



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TEODORA DA SILVA RODRIGUES

AS CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO PARA O TRABALHO COM O
ARTIGO DE OPINIÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

UBERLÂNDIA

2024

TEODORA DA SILVA RODRIGUES

AS CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO PARA O TRABALHO COM O
ARTIGO DE OPINIÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS/ILEEL/UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisete Maria de Carvalho Mesquita

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

| | |
|--------------|--|
| R696 2024 | <p>Rodrigues, Teodora da Silva, 1984- As contribuições da retextualização para o trabalho com o artigo de opinião nos anos iniciais do Ensino Fundamental [recurso eletrônico] / Teodora da Silva Rodrigues. - 2024.</p> <p>Orientador: Elisete Maria de Carvalho Mesquita. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.133 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Linguística. I. Mesquita, Elisete Maria de Carvalho, 1974- , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p> |
|--------------|--|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Mestrado Profissional em Letras | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Profissional | | | | |
| Data: | 25 de março de 2024 | Hora de início: | 16:30 | Hora de encerramento: | 19:30 |
| Matrícula do Discente: | 12212MPL012 | | | | |
| Nome do Discente: | Teodora da Silva Rodrigues | | | | |
| Título do Trabalho: | AS CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO PARA O TRABALHO COM O ARTIGO DE OPINIÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | | | | |
| Área de concentração: | Linguagens e Letramentos | | | | |
| Linha de pesquisa: | Estudos da Linguagem e Práticas Sociais | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: trabalho contínuo | | | | |

Reuniu-se remotamente em ambiente virtual, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. José Antônio de Souza, Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL; Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Elisete Maria de Carvalho Mesquita, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Antonio de Souza, Usuário Externo**, em 26/03/2024, às 14:20, 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 **Marlúcia Maria Alves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/04/2024, às 10:47, 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 **Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/04/2024, às 19:11, 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://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5298302** e o código CRC **ACF35F2B**.

Referência: Processo nº 23117.022449/2024-01

SEI nº 5298302

*À minha filha amada e ao meu incrível esposo,
que iluminam minha vida com amor e alegria,
que me dão todos os dias motivos para
acreditar que a vida vale a pena.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fortalecer e permitir que eu superasse os obstáculos que surgiram durante o mestrado. Sua presença em minha vida foi a força motriz que me impulsionou a seguir em frente e acreditar que tudo é possível.

Agradeço imensamente ao meu marido, Hallyson, por estar ao meu lado durante toda essa trajetória. Sua compreensão, paciência e amor incondicional foram essenciais para que eu pudesse me dedicar aos estudos e alcançar resultados satisfatórios. Sua presença me motivou a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha filha, Luísa, por ser minha fonte de inspiração e motivo para encarar todos os desafios. Sua doçura, alegria e amor me deram a força necessária para superar qualquer obstáculo e me tornar uma pessoa mais perseverante e determinada.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Elisete, pela sua paciência, orientação e dedicação ao meu trabalho. Sua experiência e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa. Sou grata por toda orientação e apoio recebidos ao longo deste processo e por deixar, com a sua gentileza, o peso deste desafio mais leve.

Ao programa de mestrado - PROFLETRAS - pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos na área de Letras e contribuir para a melhoria da educação no país. Foi uma honra fazer parte desse programa e poder contar com a competência e dedicação de todos os professores envolvidos.

Aos meus professores do mestrado da turma 8 pela valiosa participação em minha formação acadêmica.

Aos colegas do mestrado, pela troca de conhecimentos e aprendizados compartilhados ao longo desses anos.

À querida Lenice, que nos momentos de angústia e dúvida estava sempre disposta a me ajudar e a me ouvir, mesmo que virtualmente. Não há palavras suficientes para expressar minha gratidão por todo carinho que você me deu durante o mestrado. Saiba que sua generosidade será sempre lembrada com carinho e gratidão.

Aos membros da banca pela avaliação cuidadosa e pelas sugestões que contribuíram para aprimorar este trabalho. Suas críticas e contribuições foram essenciais para o meu crescimento acadêmico.

Por fim, agradeço à CAPES, por financiar este projeto e permitir que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos durante o mestrado. Sem esse apoio, minha jornada acadêmica não teria sido possível.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (Bakhtin, 2011, p.348).

RESUMO

Embora a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) contemple o estudo do artigo de opinião nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda percebemos que o ensino desse gênero do discurso é notadamente pouco explorado nesse ciclo de ensino, sendo mais contemplado na etapa final do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da educação básica. Nossa experiência tem nos mostrado que os professores têm priorizado o estudo das tipologias textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a narração e a descrição, deixando de lado o ensino dos gêneros predominantemente argumentativos e, talvez, por isso, os discentes chegam ao Ensino Fundamental II com bastante dificuldade para compreenderem e produzirem textos da ordem do argumentar. Considerando essa realidade, esta pesquisa objetivou trabalhar o gênero do discurso artigo de opinião a partir da retextualização de notícias, numa turma de 5º ano, visando a contribuir para que os estudantes matriculados nesse ano escolar sejam capazes de compreender e de produzir satisfatoriamente o gênero artigo de opinião. A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 17 estudantes, dos quais 11 participaram efetivamente da pesquisa, de uma escola pública distrital de Santa Maria – DF. A abordagem metodológica adotada neste estudo foi fundamentada nos princípios da pesquisa-ação e na análise qualitativa dos dados obtidos. Para implementar a pesquisa-ação, elaboramos uma proposta de intervenção em sala de aula, utilizando oficinas didático-pedagógicas. Com essa proposta de trabalho, que priorizou as noções de texto e de gênero, os dois grandes pilares que sustentam o ensino da Língua Portuguesa, esperamos nos juntar àqueles que defendem um ensino interativo, pautado na pluralidade discursiva. Partimos da ideia de que os gêneros artigo de opinião e notícia se fazem presentes no dia a dia dos discentes e que a retextualização é uma atividade rotineira na prática discursiva da sociedade. Entendemos que o trabalho desenvolvido, que previu o contato com exemplares variados do artigo de opinião e da notícia pôde contribuir para que os discentes, envolvidos com a pesquisa, desenvolvessem conhecimento acerca desses gêneros e aperfeiçoassem sua competência argumentativa. Tendo em vista os objetivos elencados, esta pesquisa se apoiou em diferentes autores que tratam de questões textuais-discursivas atreladas ao ensino da Língua Portuguesa, dentre os quais destacamos Dell’Isola (2007), Geraldi (1993, 2010, 2012), Koch (1987, 2016) e Marcuschi (2008, 2010). Com respaldo da base teórica selecionada, elaboramos e aplicamos uma proposta didática baseada na retextualização. Como produto final desta pesquisa, foi elaborado um caderno para se trabalhar as oficinas de retextualização com estudantes dos 5º anos do Ensino Fundamental. Este caderno foi pensado para que professores, que trabalham com esse público, possam ter em mãos este material afim de auxiliar na aplicação das oficinas de produção textual. Acreditamos que este material poderá contribuir para a prática docente em sala de aula, no que diz respeito ao uso de estratégias para amenizar as dificuldades de escrita e reescrita em turmas do 5ºano do Ensino Fundamental. Após a aplicação, analisamos os resultados obtidos e consideramos a relação da proposta com os objetivos estabelecidos, a fim de percebermos a necessidade de eventuais reformulações a serem feitas. Os resultados obtidos indicam que os estudantes, em sua maioria, foram capazes de compreender o processo de retextualização de notícias para artigos de opinião, o que permitiu o uso de diferentes operações textuais-discursivas. Essa realidade evidencia a eficácia das oficinas didático-pedagógicas no contexto do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que abordaram diversas situações de interação social. Acreditamos, pois, que esta pesquisa poderá auxiliar tanto os professores de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental, a desenvolverem aulas voltadas para o trabalho com o gênero artigo de opinião, quanto os estudantes a desenvolverem a capacidade discursiva, o poder de argumentação, o senso crítico e reflexivo e a tomada de posição diante da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: artigo de opinião; notícia; retextualização; ensino; língua portuguesa.

ABSTRACT

Although the opinion piece is a speech genre listed in Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), it seems to be more widely studied in the late grades of elementary school and in high school than in the early grades of elementary school. Experience shows that teachers prefer teaching text types (such as narrative or descriptive text) to the study of genre, mainly the argumentative ones, in the early grades of elementary school. This may be the reason why students of the late grades of elementary school find it hard to understand and write argumentative text. In this context, this research aimed at addressing opinion piece as speech genre by means of retextualization of news, enabling students to properly understand and write an opinion piece. The research was conducted with 17 fifth-grade students (eleven of which participated actively in the study) from a public school in Santa Maria (DF). The methodology was grounded in the principles of action research and qualitative data analysis. The action research involved educational workshops as a teaching strategy. Highlighting text and genre as core concepts to Portuguese language teaching, this research resonates with similar studies that support interactive learning based on the plurality of discourse. It also considers opinion pieces and news to be part of the daily life of students and retextualization as a habit in social discourse practice. The assignment that is proposed in this research put students in contact with different opinion pieces and news. It helped students to broaden what they know about the genre and improve their arguing skills. Considering the objectives, this research drew on authors who deal with text and discourse concerning the teaching of Portuguese language, such as Dell’Isola (2007), Geraldi (1993, 2010, 2012), Koch (1987, 2016), and Marcuschi (2008, 2010). Based on the literature, an assignment on retextualization strategy was proposed. The research also developed a handbook for approaching retextualization workshop in fifth-grade class. This handbook is intended to provide fifth-grade class teachers with a teaching resource which helps them run workshops on writing skills development. It is believed to contribute to teaching practice regarding strategies for coping with writing and re-writing challenges students face. Once the assignment was finished, results were analysed. The activity was checked against the objectives, to assess the need for adjustments. The results show that most of students were able to understand the process for retextualizing news into opinion pieces, allowing for different assignments on text and discourse. The educational workshops proved to be effective in teaching Portuguese language, since they cover many instances of social interaction. Finally, this research is expected to help both Portuguese language teachers to plan classes in opinion piece to the early grades of elementary school and students to develop their discourse skills, argumentation, critical thought, and decision making wherever they live.

