danar o seu corpo e pode decidir se quer ou não ter um filho, conforme o pensamento da médica Débora Ambia de Lopes, legalizar o aborto é garantir direito ao próprio corpo para as mulheres, pois segundo ela mais de metade das mulheres não usam contraceptivo 100% eficazes.

Por isso o aborto deve deixar de ser crime para evitar a morte de muitas mulheres.

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

A Jovem do Aborto

Não minha opinião. Ninguém tem o direito de julgar uma mulher por ela ter feito um aborto porque a situação do nosso Brasil hoje está muito difícil hoje para se ter um filho (A) é muito difícil porque as famílias, as famílias das mães são maiores, de classe média baixa. Não sempre mas tem dinheiro suficiente para manter aquela criança com roupas, livros, remédios, um lar, bem confortável para não passar dificuldades na vida e não crescer em um lar que aquela criança não possa ter uma boa educação, então tem que estudar e trabalhar para ajudar em casa e na maioria das vezes o pai e a mãe são assalariados então de aluguel e querendo ou não aquela criança tem que começar a trabalhar desde cedo para ajudar nos custos em casa. É por isso que na maioria das vezes um casal resolve adotar uma criança porque eles sabem que não faltarão para ela mais passagens, dificuldades igual aos pais. Na adolescência e isso também não deveria ser crime e sim uma desestigmatização do Aborto no Brasil, aonde tinha que deixar de ser crime porque tem muitas pessoas fazendo coisas piores do que um simples Aborto.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

Desdramatização do Aborto

O aborto no Brasil é um tema polêmico e bastante conflituoso haja vista que a sociedade não tem consenso em relação ao fato. Desdramatizar o aborto não resolve o problema pois, na verdade, o que deve ser feito é um planejamento familiar entre os casais para as gravidezes indesejadas não aconteçam. Esse também é o pensamento do padre Rafael Inácio, da igreja católica Apostólica Católica de Antioquia de Jericó, também se declara contra o aborto por ser "pro-vida", e afirma que "como cristãos, temos que estar a favor da vida e eu considero a partir dos momentos da fundação. O único que da a vida é Deus e não podemos interferir além de mais uma criança não pede para morrer assim também, é o pensamento da proteropente linha forte é contra a desdramatização pois segundo ele com educação de qualidade e assistência social haveria a possibilidade de diminuir os índices alarmantes registrados de aborto no Brasil.

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

No Brasil o aborto é considerado um crime, com penas previstas de 1 a 3 anos de detenção para a gestante e procedimento de retirada do feto. Porém, há o qualificado como crime quando ocorre naturalmente ou quando praticado por médico lapso todos em três situações em caso de risco de vida para a mulher, quando pela gravidez quando a gestação é resultante de uma estupro ou se o feto for anencefálico.

Existe grande discordância por parte da população considerando pro escolha de ter um filho legal o aborto no Brasil como escolha da gestante, sendo um dos argumentos que manter a proibição ilegal há ainda que o aborto seja realizado mas faz com que as mulheres recorram a meios. Porém, a maior parte da população do país declara ser contra a proibição concordando com a situação atual. Existe ainda quem queira a sua proibição em todos os casos.

Descriminalização do aborto

Por causa da proibição do aborto no Brasil, há a presença de clínicas clandestinas que realizam o procedimento. Elas geralmente encontram-se em situação precária de saúde e higienizadas a parecem o aborto. Por falta de conhecimento orientado dos familiares, muitas mulheres chegam a fazer o aborto os familiares nem fica sabendo as vezes as mulheres chegam até entrar em depressão por causa de um mal relacionamento onde homem não procura conversar com mulher abandona ela até ela chegar na ideia de fazer um aborto que hoje ~~se~~ é considerado crime no Brasil.

P.T nº 07, Fernando, 17 anos

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

A descriminalização do aborto está um tema muito abordado no cotidiano, também é muito discutido. Sobre o tema aparenta ser uma coisa igual política e futebol o aborto é muito polêmico pois muitas mulheres foram abusadas especialmente quando se trata de problemas ou quando não corre riscos no parto ou quando não tem apoio na família ou com o namorado.