Keyword: opinion piece; news; retextualization; teaching; Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Exemplar de artigo de opinião | 33 |
| Figura 2 – Exemplo de notícia..... | 45 |
| Quadro 1 – Possibilidades de retextualização | 50 |
| Figura 3 – Modelo das operações textuais-discursivas do texto oral para o escrito..... | 51 |
| Figura 4 – Possibilidades de retextualização | 54 |
| Quadro 2 – Questionário de Sondagem..... | 65 |
| Gráfico 1 – Respostas às questões 1 e 2 | 67 |
| Gráfico 2 – Respostas à questão 4 | 67 |
| Gráfico 3 – Respostas à questão 5 | 68 |
| Gráfico 4 – Respostas à questão 6 | 68 |
| Quadro 3 – Notícia “Crianças e adolescentes no celular” | 69 |
| Quadro 4 – Atividade de interpretação..... | 70 |
| Figura 5 – Criança sofrendo bullying..... | 72 |
| Figura 6 – Adolescente sofrendo bullying..... | 73 |
| Figura 7 – Criança sofrendo bullying..... | 73 |
| Figura 8 – Adolescente sofrendo bullying..... | 74 |
| Quadro 5 – Notícia “Crianças e adolescentes no celular” | 74 |
| Quadro 6 – Artigo de opinião “Bullying e o olhar necessário aos sentimentos” | 76 |
| Quadro 7 – Artigo de opinião “ <i>Bullying</i> : uma triste realidade presente em nosso cotidiano” .. | 77 |
| Quadro 8 – Artigo de opinião “A crueldade do <i>bullying</i> ” | 78 |
| Quadro 9 – Notícia “Adolescente é alvo de <i>bullying</i> e agressão física” | 79 |
| Figura 9 – Texto E1 | 84 |
| Figura 10 – Texto E2 | 85 |
| Figura 11 – Texto E3 | 86 |
| Figura 12 – Texto E1 | 88 |
| Figura 13 – Texto E2 | 89 |
| Figura 14 – Texto E3 | 90 |
| Figura 15 – Texto E1 | 92 |
| Figura 16 – Texto E2 | 94 |
| Figura 17 – Texto E3 | 95 |
| Figura 18 – Texto E1 | 97 |
| Figura 19 – Texto E2 | 98 |

| | |
|----------------------------|----|
| Figura 20 – Texto E3 | 99 |
|----------------------------|----|

SUMÁRIO

| | | |
|-----|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 2.1 | Ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras | 19 |
| 2.2 | Gêneros do discurso no ensino da Língua Portuguesa | 23 |
| 2.3 | Gêneros do discurso como facilitadores do processo de (re)escrita..... | 31 |
| 2.4 | Os gêneros artigo de opinião e notícia na sala de aula..... | 39 |
| 2.5 | Argumentação no processo de compreensão e produção dos gêneros do discurso ... | 43 |
| 2.6 | Retextualização como estratégia para a produção escrita dos gêneros do discurso . | 50 |
| 3 | METODOLOGIA | 56 |
| 3.1 | Participantes da pesquisa e local de realização da atividade didática..... | 57 |
| 3.2 | Caracterização dos participantes da pesquisa | 58 |
| 3.3 | Procedimentos metodológicos | 59 |
| 3.4 | A Proposta Didática | 61 |
| 3.5 | Síntese da implementação da proposta didática..... | 65 |
| 4 | DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS | 83 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| | REFERÊNCIAS | 102 |
| | APÊNDICE A – Caderno para se trabalhar | 108 |

1 INTRODUÇÃO

A larga experiência como professora de Língua Portuguesa vem nos mostrando, cada vez mais, como é complexo o processo de se ensinar a produção textual, seja ela oral, seja escrita. Acreditamos que essa complexidade, intrínseca a esse processo, deve-se ao fato de a produção textual, notadamente a escrita, requerer uma série de habilidades, dentre as quais destacamos a argumentação.

Leitão e Dianovic (2011), embora reconheçam que a argumentação é uma prática necessária para a construção do conhecimento, afirmam que ainda precisa ser melhor desenvolvida em sala de aula. Talvez essa realidade se deva ao fato de que no Ensino Fundamental I (séries iniciais) o ensino da escrita seja muito voltado para a produção textual de textos em que predominam os tipos textuais narrativos ou descritivos, deixando-se de lado, muitas vezes, o desenvolvimento da prática argumentativa dos estudantes.

Por muito tempo, teve-se a ideia de que crianças não tinham a capacidade cognitiva suficiente para argumentar de forma clara e objetiva, havia pouco interesse pela capacidade de argumentar da criança. Diante dessa temática, percebemos que há muito para ser pesquisado em relação a esse campo.

Contribuições como as de Banks-Leite (1996) e Lopes (1992) têm demonstrado que crianças entre quatro e cinco anos já dominam a forma discursiva dissertativa oral de maneira elaborada e isso lhes garante uma comunicação eficiente, mesmo distante dos moldes formais da escrita.

Seguindo essa linha de raciocínio, Lopes (1992, p. 172) entende que:

O fato de estudarmos uma idade considerada crucial por muitos estudiosos da linguagem infantil contribui para que sejam levantadas outras hipóteses tanto a respeito do que acontece antes – sob quais formas surge a argumentação, por exemplo – como sobre o que ocorre em idades mais avançadas, ou seja, após os 5 anos. É lícito supor-se que, embora aos 5 anos existam mecanismos básicos que possibilitem o funcionamento ou *mise en oeuvre* da argumentação, devem haver mudanças importantes no que diz respeito aos conteúdos dos enunciados, em idades posteriores.

Pesquisas como essas têm explicado que as crianças, desde muito cedo, argumentam oralmente, o que nos faz entender melhor por que documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), por exemplo, defende que é fundamental começar a trabalhar a argumentação desde a Educação Infantil quando se espera que a criança seja capaz de “Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida”.

Levando em conta esse entendimento, podemos dizer que não há razão alguma para se esperar o final do Ensino Fundamental para se explorar a argumentação nas salas de aula, notadamente nas aulas de Língua Portuguesa, como muitos professores pensam. Essa realidade nos leva à conclusão de que os estudantes do 5º ano já são, em sua grande maioria, capazes de entender e de produzir diferentes gêneros do discurso predominantemente argumentativos.

Pudemos observar, em diferentes situações, enquanto professores de Língua Portuguesa para os 5º anos, que todas as vezes que o professor solicita a escrita de um texto, os discentes logo imaginam que será a escrita de uma narração ou uma descrição, porque já estão habituados com as velhas práticas pedagógicas dos professores que, muitas vezes, não trabalham com as habilidades argumentativas dos estudantes. Quando solicitamos que escrevam algo, colocando suas opiniões sobre um determinado tema/assunto, eles continuam a recorrer às práticas narrativas ou descritivas.

Considerando essa realidade é que entendemos que a formação do professor em Letras é de extrema importância para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, pois essa área do conhecimento engloba o estudo dos múltiplos aspectos da linguagem. O professor de Língua Portuguesa possui um conhecimento aprofundado sobre gramática, vocabulário, sintaxe, ortografia e sobre vários outros aspectos linguístico-discursivos necessários para ensinar e orientar os estudantes no uso adequado e efetivo de diferentes gêneros do discurso. Ter formação em Letras é, para nós, essencial para se trabalhar com os gêneros do discurso nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, pois o conhecimento da língua, a compreensão da multiplicidade textual e a capacidade de estimular a leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e de comunicação dos estudantes.

Desenvolver, portanto, a capacidade argumentativa dos educandos nas séries iniciais se faz necessário, embora saibamos que essa não é uma tarefa fácil, pois promover o senso crítico e argumentativo requer trabalho e dedicação por parte tanto do discente quanto do docente. Conscientes dessa necessidade e dessa responsabilidade, entendemos que quando nos propomos desenvolver habilidades argumentativas dos estudantes, estamos também contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos, conscientes e reflexivos que serão capazes de transformar a realidade em que estão inseridos e esse é um dos papéis da escola, segundo a BNCC (Brasil, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998).

Portanto, os gêneros do discurso¹, como o artigo de opinião, devem ser estudados no Ensino Fundamental I e existem várias razões pelas quais é importante o ensino desse gênero. Podemos citar, por exemplo, que o desenvolvimento da capacidade crítica acontece, porque ao escrever artigos de opinião, os estudantes são incentivados a pensar criticamente sobre um tema e a desenvolver sua capacidade crítica e analítica; o estímulo à criatividade, pois o artigo de opinião permite que os estudantes expressem suas próprias opiniões e ideias, incentivando-os a serem criativos e inovadores em suas abordagens; o desenvolvimento de habilidades de escrita, uma vez que o artigo de opinião requer a organização de ideias de forma clara e coerente, utilizando uma linguagem adequada ao público-alvo. Sendo assim, percebemos que o ensino de gêneros do discurso, como o artigo de opinião, é importante não apenas para a formação escolar-acadêmica dos discentes, mas também para seu desenvolvimento pessoal e social, preparando-os para os desafios do mundo atual e futuro. E não podemos deixar de citar as contribuições que a escrita de textos, por meio da retextualização, podem oferecer ao ensino da Língua Portuguesa desde as séries iniciais até o ensino superior².

Essa prática amplia o repertório textual, pois quando o estudante é exposto a diferentes gêneros, amplia seu conhecimento e compreensão sobre as características e objetivos de cada gênero; desenvolve a capacidade de adaptação, porque o escritor precisa adaptar o texto original a uma nova estrutura e propósito comunicativo, desenvolvendo assim, sua capacidade de adaptação a diferentes contextos e necessidades comunicativas; aperfeiçoamento da habilidade de leitura e interpretação, pois, para realizar a retextualização, o estudante precisa compreender o texto-base e identificar as suas características fundamentais, o que contribui para aprimorar sua habilidade de leitura e interpretação textual.

Para que esse objetivo seja cumprido por nós professores de Língua Portuguesa, fazem-se necessárias estratégias adequadas para se trabalhar com o desenvolvimento da capacidade escritora dos estudantes. É preciso que as práticas discursivas estejam presentes nos planejamentos dos professores, pois o investimento na escrita constante e incessante é o caminho para que os sujeitos em processo de escolarização possam ser bem sucedidos na tarefa de produzirem textos escritos tanto dentro da escola quanto fora dela, como defendem Fiad Mayrink-Sabinson (1991), Possenti (2004), dentre vários autores que concebem a escrita como trabalho.

¹ Adotamos, nesta pesquisa, a expressão “gênero do discurso”. “Gênero textual” é usada apenas quando estiver relacionada à voz de autores lidos.

² A retextualização, seu conceito e as suas características são tratados no tópico 2.6 desta pesquisa.

A argumentação é essencial para a atividade humana e para interação social que se realiza por meio da língua, e, por isso, deve se fazer presente no ensino escolar por meio dos gêneros do discurso para despertar no estudante a habilidade argumentativa que torna o sujeito crítico, ativo e reflexivo na sociedade em que vive. Os gêneros, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que são de caráter argumentativo, tais como o artigo de opinião, a crônica argumentativa, a resenha crítica, carta de reclamação contemplam a língua em várias situações e favorecem o pensamento mais elaborado do sujeito, daí a importância de se trabalhar com eles mesmos nas séries iniciais da educação básica.

A discussão em pauta foi conduzida por uma perspectiva bakhtiniana no que tange aos gêneros do discurso, pois, para Bakhtin (2003), a utilização da língua acontece através dos enunciados orais ou escritos e, para se utilizar desses enunciados, faz-se necessário lançar mão da argumentatividade.

Levando-se em conta esse cenário, elencamos, a seguir, nossos objetivos de pesquisa. O objetivo geral foi desenvolver oficinas didático-pedagógicas a partir das quais seja possível aplicar práticas significativas de leitura e de escrita que possam contribuir para que estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Maria/DF consigam, por meio do processo de retextualização, compreender e produzir satisfatoriamente o gênero artigo de opinião e, conseqüentemente, consigam argumentar por meio da modalidade escrita de língua. No apêndice, como produto final, apresentamos um caderno de orientações, contendo o passo a passo de como se trabalhar com as oficinas didático-pedagógicas, tal como foi proposto nesta pesquisa. Para além do objetivo geral, elencamos, a seguir, os objetivos específicos :

- Fazer um diagnóstico, visando a perceber o conhecimento que os estudantes possuem sobre a retextualização, sobre os gêneros artigo de opinião e notícia.
- Desenvolver e aprimorar, a partir da criação e aplicação de uma proposta didática, pautada na retextualização, a capacidade dos estudantes de compreender e produzir artigos de opinião.
- Trabalhar a escrita e a reescrita de artigos de opinião a partir de situações do cotidiano.

A fim de aproximarmos as aulas à realidade do alunado, optamos pelo trabalho com os gêneros artigo de opinião, no qual a argumentação se faz presente, e pelo gênero notícia, pois ela se concretiza no nosso dia a dia, seja na internet, jornais ou na televisão, por exemplo e o seu aprendizado faz com que se desenvolvam habilidades de compreensão de textos e amplia o repertório cultural dos estudantes. Entendemos que é possível promover a capacidade escritora e, conseqüentemente, argumentativa dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental a partir

de um trabalho que os conduza para tal. Nesse processo, contaremos com a retextualização, que é um procedimento textual-discursivo muito útil e importante que pode contribuir de diversas formas para a produção do artigo de opinião, pois permite que o escritor faça adaptações no texto original para atender às necessidades do novo gênero do discurso que será escrito. Acreditamos, portanto, que por meio da retextualização pode ser possível desenvolver a capacidade escritora dos estudantes, uma vez que eles serão levados à compreensão e produção de dois diferentes gêneros do discurso: o artigo de opinião e a notícia.

Tendo em vista os objetivos já elencados, esta pesquisa se fundamentou teoricamente em diferentes autores que tratam de questões textuais-discursivas atreladas ao ensino da Língua Portuguesa, dentre os quais destacamos Geraldi (1993, 2010, 2012), Koch (1987, 2016), Marcuschi (2008;2010), Possenti (2004) e Dell’Isola (2007).

Dessa forma, ao escolhermos nosso objeto de estudo, observamos que nosso público-alvo, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, tem a capacidade cognitiva para desenvolver textos argumentativos, como o artigo de opinião, bastando apenas que os professores se mobilizem para o trabalho com os gêneros. O artigo de opinião se caracteriza, entre outras coisas, por ter o sujeito na posição do outro, refletindo sobre a situação que o outro se encontra. Mediante isso, esperamos criar mecanismos para que seja desenvolvida a criticidade dos estudantes.

Acreditamos, pois, que esta pesquisa poderá auxiliar os professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental a desenvolverem aulas voltadas para o trabalho com o gênero artigo de opinião, por meio do processo de retextualização, despertando no educando a capacidade discursiva e argumentativa, o senso crítico e reflexivo e a tomada de posição diante a sociedade em que vivem. Ao priorizarmos as noções de texto e de gênero, os dois grandes pilares que sustentam o ensino da Língua Portuguesa, esperamos nos juntar àqueles que defendem um ensino interativo, pautado na pluralidade discursiva.

Para que os objetivos fossem atingidos, fizemos a pesquisa-ação, a partir da qual, acreditamos, foram gerados dados que contribuirão com o desenvolvimento da competência argumentativa do público pesquisado e, conseqüentemente, com a sua capacidade de compreender e de produzir artigos de opinião por meio da retextualização. Escolhemos esse método porque ele possibilita ao pesquisador agir de modo atuante no ambiente de pesquisa e também porque ele vem ao encontro da proposta teórico-metodológica do Profletras, já que o programa exige que os mestrandos estejam efetivamente atuando em salas de aula do Ensino Fundamental ou Ensino Médio durante o desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, entendemos que essa metodologia é capaz de viabilizar uma ação participativa, com vistas a constatar as dificuldades de produção de artigo de opinião e de argumentação dos estudantes e propor estratégias para o desenvolvimento de competências que, ao menos, amenizem essas problemáticas. Esse entendimento, atrelado ao propósito de criar oficinas didático-pedagógicas pôde, sob nosso ponto de vista, contribuir para que nossos objetivos fossem atingidos.

Com a finalidade de alcançarmos os objetivos propostos, estruturamos este estudo em três grandes partes: fundamentação teórica, metodologia, apresentação e análise da proposta didática. A fundamentação teórica está dividida em duas subseções. Na primeira, tratamos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras; dos gêneros do discurso no ensino da Língua Portuguesa e dos gêneros do discurso como facilitadores do processo de ensino da escrita e da reescrita. Na segunda, ao voltarmos nossas atenções para o trabalho com o artigo de opinião na sala de aula, tratamos desse gênero e da notícia, da argumentação e, finalmente, da retextualização no processo de compreensão e produção dos gêneros do discurso. Na metodologia, apresentamos e discutimos os materiais e métodos usados na pesquisa e, em seguida, apresentamos a proposta didática, que foi aplicada no segundo semestre de 2023. Há, ainda, a descrição e análise de dados, as considerações finais, juntamente às referências, os anexos e os apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras

Ter conhecimento da história da Língua Portuguesa no Brasil e saber como se deu o início de seu ensino nas escolas brasileiras nos ajuda a compreender certas dificuldades que os nossos estudantes têm em adquirir habilidades de leitura e de escrita, por exemplo. Esse raciocínio nos leva a considerar a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, que, como se sabe, é complexa e marcada por diferentes conflitos.

De acordo com Soares (2002, p. 157), nos tempos de Brasil colônia, a língua portuguesa não tinha lugar na realidade brasileira, “estava ausente não só no currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercurso social”. Não se falava o português no dia a dia das pessoas, pois duas outras línguas, a língua geral (tupi) e o latim, eram, de fato, usadas pelo povo brasileiro naquela época. Nesse contexto, a língua geral tinha necessidades específicas, pois era por meio dela que se davam as relações sociais institucionais e oficiais, que requeriam determinado padrão linguístico-gramatical. Tem-se então, uma língua que começava a ser modelada devido ao seu caráter pragmático. O uso levou a uma nova língua ainda não reconhecida como língua portuguesa, língua da nova terra que começava a se desenvolver.

O caráter pragmático prevaleceu nesse momento e não havia a preocupação em estruturar uma língua nacional. O interesse estava mais relacionado à utilidade da língua para fins de garantia de que as relações sociais fossem possíveis. Segundo Soares (2004), o latim era a língua prestigiada e ensinada, ainda que na fala, houvesse uma língua portuguesa, em ambientes de ensino-aprendizagem, o latim era a língua que predominava, fosse na catequese, fosse na educação formal regular. Os estudantes eram alfabetizados pelos jesuítas e logo depois começava o aprendizado da gramática em latim. Esse cenário muda apenas com a reforma pombalina, comandada por Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal.

Com as reformas educacionais que ocorreram nessa época, houve, então, a exigência da língua portuguesa se tornar obrigatória no falar de toda a população, mas esse foi um processo não muito rápido, porque houve a extinção do modelo escolar que era ministrado pelos jesuítas. Com isso, o ensino de gramática da Língua Portuguesa foi introduzido nas aulas, mas como forma de melhorar a compreensão do latim que também fazia parte do ensino de língua no país. Pode-se dizer que temos aqui um momento de resistência, pois, apesar dessa realidade, o latim permaneceu como sendo a língua principal em nossas terras até o século XIX,

[...] à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de Ensino Fundamental e Médio), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia (Soares, 2004, p. 162).