P.T nº 08, Tatiane, 16 anos

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Neste novo Brasil a palavra "aborto" é um assunto muito polêmico. Pelo fato de muitas pessoas usarem mais o termo "avorte" ou "parar" quando entramos nesse assunto ele gera muito conflito. Na visão de muitos as mulheres tem o direito de escolher se aborta, por tanto quem usa tanto o termo "parar" ou "avorte" se transforma em um julgamento transformando em um julgamento totalmente errado pelo fato de todos terem o direito de vida. Por isso a partir do fato vou totalmente a favor.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

Hoje no Brasil a palavra "aborto" é um assunto muito polêmico pelo fato de muitas pessoas não aceitarem esse tipo de atitude. Assim quando entramos nesse assunto ele gera muitos conflitos. Em relação ao fato defendo que as mulheres têm o direito de escolher se querem ou não continuar com uma gravidez, porém elas devem fazer essa escolha de 12 semanas de gestação conforme o período em algumas legislações. Dessa forma, "devo criminalizar o aborto é direito fundamental o saúde, como o trabalho, conforme consagrada nos arts. 6º e 196 do texto constitucional. Garantir esse direito às mulheres é fundamental para a dignidade humana delas. Por isso elas não podem ser vistas como vulneráveis, por se tratar do saúde delas acima de tudo". O aborto precisa deixar de ser crime para evitar coisas como o de Ingrida Barbosa, de 30 anos, que morreu 10 dias após o parto, em Petrolina (PE), por uma infecção que se ligou depois de tentar interromper a gravidez usando um tipo de medicamento, o caso é um dos mais recentes entre mortes por uso de métodos inseguros de aborto. Ingrida tinha três filhos e já tinha feito um aborto. "Foi a regulamentação do aborto que matou Ingrida e deu um filho órfão", disse a pesquisadora Dileza Dantas, do Instituto Bioética do Rio de Janeiro. Portanto, o aborto deve ser descriminalizado o mais rápido possível.

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Descriminalização do aborto

A descriminalização nos tempos de hoje contra o aborto gera muitas opiniões, no Brasil, aborto é crime, a mulher que faz o aborto no Brasil se ela for pega ela é presa, a mulher não tinha que ser tão descriminalizada com uma parte do seu tempo certo de ser mãe e se ela quer ser, se as condições financeira permite, os métodos para prevenir nem sempre funcionam. A mulher tem que ter esse direito de ela que ser mãe naquele momento pois a responsabilidade de vida de uma criança é enorme.

Se legalizasse nós teria tanto mulheres em clínicas clandestinas e mulheres morrendo sem a assistência médica por conta de terem os remédios caseiros para abortar.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

A descriminalização do aborto é um tema muito discutido na sociedade brasileira e mundial. Tratar o aborto como crime é algo que não resolve em nada a questão, pois se trata de vida de muitas mulheres. O aborto cometido de forma clandestina mata muitas mulheres ou seja, muitos vidas, logo é preciso descriminalizar para evitar índices diminuir.

Uma forma como o de Ingride Balega, de 30 anos, que morreu há poucos dias de 10 dias, em Hospital (H), por uma infecção generalizada depois de interromper a gravidez usando um tipo de marmela, o caso é um dos mais recentes entre mortes por uso de métodos inseguros de aborto. Ingride tinha três filhos e já tinha feito um aborto.

"É a criminalização do aborto que mata Ingride e deixa seus filhos orfãos", disse a pesquisadora Debora Diniz, do Instituto Brasileiro de Rio de Janeiro.

A descriminalização do aborto é direito fundamental à saúde, como se sabe, conforme consagrado nos arts 6º e 196 da Constituição. Garantir esse direito às mulheres é fundamental para a dignidade humana delas. Por isso elas não podem ser vistas como criminosas, por isso a descriminalização ajuda a diminuir esses índices. Por isso é fundamental que o aborto não seja crime.

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Descriminalização do Aborto, é um tema que sempre vem causando discordância entre as pessoas. Uma mulher que procura uma clínica para realizar um aborto poderia ser considerada livre e não ser criminalizada por algo que ela não pretende fazer a diante mesmo que seja por estupro, ameaça, ou até mesmo por simplesmente não querer a luz a um filho, o que poderia mesmo ser crime e não ter a liberdade de uma mulher poder abortar.

O aborto muitas vezes não é decidido por mulheres influenciadas por seus companheiros que as pressionam e a maioria abandona ainda durante a gestação e alguns ao descobrir a gestação, algumas mulheres que decidem abortar não são também ignoradas por seus familiares e por algumas religiões que as julgam. Ser a favor do aborto não é o tema também eliminamos apenas os danos morais e físicos que por isso deveria ser a lei e não criminalizar mulheres que não quer ser mãe, no mundo em que vivemos hoje em dia, que a cada dia que passa é mais difícil a vida da mulher que não pode nem gerar um filho confiando em deus para a decisão, porque é muita burocracia para outras mulheres poderem adotar tanto para a saúde biológica conseguir por a criança de na adoção, por conta de isso muitas mulheres resolvem realizar o aborto em suas próprias residências e quase sempre perdendo suas vidas. Aborto não é crime, é apenas um meio que as mulheres arranjam para não realizar uma gestação contra sua vontade porque ela não é obrigada a nada.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

A descriminalização do aborto ainda vem sendo um assunto polêmico, pois tem opiniões contrárias. O aborto deve ser descriminalizado, assim a realização do aborto clandestino diminuiria e os riscos que gestantes correm fazendo esse procedimento em casa, com a legalização do aborto, o caso poderia ser tratado em hospitais públicos, dessa forma baixando diminuindo o índice de mortalidade materna.

"Em 2015, segundo o diretor do hospital da mulher de Santos André Gilberto Palma, o mesmo atendeu a cinco mulheres para fazer a interrupção legal da gravidez e cerca de 700 mulheres com complicações por aborto clandestino e afirma que se fosse descriminalizado o tratamento como uma questão de saúde pública, os custos para o estado seriam menores.

A mulher tem direito assim, de decidir se pretende ou não durar adiante a gravidez e a maioria decide interromper a gravidez seja ela por ser simplesmente não desparar seja mal ou por condições financeiras e psicológicas. Para a médica Débora Amhaia de Lencos, médica da família e comunidade pelo mais médicos UBS Maria Lúcia, legalizar o aborto e garantir direito ao próprio corpo pelas mulheres, pois segundo ela não existe método contraceptivo 100% eficaz, mesmo a laguedura e o DIU têm taxa de falha em torno de 5% ao ano, logo a mulher não possui controle pleno sobre o planejamento reprodutivo."

PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA
GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Resposta: eu acredito na perseguição aos direitos da criminalização da morte. Resposta: me sinto satisfeito com a situação atual porque eu defendo um crime, mostrando uma imagem de um país que sua criminalização impõe por ser uma das melhores opções, porque a dignidade da vida humana não é absoluta.

Humanamente sabemos que nenhum ser vivo medido para se aninhar, unido não há
divulgar o mesmo termo? para se abitar. E não há os que falam com o universo ain-
da não constitui um ser humano, porque não há o corpo abitar, unido quando
que muito unido se forma humano? Qual seria a diferença desse universo
e um ser formado? Já sabemos humano? Já matou para amá-lo? Romper
uma rede?

Não. A inteligência há muito de ser humano mas os seus elementos humanos em formação.

segundo, uma oposição causada por vaidade sexual não é satisfatória para aborto, pois seria psicológicamente impossível ignorar isto, sendo que constantemente a mulher por sua dignidade humana, tem a consciência de uma reflexão muito complexa mas com certeza não justifica um aborto. Por um lado a "mulher moderna" querida por conta de uma vaidade e por outro abortando a criança com medo de uma violência também, um paradoxo.

Entendemos que não foi exatidão a multiplicidade, mas também não foi exatidão
de fato um acontecimento.

Quando alguém dá um voto, ele não precisa da consciência para votar, ele só precisa da consciência para não votar. Mas, quando alguém dá um voto, ele não precisa da consciência para votar, ele só precisa da consciência para não votar.

Então não há peregrinos, termos ou discursos para aqueles que querem abandonar o conforto e rumo a mais um mundo foto que mudou um.

REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO A PARTIR DAS INTERLOCUÇÕES
PRODUZIDAS EM SALA DE AULA.