A consolidação de uma língua verdadeiramente brasileira começa a acontecer na medida em que a nova terra começa a romper laços com Portugal, em busca de uma identidade. Assim, somente com a independência do Brasil, o ensino da língua portuguesa se fez, de fato, importante para que se pudesse consolidar a cultura brasileira. Segundo Clare (2002), professora de Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, os estudos linguísticos no Brasil ainda eram realizados pelos jesuítas, até o final do século XIX.

Não havia metodologia científica para a aplicação do ensino da gramática no país – situação que foi alterada apenas no final do século XIX. Nessa época, a disciplina de Língua Portuguesa privilegiava autores portugueses e alguns autores brasileiros mais renomados, e os estudantes deviam seguir a normatização da “boa escrita” desses autores. Também os gramáticos tiveram, nesse cenário, grande importância, pois eles faziam a articulação entre a produção do saber metalinguístico e a constituição da língua da nação que começava a ser formada. Nesse contexto, podemos reconhecer que há uma primeira tentativa de registrar a língua desse povo, dessa nação, dessa identidade (Orlandi, 2013).

Ainda, de acordo com Orlandi (2013), durante o século XIX, o ensino da língua materna era influenciado pelas teorias e análises baseadas na filosofia grega, que considerava a linguagem como expressão do pensamento. Em se tratando da língua portuguesa que era ensinada, podemos reconhecer que em seu cerne há traços da retórica, poética e gramática e, a partir disso, podemos perceber que ainda não é possível falar em uma identidade linguística própria da língua portuguesa usada no Brasil. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento do pensamento voltado especificamente para a realidade do ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, uma possibilidade embrionária de se ensinar uma língua autônoma da língua herdada de Portugal começa a fazer parte da realidade da época.

Entretanto, foi somente a partir do século XX que o ensino da Língua Portuguesa começou a sofrer singelas mudanças, embora continuasse com a padronização exacerbada do ensino da gramática, que privilegiava o padrão culto elitista e desprezava o heterogêneo. As variedades da língua não eram aceitas como realidade nacional. Como o padrão culto era a principal preocupação do sistema escolar, várias gramáticas normativas foram elaboradas como forma de serem usadas como manuais da “boa escrita”. Dentre essas obras, podemos citar “A Gramática Expositiva” (Pereira, 1907), “A Gramática Normativa da Língua Portuguesa”, (Bueno, 1940), e a “Gramática Metódica da Língua Portuguesa” (Almeida, 1960).

Antes do século XIX, muitos brasileiros ou estudavam com preceptores que utilizavam gramáticas portuguesas ou eram alunos de instituições portuguesas, em geral, Lisboa ou Coimbra.

[...] o século XIX é marcante na institucionalização dos estudos da linguagem e em sua profissionalização: criam-se escolas, programas e matérias de ensino, assim como um modo de ensiná-la. Ou melhor, a própria maneira como se constroem as gramáticas e os programas são indicações de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que fazem as gramáticas são os que ensinam a língua [...] (Orlandi, 2013, p. 231).

As primeiras gramáticas tornaram-se um movimento de consolidação da nossa identidade por meio do reconhecimento da existência de uma língua falada no território brasileiro, como meio de romper definitivamente com os elos portuguesas. A prevalência do ensino do português pela via gramatical perdurou até os anos 1940, quando o Brasil começa a trilhar seu caminho rumo à expansão educacional.

Segundo Soares (2002), com a ampliação do acesso à educação pela população brasileira, os que antes eram deixados à margem do ensino da língua, passam a ter oportunidade de estudá-la. Nesse novo contexto, o ensino, ou melhor, o material que garantiria o acesso da população ao conhecimento sobre a língua que falavam, começa a ser assumido pelo autor do livro e não mais única e exclusivamente pelo professor.

Após esse momento, uma nova possibilidade de ensinar a língua começa a ser delineada. Retórica e poética perdem espaço e a teoria da comunicação ganha destaque. Assim, o ensino da língua a partir do uso começa a ser valorizado, colocando as preocupações com a língua como modelo de correção em segundo plano (Soares, 2002).

Nesse processo de mudança, é importante destacar a valiosa contribuição dos estudos linguísticos para o ensino da língua materna. A entrada da linguística descritiva nesse contexto contribuiu para a diminuição do espaço ocupado pelos estudos gramaticais prescritivistas, o que contribuiu para um novo modo de se trabalhar a língua portuguesa nas salas de aula de nosso país.

Como se pode observar, o ensino de língua portuguesa por longo período esteve vinculado, exclusivamente, ao estudo do padrão culto. Sempre houve o prestígio da utilização da norma culta em detrimento do ensino de outras variedades linguísticas do nosso português. Sempre foi imposto ao discente que se decorasse os conceitos gramaticais que, na maioria das vezes, acabavam sendo esquecidos, deixados de lado e não tinham, na maioria das vezes, função nenhuma na vida prática do estudante. Não se teve, durante séculos, a perspectiva de se estudar a língua por meio de textos.

O crescente aumento de estudantes matriculados na rede pública de ensino e o elevado índice de evasão e repetência escolar fizeram com que se enxergasse a necessidade de se

melhorar a qualidade do ensino no país. A implementação de documentos oficiais que visam a normatizar o ensino da Língua Portuguesa em todo o território nacional, como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), transformou, pelo menos na teoria, o conceito de se estudar a língua em sala de aula. Com isso, ganha destaque a preocupação em estudar o português por meio dos gêneros do discurso. O texto ganha um papel de destaque para a análise e compreensão do Português, tentando deixar de lado, mas não abolir, a prática massiva dos estudos canônicos da gramática.

Com a implantação dos PCN (Brasil, 1998, p. 22) começa haver uma preocupação em se estudar o português a partir da noção de gêneros do discurso, entendidos como “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, [...] existindo em número quase ilimitado”. Ainda segundo os PCN:

[...] as atividades curriculares de Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical (Brasil, 1998, p. 27).

Isso demonstra que a ampliação da competência discursiva que o alunado deve adquirir não pode e nem deve ser com o aprendizado apenas da gramática normativa, mas, sim, do estudo da língua por meio de gêneros do discurso.

Os PCN (Brasil, 1998) contribuíram, portanto, para que o docente tenha um papel importantíssimo como mediador entre o estudante e o saber no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, ensinando o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes.

Assim, temos que:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística (Brasil, 1998, p. 23).

Nessa esteira, também a BNCC (Brasil, 2018) afirma:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a linguagem, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Quando afirmamos que o ensino da gramática não deve ser mais o centro do ensino nas aulas de português, porque durante décadas o foi, dizemos que ele deve continuar a existir, porque se faz necessário o seu conhecimento, mas precisamos, enquanto professores de Língua Portuguesa, saber o que ensinar e como ensinar, para que, de fato, o ensino de gramática esteja interligado ao uso produtivo dos diversos e diferentes gêneros do discurso que circulam em nossa sociedade, para que o estudante consiga produzir satisfatória e eficientemente diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade, pois, segundo Franchi *et al.* (2006, p. 52):

A questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de escolarização). Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos.

Assim, precisamos refletir sobre como devemos trabalhar a gramática nas aulas de Língua Portuguesa, para que ela não se torne um objeto de repulsa para os discentes da educação básica, principalmente, afinal, para que tenhamos estudantes com senso crítico sobre o mundo que os cerca, é de total importância que o ensino-aprendizagem seja conduzido por meio de textos, pois eles podem, de fato, contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do estudante, que poderá transformar a realidade em que está inserido. O estudo do texto tem, portanto, papel essencial na vida de sujeitos em processo de formação.

Para além disso, sabemos que os sujeitos, em processo de escolarização ou não, entrarão em contato com diversos gêneros do discurso ao longo de sua vida e, por isso mesmo, é importante que o ensino-aprendizagem lhes ofereça subsídios para que sejam formadas habilidades e competências para que consigam constituir-se como leitores hábeis.

2.2 Gêneros do discurso no ensino da Língua Portuguesa

Compreender a noção de gêneros do discurso torna-se importante e necessário, principalmente quando não concebemos a língua como mero instrumento de interação social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2002, p. 123).

Dedicar-se ao estudo dos gêneros do discurso é uma possibilidade viável quando compreendemos que os gêneros estão permeados pela enunciação, e não pelo caráter utilitário da língua. Ainda que o sujeito fale com um propósito, com o intuito de atingir determinado objetivo, esse acontecimento linguístico não é acidental, há nesse acontecer um enunciado.

Pensar os fenômenos da língua com vistas a formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres, e capaz de posicionar-se criticamente requer que pensemos que o agir na língua é uma atividade historicamente elaborada, ou seja, os sujeitos falam das posições que ocupam, dos lugares em que foram forjados.

Pensar a língua a partir da noção de enunciado traz consigo alguns pontos que precisam ser apresentados.

[...] o *enunciado* se torna a *unidade concreta e real* da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. Está é a hipótese sociointerativa [...] isto reflete em pelo menos quatro pontos centrais:

- a) na *noção de linguagem* como atividade social e interativa;
- b) na *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
- c) na *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e
- d) na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída (Marcuschi, 2008, p. 21).

Entender que os acontecimentos linguísticos não pertencem a uma ordem do acaso ou do utilitarismo é compreender que os sujeitos discursivos são entrecortados por si e pelo lugar de onde falam. Dessa forma, torna-se inviável estudar, compreender e ensinar a língua isolando-a do que lhe é essencial: a dialogicidade. E, assim, é que precisamos compreendê-la, no seu acontecer, no momento em que o processo comunicativo é elaborado de modo a trazer à tona os fatores que estão em jogo para que a comunicação seja construída. Cabe salientar o fato de que ao adotarmos tal perspectiva, abre-se espaço para pensar o equívoco e as incoerências não como erro ou inabilidade dos sujeitos, mas como um processo que não foi bem sucedido por fatores que não se relacionam diretamente à habilidade ou inabilidade, mas a questões de outra ordem, como por exemplo, vivências distintas dos sujeitos.

O ensino tal qual o concebemos deve, então, considerar a língua segundo um viés que ofereça subsídios aos sujeitos para compreender que eles são agentes, são partícipes de todo o processo, o que os coloca na contramão de uma compreensão que os entende como operários, utilizando uma ferramenta rígida e inflexível.