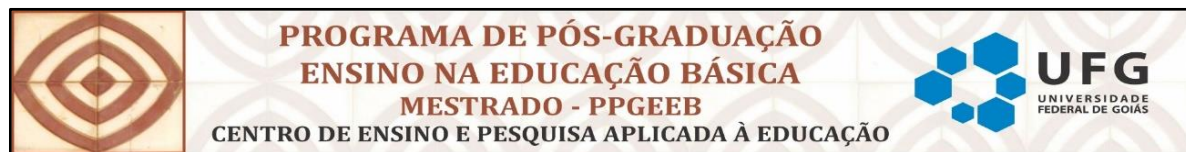
O aborto é um tema muito discutido que devido a falta de conhecimento e educação muitas pessoas acreditam, que a descriminalização trará uma diminuição nos índices de aborto no país.

Porém o fato é irreversível, pois apesar de não resolver a problemática pois não é uma questão de educação e políticas públicas. De acordo com os dados do portal Volontários a Legislação de aborto no Uruguai, fez com que o procedimento crescesse 33% no país em tempo recorde nos anos quando a prática era proibida. Em 2017 foram registrados 9830 abortos, o que equivale a uma média de 27 por dia, ou mais de um por hora, segundo o Ministério da Saúde do país. O que significa que descriminalizar o aborto não reduz os índices de casos como muitas pessoas chegam. Outro fato importante ao assunto é o direito à vida pois ninguém tem uma cidadania para romper uma vida.

Segundo o Padre Rafael Magari que se opõe contra a legislação de aborto uma aula de vida a partir do momento da fecundação e que o único que dá vida a vida é não podemos permitir.

Assim como aconteceu o aborto que tem um propósito um ato e não nos meios humanos apenas temos que aceitar as coisas como são.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

TAITH BRAZ TELES FERREIRA

GAZETA DO ESTUDANTE

Goiânia
2020

TAITH BRAZ TELES FERREIRA

GAZETA DO ESTUDANTE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Dra. Luzia Rodrigues da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

F383 Ferreira, Taith Braz Teles Ferreira

Ensino aprendizagem da escrita em sala de aula : práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia : gazeta do estudante [manuscrito]. Taith Braz Teles Ferreira. – 2020.
13 p. : il.

Orientador: Profª Dra Luzia Rodrigues da Silva.

Produto Educacional relativo a dissertação (Mestrado) -
Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581563>

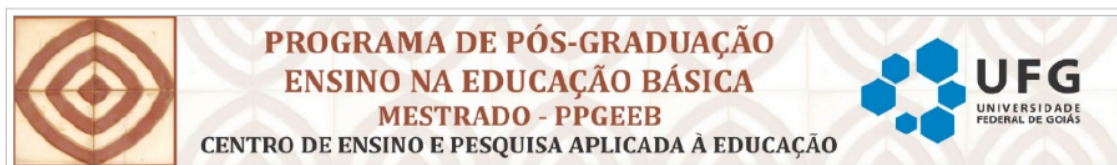
1. Educação. 2. Escrita – Estudo e ensino. I. Silva, Luzia Rodrigues. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e dois dias do mês de setembro do ano 2020, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada **Ensino e Aprendizagem da Escrita em Sala de Aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia**, e do Produto Educacional intitulado **Gazeta do Estudante**, pelo(a) discente **Taith Braz Teles Ferreira**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Observações: A mestranda deverá apresentar autorização formal para o uso das imagens na Dissertação e no produto online.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Luzia Rodrigues da Silva (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Denise Silva Araújo (FE/UFG) -membro externo,

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE/UFG) (CEPAE/UFG)- membro suplente interno.

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (FL/UFG) - membro suplente externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Luzia Rodrigues Da Silva, Professor do Magistério Superior, em 22/09/2020, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Ilse Leone Borges Chaves De Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 22/09/2020, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Denise Silva Araújo, Professor do Magistério Superior, em 24/09/2020, às 01:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1551953 e o código CRC 3352C316.

Referência: Processo nº 23070.035103/2020-14

SEI nº 1551953

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;

Especificação: MINIJORNAL ONLINE.

REGISTRO (S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581563>

Produto Educacional disponível como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**.

Link para acesso: <http://gazedoestudante.live/>

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

O minijornal é um espaço destinado à postagem das produções textuais elaboradas por estudantes de determinado contexto de ensino básico da Educação Pública da cidade de Goiânia durante a aplicação do projeto de pesquisa. Nesse sentido, o ambiente virtual criado funciona como meio de interação entre estudantes de diferentes contextos de ensino.

PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional destina-se a toda a comunidade escolar, abrangendo estudantes, professores e todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação escolar real?**

(☒) Sim (☐) Não

O Produto Educacional foi vivenciado com 60 estudantes do Ensino Médio de determinado contexto de ensino básico da Educação Pública da cidade de Goiânia. A vivência teve duração de 30 dias.

O Produto Educacional apresenta:

(☐) **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

(☒) **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não transferido para algum segmento da sociedade.

(☐) **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

O impacto do Produto Educacional é:

(☒) **Real** – efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso significa que serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☐ **Potencial** – efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que foi produzido.

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☐ Local ☒ Regional ☐ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☐ **Alta complexidade** – O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresentando método claro. Explica, objetivamente, a aplicação e a análise do produto, refletindo sobre ele com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico. Traz uma associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores – segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto. Ademais, faz apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

☒ **Média complexidade** – O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Mostra método claro e explica, de forma objetiva, a aplicação e a análise do produto, resultando da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores – segmentos da

sociedade.

() **Baixa complexidade** – O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

() **Sem complexidade** – Não existe diversidade de atores – segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

() **Alto teor inovativo** – desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(X) **Médio teor inovativo** – combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

() **Baixo teor inovativo** – adaptação de conhecimento existente.

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

() Sim (**X**) Não

RESUMO

Este produto educacional em forma de minijornal, intitulado *Gazeta do estudante*, é um espaço destinado à postagem das produções textuais elaboradas por estudantes do ensino médio, da rede de Educação Pública da cidade de Goiânia. Resulta de uma investigação sobre minha própria prática docente, desenvolvida durante o mestrado profissional do Programa de *Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica*, do Cepae/UFG, entre os anos de 2018 a 2020. O produto final e a dissertação, cujo título é “Ensino e Aprendizagem da escrita em sala de aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo de opinião e notícia”, foram defendidos em 2020. Com este estudo, buscamos intervir nos processos de ensino e aprendizagem da modalidade escrita de linguagem em sala de aula, a fim de apresentar uma proposta alternativa para trabalhar o texto como prática social através dos gêneros artigo de opinião e notícia. Para tanto, embasamo-nos nos postulados teóricos de Bakhtin e Volochínov (2014), Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2009, 2010, 2017) e Geraldi (1996, 2011, 2013, 2015). Como *corpus*, utilizamos as produções textuais dos educandos e as anotações do diário de campo produzidas durante o desenvolvimento de duas sequências didáticas de atividades no decorrer de um trimestre. A criação do minijornal online funcionou como suporte para que os textos pudessem ser veiculados, com o objetivo de valorizar a escrita discente com base nos destinatários previstos para os textos, valorizando, assim, a linguagem como atividade dialógica, interacional e social. Com o minijornal, buscamos, também, além de promover a interação entre os textos dos estudantes e seus leitores, modernizar nossas práticas pedagógicas a fim de nos aproximarmos mais do mundo dos nossos alunos em sala de aula. Percebemos que esta atividade promoveu a condição de sujeitos ativos dos estudantes da escola-campo, que se mostraram envolvidos, interessados e valorizados.

Palavras-chave: Ensino na educação básica. Gêneros discursivos. Produção textual. Sequência didática. Minijornal.

Introdução

Os mestrados profissionais reconhecidos pela Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes) exigem, por meio de diretrizes legais, a criação de um produto educacional, que consiste em um objeto de aprendizagem desenvolvido com base em um trabalho de pesquisa científica, com vistas a disponibilizar contribuições para a área pesquisada. Dessa forma, um dos desafios daqueles que cursam o mestrado profissional é integrar, com rigor, a pesquisa ao seu processo de desenvolvimento e conseguir a aplicabilidade dos resultados para transformar a realidade estudada.

Nesse sentido, como o projeto de pesquisa vinculado a este produto educacional visou trabalhar a produção de textos em sala de aula, por intermédio das sequências didáticas com os gêneros discursivos notícia e artigo de opinião, pensamos numa forma de valorizar a escrita dos estudantes, haja vista que o foco de nossas ações de linguagem pautou-se nas interações dialógicas propiciadas pela linguagem propícia. Isso se deve ao fato de concebermos o “dialogismo como espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 3).