Partindo da ideia de Bakhtin (1997) de que todo dizer do falante se concretiza na escolha de um gênero do discurso, pretendemos, neste tópico, discutir a relevância de se estudar diferentes gêneros na sala de aula.

Segundo o estudioso, a comunicação humana é sempre realizada por meio dos gêneros do discurso. Dessa forma, o gênero está presente no nosso cotidiano, seja por meio da comunicação oral, seja por meio da escrita. Existe uma gama de gêneros e os utilizamos muitas vezes inconscientemente. A opção por algum deles depende da intenção do falante, do(s)

interlocutores e de toda a situação discursiva. É sob esse prisma que entendemos ser necessária a discussão sobre as esferas de atividade humana, tão bem tratadas por Bakhtin (1997, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana[...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Segundo o autor, as esferas da atividade humana acomodam um repertório de gêneros que se modifica e se estende na proporção que se amplia e se modifica a própria atividade humana. É o que acontece, por exemplo, com a esfera da internet. Antes, quando queríamos enviar um comunicado ou conversar com alguém, mandávamos um bilhete ou uma carta. Hoje, podemos fazer isso usando um e-mail ou mensagens pelo *WhatsApp*.

Constatamos, então, que os gêneros do discurso são heterogêneos, contemplando desde as formas mais simples de comunicação, também chamados de gêneros do discurso primários – como diálogos do dia a dia, uma conversa entre amigos, o bilhete ou mensagens no *WhatsApp* até os meios mais complexos de comunicação, chamados de gêneros discursivos secundários, como, por exemplo, exposições científicas, discursos políticos, dentre várias outras formas mais elaboração de interação discursiva.

É relevante destacar que, para Bakhtin (1997), os gêneros primários e secundários podem ser reconhecidos, inicialmente, se levarmos em conta seu contexto de uso, pois os primeiros circulam em situações mais rotineiras da nossa vida, como em diálogos do dia a dia, enquanto os segundos são notados em situações mais formais, em que predomina o uso da linguagem escrita.

Ao relacionarmos a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso com o ensino da Língua Portuguesa, percebemos que o domínio dessas entidades sócio-discursivas é fundamental no aprendizado da língua, pois muitas vezes a falta de entendimento de um texto ocorre porque o estudante não domina os gêneros com os quais ele lida tanto na esfera escolar-acadêmica quanto em várias outras esferas nas quais ele transita. E, ao estudar os gêneros, esse conhecimento pode ser adquirido.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

conteúdo temático, construção composicional e, estilo.[...]. A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Brasil, 1998, p. 21-22).

A concepção de gênero defendida pelos PCN (Brasil, 1998) evidencia a necessidade de se pensar o ensino segundo uma perspectiva que apresente aos alunos o texto a partir de sua inserção no mundo da linguagem, ou seja, requer que o texto seja tomado a partir do viés que o considera como um processo que se desenvolve pela interação entre sujeitos e, que por isso mesmo, não pode ser colocado à parte das questões sociais, históricas, por exemplo, da sociedade na qual ele foi produzido.

Dessa maneira, pretende-se superar compreensões que tentam restringir o texto a uma unidade com certa delimitação, como um produto acabado, quando na verdade ele é uma construção colaborativa entre autor/falante e leitor/ouvinte e, que por conseguinte, está aberto a vários sentidos, uma vez que os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos podem ser atualizados, alterados ao longo do tempo.

Assim como os PCN (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018) também traz essa preocupação com o estudo dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem da língua, pois compreende que diferentes gêneros fazem parte do cotidiano da sociedade e que os gêneros possuem estruturas interligadas com as práticas de uso e reflexão da língua e, por isso, devem ser estudados em sala de aula.

Dessa maneira, a BNCC (Brasil, 2018) faz a seguinte prescrição:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, os gêneros, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

Entendemos, então, que o estudo dos gêneros do discurso precisa se iniciar logo nos primeiros anos da Educação Básica. E os gêneros, sejam eles quais forem, trabalhados em sala de aula, terão ligação com a realidade social e com as finalidades discursivas dos indivíduos. As teorias voltadas ao estudo dos gêneros permitiram compreender que o texto pode ser tomado a partir de perspectivas distintas e não apenas para se chegar ao erro ou ao acerto relativos à escrita dos estudantes, por exemplo. Podemos dizer, então, que inexistente unicidade quanto ao

ponto de vista ou abordagem da língua. Ao contrário disso, temos uma pluralidade de entendimentos que dialogam, até certo ponto, e que contribuem para que toda a complexidade do uso da língua e, conseqüentemente, dos gêneros do discurso, sejam compreendidas.

Logo, é importante esclarecer as implicações que a adoção do ponto de vista traz ao ensino, uma vez que a depender da perspectiva a ser adotada, será alterada a compreensão dos fenômenos linguísticos envolvidos e, por conseguinte, os entendimentos sobre o que está sendo colocado em jogo.

É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam, na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria, Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração dos pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo da resposta que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado (Batista, 1997, p. 34).

Essa citação nos mostra que a formação de uma disciplina dedicada ao estudo da língua passa por várias fases, na medida em que o foco, o objeto de estudo não é o mesmo, ou seja, a alteração da nomenclatura da disciplina revela para qual aspecto os estudos estavam voltados. É pertinente advertir que nesse processo também é possível reconhecer tentativas de se consolidar uma língua nacional, um sentimento de unidade de um povo, visto que a língua é um dos aspectos que garante esse sentimento de pertencimento. Nesse contexto, a busca pela nacionalidade deixa à parte a multiplicidade que envolve a língua, deixa à parte a possibilidade de se tomar esse objeto de estudos por vieses distintos.

Ademais, após a formação da nação, a língua como objeto deixa de perceber suas abordagens como concorrentes e passa a percebê-las como possibilidades de compreensão, ou seja, lados distintos e complementares. Dessa forma, a abordagem dada à língua será fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que norteará a concepção com a qual os estudantes terão que lidar para poderem posicionar-se criticamente e, nesse sentido, cabe a nós questionar se a perspectiva adotada lhes permite compreender a complexidade inerente à língua e como eles produzem e são afetados pelos efeitos de sentido. Portanto, devemos partir da premissa de que a língua é uma construção social e é no seio social que ela é tecida conjuntamente, na dialogicidade.

A interação é constituída pela realidade essencial da língua, e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta. Os gêneros, considerados inumeráveis, são dominados por grupos sociais, e é no interior desses grupos que ele ganha estabilidade, suas formas complexas diferenciadas, definidas pelo contexto no qual estão inseridos em um dado momento (Dantas, 2020, p. 70).

A partir do momento em que a língua passa a interessar por si mesma, as situações em que é colocada em jogo podem ser analisadas pelo seu acontecimento, pela sua diversidade e pelas possibilidades de ocorrência, revelando assim que não há limite para as combinações, não é possível mensurar o caráter criativo que é inerente à língua, à liberdade que os sujeitos possuem na sua apropriação e uso.

Dessa maneira, o ensino da língua deve estar pautado na compreensão de que é na interação que ela se dá e pela interação que deve ser analisada, investigada e entendida. Assim, é preciso compreender que nos PCN (Brasil, 1998) não há uma sinalização explícita que possa nortear o trabalho docente sobre como lidar com as múltiplas manifestações da língua na relação oral/escrito (Marcuschi, 2008). Destacamos essa análise, uma vez que o documento mencionado fomentou a elaboração de propostas de trabalho por alguns anos e, por isso mesmo, cabe a nós entender o tratamento dado à questão dos gêneros, visto que eles ocorrem de várias formas.

Quanto à proposta curricular em vigência, a BNCC (Brasil, 2018) considera o acontecimento linguístico segundo uma perspectiva que privilegia os gêneros do discurso e, conseqüentemente, as esferas nas quais eles circulam:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1997, p. 284).

O trabalho com os gêneros do discurso pretende evidenciar o fato de que, apesar da multiplicidade de textos em circulação, pode-se determinar que há diferentes condições que são necessárias para que os objetivos pretendidos pelos sujeitos no momento da interação sejam alcançados. Assim, o ensino deve permitir que os estudantes possam perceber que há relativa estabilidade, uma vez que a liberdade dada aos sujeitos quanto ao uso língua é parcial, uma vez que nem tudo é possível na e pela língua.

Nesse sentido, é que o processo de retextualização contribui para o ensino-aprendizagem dos gêneros, uma vez que possibilita explorar diversas formas de dizer, na medida que está sempre em jogo a construção de um sentido coerente para ambas as partes – autor e leitor. Logo, a escrita, enquanto registro deve ser compreendida como um processo que

não tem fim em si mesmo, visto que pode ser (re)feito, (re)pensado sob prismas distintos, a depender do que se espera mobilizar no ouvinte/leitor.

Entendemos que a especificidade de cada gênero está ligada a cada esfera de atividade humana que o sujeito/interlocutor se utiliza e que a função específica em cada área da comunicação verbal cria um tipo de gênero que é uma comunicação discursiva. Dessa forma o conhecimento sobre os gêneros do discurso deve pautar-se no contexto, na necessidade de fazer acontecer na linguagem e, por isso mesmo que a BNCC (Brasil, 2018) aborda essa questão nos estágios de desenvolvimento dos sujeitos.

Para o Ensino Fundamental:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018).

Na Educação Básica, o ensino pautado nos gêneros do discurso deve permitir que os estudantes, já em sua primeira etapa, possam iniciar a percepção de que o texto é um meio de agir pela língua, ou seja, que os textos cumprem determinada função para que os sujeitos possam interagir socialmente, para que eles possam conseguir o que pretendem através do uso da língua.

Assim, essa etapa formativa visa a permitir que os estudantes possam desenvolver-se de forma a iniciar a formação de uma postura crítica, na medida em que lhes oportunizará a percepção de que a linguagem pode ser mobilizada de formas distintas a fim de se comunicarem de maneiras também distintas. Abre-se, portanto, espaço para os textos nas múltiplas modalidades de acontecimento:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018).