Tratamos, por isso, de mostrar aos estudantes a noção de destinatários, uma vez que trabalhamos com a escrita em sala de aula considerando-a como produto da interação escritor-leitor e levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua, sem, contudo, ignorar que o leitor e seus conhecimentos são parte constitutiva desse processo. Trabalhamos com os estudantes da escola campo a noção de que as atividades de linguagem supõem sempre a condição de interação entre dois ou mais sujeitos relacionados a uma situação comunicativa.

Logo, percebemos a necessidade de desenvolver os conceitos de destinatário/leitor para os textos que produziram, pois o ato de escrita necessita da interação com outro alguém para produzir sentido. Nesse contexto, levando em consideração as noções de destinatário para os textos produzidos pelos educandos, e por termos trabalhado a escrita a partir dos gêneros notícia e artigo de opinião, geralmente encontrados em jornais e revistas de grande circulação, elaboramos, com os alunos, esse produto educacional em forma de minijornal online, que consiste em um espaço destinado à postagem das produções elaboradas por eles.

Optamos por sistematizar as produções nesse formato e divulgá-las às comunidades escolar e geral. A criação do minijornal online funcionou como suporte para que os textos

pudessem ser veiculados, com o objetivo de valorizar a escrita discente com base nos destinatários previstos para os textos.

Optamos pela forma digital porque, no contexto dos estudantes da escola-campo, assim como no da comunidade estudantil em geral, percebemos que existe uma forte preferência dos jovens e adolescentes pela leitura de textos digitais. Com efeito, o acesso à internet por meio de *smartphones* e outros equipamentos eletrônicos facilita a leitura e a obtenção de informações de maneira mais rápida. Além disso, os conteúdos audiovisuais, as fotografias, os vídeos e os *hiperlinks* chamam a atenção do público jovem por serem mais atrativos e pelo fato de as tecnologias estarem mais presentes no contexto de vivência dos jovens e adolescentes.

Entendemos que a internet pode ser utilizada como ferramenta de estudos e que o uso das mídias sociais e tecnologias contribui para o aprendizado dos estudantes dentro da escola. Com o minijornal buscamos, também, além de promover a interação entre os textos dos estudantes e seus leitores, modernizar nossas práticas pedagógicas a fim de nos aproximarmos mais do mundo dos nossos alunos em sala de aula. Percebemos que os estudantes da escola-campo se envolveram e se interessaram na criação do minijornal, sentindo-se valorizados com essa produção. O nome do minijornal, intitulado *Gazeta do Estudante*, foi escolhido em conjunto com os alunos participantes do projeto. Para a construção desse produto, dois alunos que dominavam as ferramentas tecnológicas nos ajudaram diretamente na confecção da página do minijornal na internet. O produto educacional foi praticamente construído em duas etapas. Na primeira delas, foi necessário aprendermos a operar programas como o Adobe Photoshop e a criarmos um código HTML (*Hyper Text Markup Language*), que, em português, denota a linguagem para a criação de *websites* e para a publicação de conteúdos na internet, como textos, vídeos, imagens etc. Na segunda etapa, trabalhamos com a construção da parte gráfica do *site*. Nessa fase de construção do produto, alguns estudantes nos ajudaram, fornecendo as imagens para que fossem postadas, no minijornal, acompanhadas dos textos. Para a construção do *design* gráfico do *site*, utilizamos o programa Photoshop na edição das imagens e na formatação dos textos na página eletrônica.

Ressaltamos que todo esse trabalho foi realizado com a ajuda de dois estudantes participantes do projeto de pesquisa, que se disponibilizaram a contribuir com a elaboração deste produto.

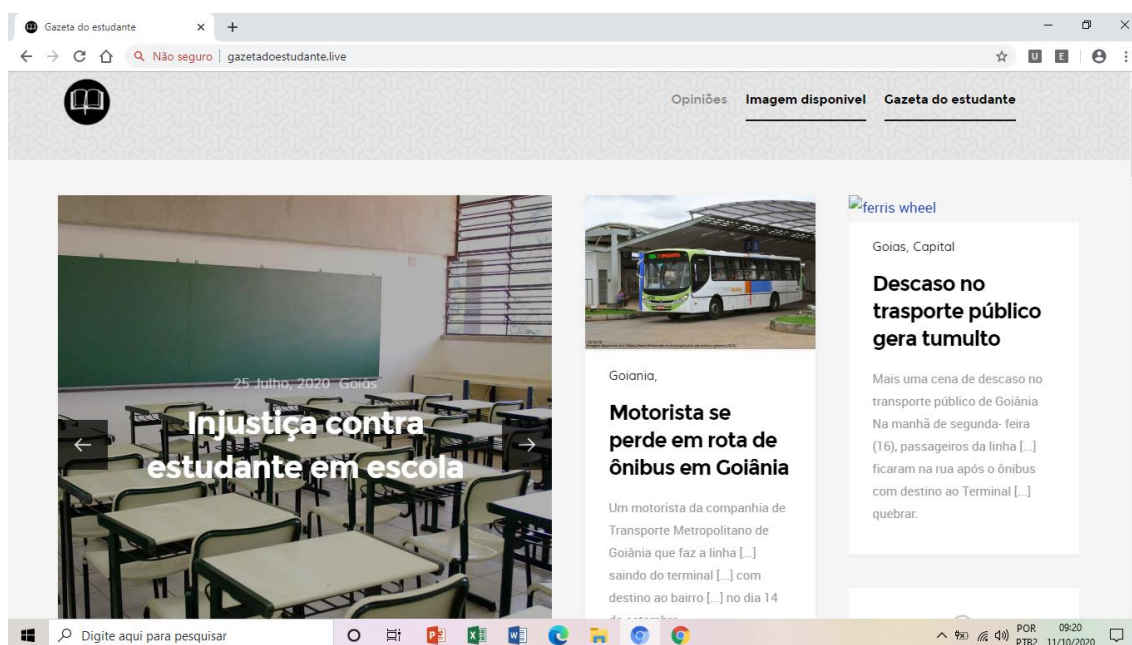
Para construir esse produto educacional, utilizamos os intervalos das aulas e alguns horários de aulas vagos na escola-campo para desenvolver nossas ideias para o jornal online. Trabalhamos três meses na criação desse produto em meio à aplicação das atividades. Os

demais ajustes foram feitos após a aplicação do projeto de pesquisa pela pesquisadora responsável do projeto com a ajuda de um profissional da área de informática.