Organizar o trabalho docente a partir dos gêneros do discurso é abrir espaço para as possibilidades de nos comunicarmos e assim, extrapolar a concepção de que a leitura e a escrita proficientes sinalizam para a formação de um sujeito capaz de lidar com os múltiplos textos existentes. A formação de um leitor autônomo e ativo socialmente requer que seja letrado, que sua leitura esteja subsidiada pela compreensão de que não podemos pensar a interação à parte da existência dos sujeitos, ou seja, desconsiderar que estamos inseridos em um contexto é tomar a comunicação de maneira incompleta.

O ensino dos gêneros deve considerar as novas formas de se relacionar com e pela linguagem, uma vez que os modos como interagimos socialmente estão em constante atualização, pois a todo momento demandas surgem na vida dos sujeitos; ou seja, devemos pensar na língua no seu instante de acontecimento, de fazer-se presente.

Logo, o ensino da língua a partir dos gêneros deve ter como objetivo essencial formar um sujeito que seja autônomo, capaz de perceber-se como entrecortado por sua história e, que por isso mesmo, existe a partir de um lugar que lhe permite construir sentidos em cooperação com o outro. Dessa maneira, o letramento é conceito importante na medida em que diz sobre a habilidade do sujeito em considerar o sentido como um processo de cooperação e não como produto final, já acabado ou pronto.

Cabe salientar o fato de que ao adotarmos tal perspectiva, abre-se espaço para pensar o equívoco e as incoerências não como erro, como inabilidade dos sujeitos, mas sim como um processo que não foi bem sucedido por fatores que não se relacionam diretamente à habilidade ou inabilidade, mas questões de outra ordem, como por exemplo, vivências distintas dos sujeitos.

Assim sendo, a proposta para o Ensino Médio salienta a abordagem dada a essa nova realidade dos gêneros:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, *videominuto*, *politicalremix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos (Brasil, 2018).

O ensino do gênero, no Ensino Médio, deve ser compreendido como a ampliação de saberes já formados em etapas anteriores e, por isso mesmo, deve possibilitar aos estudantes perceberem que as manifestações pela linguagem são construções de sentido na medida em que são elaboradas a partir de sujeitos construídos historicamente, que falam de um lugar, de uma posição.

Dessa forma, as novas maneiras de se comunicar apresentadas pelas tecnologias são também novos modos de significar, de fazer-se entender e entender, por conseguinte exigem habilidades para construir o sentido. Reitera-se, assim, que ensinar os gêneros é a possibilidade de os sujeitos se perceberem imersos em uma teia de significados a todo o momento.

2.3 Gêneros do discurso como facilitadores do processo de (re)escrita

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa voltado para os gêneros do discurso deve partir da noção do que é um texto, uma vez que sua produção envolve fatores diversos que extrapolam a combinação de frases. Partindo da compressão de Antunes (2010), um texto ocorre no dialogismo, na relação verbal entre interlocutores, entre um e outro, na interação entre esses agentes. Dessa forma, é preciso considerar que o texto passa a existir quando ambas as partes começam na construção de sentido.

Segundo Koch (2018), os indivíduos agem verbalmente segundo as normas do contexto em que estão inseridos com o objetivo de construir um significado social. A ação pela linguagem é concretizada pela interação de acordo com o contexto em que estão inseridos com uma finalidade prévia, ou seja, é buscada a construção de determinado sentido.

A partir das concepções apresentadas acima, podemos determinar que o texto deve ser pensado a partir de um viés no qual ele passa a ter existência na relação entre dois sujeitos, dois indivíduos; não pode ser tratado em descon sideração de seu contexto, da relação entre os interlocutores.

Assim sendo, o texto deve ser considerado a partir de fatores que extrapolam diretamente a sua produção. Tais fatores atuam conjuntamente de modo que o texto se torna unidade e supera a perspectiva de que seria o somatório de frases. A existência do texto deve-se à textualidade, ou seja, a existência de uma unidade de sentido. Essa unidade pode ser notada pelo reconhecimento de alguns aspectos como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, relevância, intertextualidade, focalização, fatores pragmáticos, inferências, conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e conhecimento partilhado.

De acordo com Val (2006), a coesão é uma qualidade textual que diz da relação entre os conceitos expressos na superfície textual e, por conseguinte, está diretamente ligada ao modo como os mecanismos gramaticais e lexicais são combinados. Já a coerência, diz respeito aos conceitos mais profundos do texto, não ligados diretamente à sua superfície. Dessa forma, a coerência mobiliza de maneira mais direta os conhecimentos dos indivíduos, pois será a partir dessa partilha de sentidos que o texto terá sua unidade.

Segundo a autora, a intencionalidade diz respeito ao trabalho do interlocutor em construir um texto segundo seu objetivo comunicativo; já a aceitabilidade, diz respeito a participação do interlocutor em participar da construção do sentido e dessa forma, ele pode

aceitar e cooperar com o produtor. Nesse sentido, esses dois fatores interrelacionam-se na medida em que mobilizam diretamente os dois indivíduos.

Tendo em vista que o texto é elaborado segundo um contexto, devemos considerar a situacionalidade como fator importante na medida em que pode ser identificada quando determinamos se há pertinência ou não do texto ao contexto ao qual está imerso. A informatividade, por sua vez, diz respeito ao que se espera de um texto: se o sentido construído for da ordem de total previsibilidade o texto torna-se menos informativo; ao passo que se for da ordem de total imprevisibilidade, torna-se mais informativo, podendo incorrer na incoerência (Val, 2006).

Outro fator de textualidade que desempenha papel crucial em nossas produções orais e escrita é intertextualidade. Esse conceito faz-se notar quando para a construção do sentido de um texto é preciso que haja conhecimento prévio sobre outro texto e, dessa forma, exige que os indivíduos partilhem de conhecimentos similares.

Koch e Travaglia (2008) destacam a importância de que os sujeitos envolvidos conheçam o código linguístico, de modo que partilhem dos saberes sobre a estrutura dos elementos estruturantes da mensagem e, por conseguinte, o sentido possa se fazer. Nesse sentido, os autores afirmam que é importante que o conhecimento construído ao longo da vida também seja comum, uma vez que dessa maneira, não haverá entranhamento quanto ao conteúdo da mensagem. Ainda sobre isso, há o conhecimento partilhado que aproxima os sujeitos, visto que diz respeito às experiências comuns a eles, gerando assim, aproximação entre os mesmos. Em se tratando do que é partilhado entre os sujeitos, tem-se a focalização, que é acionada quando determinados conceitos são colocados em jogo de acordo com os conhecimentos apresentados pelo emissor e, dessa maneira, caberá ao receptor fazer escolhas em consonância com o que será válido para o processo comunicativo.

Quanto às inferências, devemos pensar nesse conceito como sendo as conexões não diretas estabelecidas para que o sentido seja construído e aceitável entre as partes. Quanto atuação dos sujeitos nesse processo, devemos considerar ações inerentes à comunicação e que, dessa forma, constituem os aspectos pragmáticos, tais como tipos de atos de fala, interação, crença dos sujeitos, por exemplo (Koch; Travaglia, 2008).

Para ilustrar de que forma podemos reconhecer tais conceitos no processo de ensino e aprendizagem do gênero artigo de opinião, recorreremos ao exemplar da Figura 1:

Figura 1 – Exemplar de artigo de opinião



Fonte: Santana (2018).

A partir do conhecimento sobre os critérios para estabelecimento do(s) sentido(s) dos textos, podemos compreender o texto acima a partir de alguns conceitos apresentados. Inicialmente, tem-se a aceitabilidade, uma vez que há um público determinado para esse tipo de conteúdo e, por isso mesmo, é possível que pessoas que não pertençam não o recebam de maneira positiva.

Considerando o título, pode-se recuperar aqui o conhecimento de mundo ao considerarmos que a emissora é conhecida pela exibição de desenhos da referida marca. Os leitores que não tiverem tal conhecimento podem perceber certa estranheza ou mesmo um alto grau de novidades e assim, o conceito de informatividade pode ser reconhecido.

Quanto aos programas mencionados, é possível determinar que requerem que os sujeitos partilhem de conhecimento sobre a grade da emissora, sobre os programas exibidos, o que mostra como o conhecimento de mundo é fator de construção do sentido e coerência em um texto.

Dessa forma, podemos reconhecer que os fatores que se relacionam à construção do sentido extrapolam diretamente a superfície e abrangem aspectos que pertencem aos interlocutores. Ao considerarmos que um texto é uma unidade de sentido e que é o fim almejado

no processo de escrita ou reescrita, torna-se imperioso que sejam conhecidos os fatores inerentes à sua formulação.

Para além desses fatores textuais, devemos considerar o relevante papel desempenhado pela argumentação, uma vez que a partir dela os sujeitos negociam o sentido. Nesse processo, os envolvidos colocam em jogo o que sabem e por meio de argumentos, negociam a validade ou não do que é proposto e, quando é aceito, reconhecemos o sucesso da argumentação ao alcançar o engajamento ou a aprovação do(s) outro(s).

Trabalhar com gêneros do discurso significa considerar vários outros temas que, de um modo ou de outro, estabelecem elos com a o uso da linguagem, dentre os quais mencionamos a alfabetização, o letramento³, a escrita e a reescrita.

A proposta curricular em vigência no Brasil espera que o ensino da língua portuguesa seja pautado nos gêneros do discurso a partir da complexidade que lhe é inerente. Quando dizemos da complexidade, estamos ressaltando a impossibilidade de pensar os gêneros de forma isolada, à parte da multiplicidade da linguagem. Isso significa conceber que a linguagem é uma unidade aberta, ou seja, permite que os sentidos sejam construídos no jogo dialógico que aproxima autor/falante e leitor/ouvinte e exige que se tenha sempre como princípio norteador do processo de ensino-aprendizagem, a formação de um leitor apto a lidar com a multiplicidade de significados que podem ser possíveis, mas que ainda assim, faz a opção mais adequada segundo o contexto no qual está inserido.