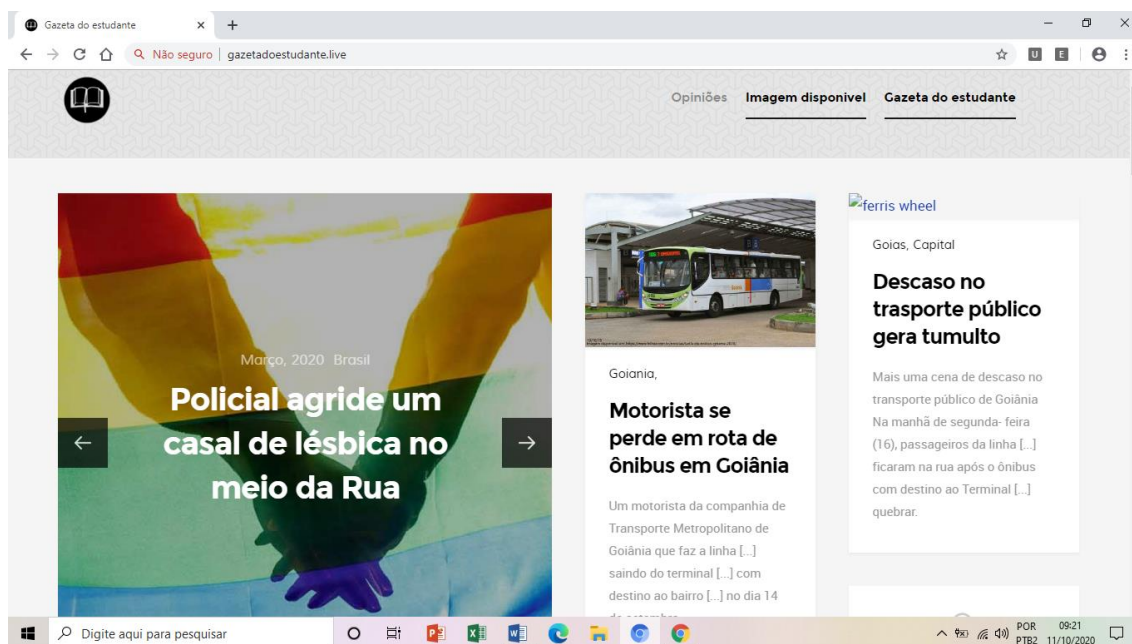
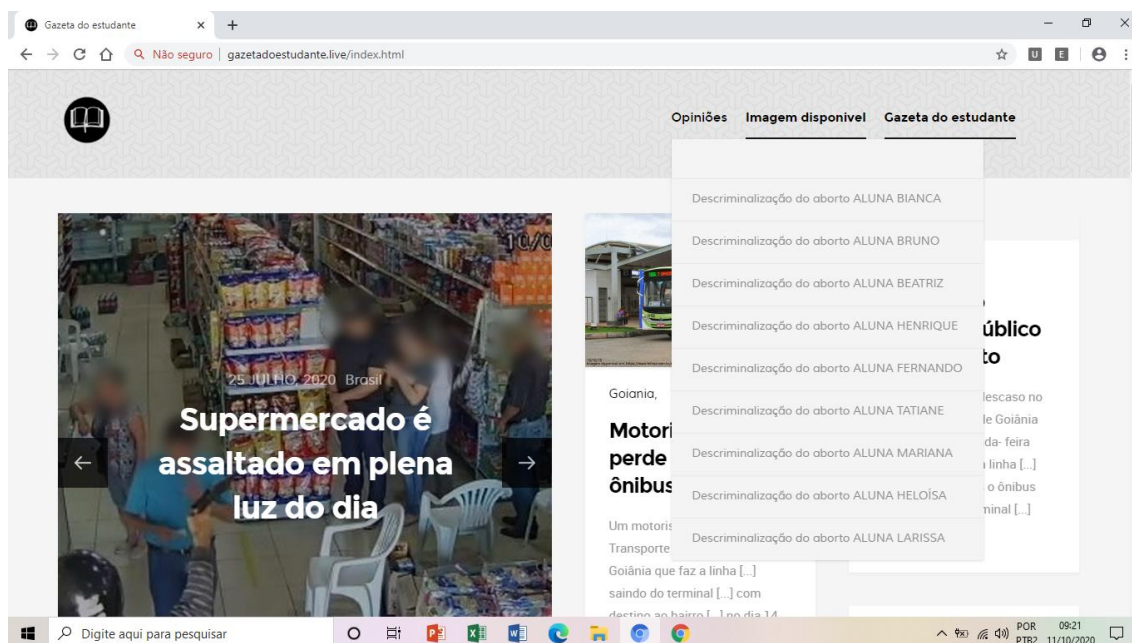
De forma geral, percebemos que a maioria dos alunos mostrou-se envolvida com a criação da página online, que, além de servir como produto final de um trabalho de pesquisa, pode constituir uma ferramenta de estudos para a comunidade dos estudantes da escola campo. Pensamos em futuramente ampliar as atividades em torno do minijornal online, mantendo a página na internet para que ela possa ser utilizada pela comunidade escolar como ferramenta de estudos da linguagem enquanto prática social de outros gêneros discursivos pertencentes à esfera jornalística.

Por fim, apresentamos, a seguir, as imagens que mostram o *site*/produto educacional intitulado “Gazeta do estudante”, bem como o seu endereço eletrônico.

[Imagem 1 – Página inicial do site – Gazeta do Estudante](#)⁸



⁸ Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/pesquisa-aponta-que- apenas-64-do-tempo-em-sala-de-aula-e-para-transmissao-de-conteudo/>. Acesso em: 25 out. 2019.

Imagem 2 – Página 2 – Minijornal Gazeta do Estudante⁹Imagem 3 – Página 3 – Opiniões sobre a Descriminalização do aborto. Minijornal Gazeta do Estudante¹⁰

⁹ Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/parada-lgbt/parada-do-orgulho-lgbts-de-taguatinga-df-tem-data-alterada>. Acesso em: 20 out. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2020/03/11/idoso-ignora-assaltantes-paga-conta-e-sai-durante-roubo-a-supermercado-video.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2019.

DISPONIBILIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional – Gazeta do Estudante encontra-se disponível em:

<http://gazetadoestudante.live/>

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 65-77.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.