Nesse sentido é que a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que o letramento para ser efetivo deve ser pensado a partir das múltiplas formas de nos comunicarmos, uma vez que a todo instante novos meios de nos comunicarmos são criados e repensados graças às novas tecnologias.

[...] podemos entender o Letramento, como práticas de leitura e de escrita, em diferentes situações do cotidiano. Dessa forma, o sujeito demonstra ter habilidades e competências e participação ativa em variados eventos de Letramentos, em que a escrita e a leitura são fundamentais (Rodrigues; Ramos, 2022, p. 6).

O Letramento, enquanto prática a ser formada ao longo da vida, diz respeito não somente à capacidade de decodificar as letras, palavras e frases, ou mesmo a possibilidade de perceber

³ Alfabetização e letramento se aproximam e, ao mesmo tempo, se distanciam. De acordo com Carvalho e Mendonça (2016), a alfabetização relaciona-se diretamente com a aquisição do código, da língua, no nível gráfico e sonoro. Com relação ao letramento, Soares (2002) extrapola a leitura bem sucedida da língua e abrange a prática social; concretiza-se na atuação social do sujeito a partir de atividades em que a leitura é o meio de construção do sentido. Logo, alfabetizar e letrar, embora sejam ações complementares, atingem dimensões diferentes de sentido, devendo, portanto, ser entendidas como noções-chave para a construção de uma prática pedagógica que pretenda formar sujeitos autônomos e capazes de agir social e criticamente.

que frases podem ou não formar textos, mas, principalmente, diz respeito à habilidade de perceber que há sentidos que sustentam um texto e que por isso mesmo toda atividade comunicativa não está isenta de sentidos que lhe são anteriores.

Considerando a finalidade do ensino, é crucial entender como a escrita e a reescrita atuam como conceitos determinantes na formação de um indivíduo letrado e autônomo. É importante mencionar que a escrita hoje está presente em diversos contextos sociais, no nosso dia a dia, indo além do espaço escolar. Portanto, o ensino deve abordar a escrita como uma prática social que permite ao aluno demonstrar sua habilidade em agir autonomamente e interagir com a sociedade de forma efetiva. Tendo essa prerrogativa em vista é que o processo de ensino deve considerar a escrita para além de uma perspectiva que a restrinja ao espaço da escola e a apresente ao aluno como uma prática social que dá testemunho de sua habilidade em agir socialmente, de forma autônoma.

Nesse sentido é o que o ensino deve buscar caminhos para que os estudantes percebam que a interação pela escrita não pode ser reduzida à elaboração de frase, parágrafos e um texto, na medida em que a construção do sentido será feita através da mobilização de conceitos por ambas as partes como, por exemplo, conhecimento de mundo, inferências. Por isso mesmo que os PCN (Brasil, 1998, p. 31) já consideravam a relevância da escrita para o processo de ensino da língua:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

A passagem acima nos permite compreender que o ensino da escrita deve desconstruir algumas questões fortes no processo de ensino-aprendizado da língua, como, por exemplo, a concepção de que há o correto a ser ensinado e, por conseguinte, a ser escrito e dito. Foi um momento de apresentar novas possibilidades de se pensar o ensino da língua e, por isso mesmo, destacou-se que a língua oferecia aos seus interlocutores a liberdade de combinações, de modo a trazer a cena que há variações, e modalidade mais adequadas a determinados contextos, em detrimento ao errado de ser escrito ou dito.

A atenção nesse contexto era para colocar em jogo no ensino questões que extrapolassem a perspectiva do erro e inserissem uma nova possibilidade de entendimento para as ações na língua – do apropriado e inapropriado. Dessa maneira, com um novo viés, foi

possível repensar o modo como ensinar a língua e outra proposta curricular surge com a BNCC (Brasil, 2018).

A primeira menção à escrita na BNCC (Brasil, 2018) é feita quando o texto trata das Competências Gerais da Educação:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A escrita é compreendida como uma das possibilidades de mobilizar a linguagem, demonstrando que o ensino deve contemplar outras maneiras de se comunicar que extrapolam a fala e escrita. Deve-se também destacar que a linguagem e suas múltiplas formas de acontecimento abarcam os contextos midiáticos e assim, podem ser mesclados com outros na medida em que as tecnologias permitem essa mescla.

A partir dessa primeira menção à escrita já é possível determinar que há um avanço no que tange ao ensino da língua, na medida em que a BNCC (Brasil, 2018) considera que comunicar-se deve ser pensado para além da fala e escrita.

Ao voltar-se ao ensino da Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) pretende:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), para se compreender que a língua pode realizar-se de maneiras diversas, é preciso que o ensino permita que os estudantes tenham contato as possibilidades de ocorrência na medida em que eles devem ser capazes de reconhecer que o sentido pode ser construído nessa multiplicidade, nessa infinidade de combinações.

A escrita é pensada como uma ação una, na qual o autor cumpre etapas que acontecem de forma complementar e, por conseguinte, podem não ser notadas à primeira vista. De acordo com Passarelli (2012), o primeiro processo intrínseco à escrita é o de planejar, em que são selecionadas as informações e organizadas as principais ideias que contribuirão para a construção do texto. Em seguida, o escritor dá início à escrita propriamente dita, elaborando as partes constitutivas do texto de acordo com a organização já feita. Posteriormente, o texto é revisado e reescrito pelo próprio autor a fim de que sejam readequados pontos que precisam ser aprimorados. A última etapa, o texto é finalizado e revisado de maneira definitiva.

Segundo Fiad (2006), há concepções distintas sobre o que seja a escrita: segundo a perspectiva de caráter psicológico, a escrita relaciona-se ao tempo gasto entre pensar e escrever; para a perspectiva enunciativa, a escrita é um processo que leva à reflexão sobre a mobilização dos recursos linguísticos a serem empregados de acordo com o objetivo pretendido. E esse processo de reflexão leva à reelaboração, à reescrita:

O domínio da escrita, de seus recursos, é imprescindível para que o escritor possa analisar seu texto e reescrevê-lo. Isso significa que ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações. Por outro lado, os conhecimentos sobre a escrita que as crianças vão adquirindo desde muito cedo já permitem que elas efetuem algumas alterações no texto, demonstrando que esses conhecimentos, mesmo ainda iniciais, existem (Fiad, 2006, p. 16).

O processo de reescrita é inerente ao processo de escrita, uma vez que ao escrever o autor se depara com a possibilidade de pensar, refletir, de haver tempo para fazer diferente – situação que não há na fala. Desse modo não há como desconsiderar escrita e reescrita no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso nas salas de aula.

Em ambas as perspectivas apresentadas, podemos determinar que escrever e reescrever complementam-se e, por isso mesmo, a concepção de linguagem deve assumir um viés específico.

Para trabalhar com reescrita, assumo uma concepção de linguagem como um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução” (Fiad, 2013, p. 465).

No processo de escrita e reescrita os sujeitos assumem seus lugares e colaboram para a construção do sentido e para a formação de uma unidade significativa. Há uma ação mútua, em que ambos empenham-se em mobilizar conhecimentos de modo a construírem um texto coerente. O trabalho com o texto escrito deve ser pautado na compreensão da maneira como os interlocutores apropriam-se da língua de modo a conseguir o que desejam. Ainda que a língua seja constituída de unidade finitas, as possibilidades de combinações são infinitas, assim como os sentidos que emergem dessas combinações e, por isso mesmo, é preciso sempre considerar a reconstrução, o refazer, o repensar pela escrita. Assim,

[...] a escrita é uma construção que se processa na interação e [...] a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991, p. 55).

A reescrita é a prova de que a linguagem pode ser mobilizada de maneira imensurável e por isso mesmo é imprescindível compreender que é inerente a comunicação. Dessa forma, é importante que o ensino destaque a importância do processo de reescrita para o letramento, na medida em que o sujeito precisa compreender que há múltiplas formas de mobilizar a língua com vistas a determinado objetivo, segundo contexto específico.

Assim, podemos compreender que o ensino da língua pautado nos gêneros do discurso requer que sejam considerados aspectos que extrapolam a aquisição da escrita, do código pelo código. É importante que o estudante tenha ao seu alcance um contexto que lhe permita averiguar que a leitura de um texto envolve fatores diversos e que o sentido é construído em relação de cooperação com outro(s), ao invés de se adotar uma compreensão pronta e predeterminada.

Para o processo de correção dos textos, Ruiz (2010) apresenta quatro tipos de estratégias interventivas: correção resolutiva, correção indicativa, correção classificatória e correção textual-interativa. Cada uma dessas abordagens desempenha um papel fundamental no universo do ensino e aprendizagem da escrita, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Na correção resolutiva, o professor se dedica a identificar e corrigir todos os erros encontrados, incluindo palavras, frases e até mesmo períodos inteiros. Esse processo requer tempo e esforço por parte do professor, pois ele precisa examinar cuidadosamente cada aspecto do texto, distinguindo o que é aceitável e interpretando as intenções do aluno em relação às partes que necessitam de correção. Após essa análise, o professor reescreve as partes problemáticas, fornecendo uma versão corrigida do texto. Nessa abordagem, o erro é corrigido através da solução apresentada pelo professor, refletindo sua interpretação e opinião sobre o texto.

Na correção indicativa, o professor assinala ao longo da margem as palavras, frases e até mesmo períodos completos que contenham erros ou sejam pouco compreensíveis. Nesse tipo de correção, o professor geralmente se restringe a apontar os erros, fazendo poucas alterações no texto. As correções realizadas são principalmente pontuais, abordando erros específicos, como ortográficos e lexicais.

A correção classificatória, por sua vez, consiste na avaliação do texto do estudante com base na identificação e classificação dos problemas encontrados, através de uma tabela de códigos. Essa forma de correção envolve a identificação clara e direta dos erros por meio de uma classificação. Em algumas situações, o professor pode sugerir as alterações necessárias,

porém é comum que ele incentive o estudante a corrigir o próprio erro ao confrontá-lo com o texto.

Por fim, a correção textual-interativa enfatiza o diálogo entre o professor e o estudante durante o processo de correção. Nessa estratégia, o professor não apenas identifica os erros, mas também oferece explicações detalhadas e sugestões de melhoria, estimulando a participação ativa dos educandos na correção de seus próprios textos. Essa abordagem favorece a construção conjunta do conhecimento e promove uma aprendizagem mais significativa.

Em suma, as estratégias interventivas na produção textual dos estudantes propostas por Ruiz (2010) proporcionam diferentes abordagens para corrigir e orientar os estudantes em seu processo de (re)escrita, visando ao aprimoramento constante de suas habilidades linguísticas e comunicativas. Optamos, nesta pesquisa, pela utilização da estratégia de análise textual-interativa, pois acreditamos que essa abordagem, através dos “bilhetes”, pode oferecer retorno mais positivo e significativo aos estudantes.

2.4 Os gêneros artigo de opinião e notícia na sala de aula

As leituras feitas e a construção da seção anterior nos levaram à compreensão de que o estudo dos gêneros surge das necessidades discursivas da sociedade e está veiculado a práticas diárias de diferentes formas de linguagem, como falar/ouvir/, ler/escrever. Os gêneros trabalhados na escola são didatizados e os estudantes, ao longo do processo de ensino/aprendizagem, vão construindo conhecimento sobre todos os elementos constitutivos dos gêneros, como afirmam Trinconi, Bertin e Marchezi (2017) no manual do professor do livro didático “Ápis”. Esse é dos motivos pelos quais a BNCC (Brasil, 2018) traz em seu texto que “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa ao(s) interlocutores e ao gênero do discurso”, como competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, item 5.E quanto mais forem os gênero explorados em sala de aula, maior será a habilidade comunicativa.

Na mesma perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que quando se estuda um gênero na escola, este acaba por se dividir, uma vez que o gênero do discurso além de ser um objeto de comunicação, torna-se também um objeto de estudo para o alunado e é essencial que se observem as possibilidades deste público-alvo. Sabemos, entretanto, que é inviável estudar todos os gêneros em um único ano letivo nas instituições de ensino e é por isso que os livros didáticos, seguindo normas do currículo, utilizam uma divisão para se estudar os gêneros de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes, por exemplo.

Neste trabalho, pesquisamos, então, o artigo de opinião, que é um gênero do discurso de caráter argumentativo. Acreditamos que essa pesquisa se justifica pelo fato de ser essencial na vida social a capacidade de saber argumentar, de defender um ponto de vista, mesmo em séries iniciais. Isso faz com que o sujeito assuma seu papel de protagonista na sociedade em que vive. Uma outra preocupação que justifica a escolha do gênero é que por muito tempo se teve a ideia de que estudar o artigo de opinião apenas fazia-se necessário nas séries finais do Ensino Fundamental, fazendo com que os estudantes tivessem que desenvolver a escrita de textos da ordem do argumentar apenas próximos de cursarem o Ensino Médio e isso gerava angústia por parte dos alunos que só tinham contato com a escrita argumentativa já quase no final da educação básica.

No artigo de opinião, o sujeito defende um ponto de vista, em que esse gênero pode ser assim conceituado:

É um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (Bräkling, 2006, p. 227).

Seguindo o raciocínio dessa autora, podemos afirmar que o artigo de opinião é um gênero da ordem do argumentar, por meio do qual se objetiva convencer o leitor a respeito de “determinadas verdades” do tema em debate. O produtor desse gênero visa a fazer com que seu(s) interlocutor(es) mude(m) de opinião, transformando suas ideias. Para isso, ele recorre ao uso de diferentes estratégias de argumentação, principalmente.

Koche, Boff e Marinello (2014, p. 33) apresentam a seguinte definição para o artigo de opinião

[...] é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder uma questão controversa. É publicado em jornais, revistas e na internet, e expõe a opinião de uma articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores [...]na produção do artigo, o autor pode optar por uma linguagem cuidadosa ou comum; a escolha depende do público a que se destina o texto. Para a manutenção da coerência temática e da coesão, o produtor pode valer-se de operadores argumentativos e dêiticos.

Mesmo que diferentes autores conceituem o gênero artigo de opinião com variadas definições, podemos afirmar que todas as definições dadas pelos autores apresentam a mesma essência, na qual o sujeito-autor assume o papel de persuadir o leitor/ouvinte em favor de sua intenção. Nesse gênero, a argumentação se faz presente para que se possa convencer o interlocutor quanto ao posicionamento do sujeito-autor. O artigo de opinião, normalmente, é

classificado como pertencendo à esfera jornalística, assim como os gêneros reportagem, entrevista, editorial, por exemplo, cuja circulação se dá em sites da internet, jornais ou revista.

O trabalho com esse gênero, em sala de aula, é, portanto, crucial, uma vez que a partir dele, o estudante pode exercitar sua capacidade de argumentar, de defender suas opiniões, seu ponto de vista, seu senso crítico/reflexivo. Essas são habilidades relacionadas à produção de gêneros que têm características semelhantes às do artigo de opinião e que são contempladas pela BNCC (Brasil, 2018). Em se tratando do artigo de opinião, o estudante escreve suas ideias a partir do tema proposto e nesse texto ele coloca sua visão. O ensino desse gênero leva ao debate de diferentes assuntos do cotidiano, fazendo com que o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante se desenvolva de maneira significativa. Essa ideia é defendida pelos PCN (Brasil, 1998, p. 23), que dizem que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” e a aprendizagem da língua, por meio dos gêneros, e, neste caso, o artigo de opinião traz o desenvolvimento dessa competência e se adequa aos objetivos dos documentos oficiais. Acrescentamos que a escrita de artigos de opinião é uma atividade importante no Ensino Fundamental, pois permite que os estudantes desenvolvam suas habilidades de escrita e reflexão crítica sobre assuntos relevantes do cotidiano. Além disso, o artigo de opinião é um dos principais veículos de expressão de ideias em diversas esferas sociais, como política, cultura e meio ambiente.

Assim como os outros gêneros da esfera argumentativa, o artigo de opinião tem a capacidade de produzir julgamento(s). Por meio dele, um estudante, um professor, um repórter, por exemplo, podem expressar suas opiniões, baseando-se numa argumentação para convencer o interlocutor a acatar a opinião expressa. O produtor do artigo de opinião pode optar pela utilização de uma linguagem formal ou informal na sua escrita, o que vai depender do público-alvo a que se destinará o texto.

A BNCC (Brasil, 2018) traz, em seu texto, que o estudo dos gêneros do discurso da ordem do argumentar deve ser feito já no Ensino Fundamental I. Assim, consideramos válido que o artigo de opinião seja trabalhado no 5º ano do Ensino Fundamental, para que, desde pequenos, os estudantes possam desenvolver a criticidade e a capacidade de debater sobre diversos assuntos que estão presentes no cotidiano da sociedade em que eles estão inseridos. Além de considerarmos válido o trabalho com o artigo de opinião no 5º ano do Ensino Fundamental, é importante ressaltarmos que os livros didáticos escolhidos e utilizados nos últimos anos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal –por exemplo, “A conquista –

Língua Portuguesa” (Carpaneda, 2023), e “Ápis” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017) –trazendo conteúdo dos gêneros do discurso, dentre os quais está o artigo de opinião na referida série.

O ensino desse gênero deve ser pautado em uma metodologia que permita aos estudantes dos anos iniciais a compreensão do gênero como uma ferramenta de comunicação eficaz e que auxilie no desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva. Sendo assim, acreditamos, conforme a nossa proposta didática, que a seleção de temas relevantes e de interesse dos discentes pode permitir reflexões e debates importantes em sala de aula. Os estudantes necessitam ter acesso a diferentes textos que apresentem o gênero artigo de opinião de modo a observar as diferentes estruturas e formas de argumentação utilizadas pelos autores.

Ao trabalhar com esse gênero nos 5º anos, o professor pode ter um olhar atencioso no planejamento didático, que permita trabalhar diferentes etapas na produção de um artigo, sendo o professor mediador e orientador dos estudantes na construção de seus argumentos, de modo que consiga apresentar diferentes estratégias de escrita e promover, na sala de aula, a discussão de temas relevantes para a sociedade.

O trabalho com a notícia, por sua vez, também requer a compreensão de que esse gênero cumpre papel essencial no processo comunicativo. Segundo Sousa (2020), o gênero notícia pretende informar sobre fatos mais recentes e de interesse de público determinado e, por conseguinte, é importante para que os sujeitos mantenham-se atualizados sobre o que acontece. De acordo com o público a que se destina, o tema, os objetivos e os fatos apresentados serão elaborados.

Para Silva (2007, p. 106), o gênero notícia precisa atender aos seguintes requisitos:

1. Pertencer à comunidade discursiva jornalística, ou seja, ser produzida, sem qualquer dúvida, por um jornalista; que possui um conhecimento especializado e produz gêneros específicos para a comunicação interna entre seus parceiros e com seus leitores;
2. Ter o jornal ou a revista como suporte e não como serviço ou canal, na medida em que ambos os meios de comunicação funcionam como fixadores e não como mero divulgadores circunstanciais do gênero;
3. Exercer a função sociocomunicativa de estabelecer a comunicação entre os membros da comunidade discursiva jornalística e os leitores do jornal/revista, informando a população sobre fatos e acontecimentos atuais ou remotos, importantes ou “fúteis”;
4. Ter como conteúdo o relato de um fato/acontecimento, seja no presente, passado ou futuro;
5. Apresentar uma estrutura composicional que realize no mínimo a categoria de Evento Principal, que é predominantemente do tipo narrativo.

A notícia é produzida para que o leitor se informe sobre fatos de seu interesse e a produção deste conteúdo é de responsabilidade de alguém capaz de redigir o texto, respeitando suas especificidades no que tange aos recursos necessários para mobilização da língua em prol

de um ponto de vista. Nesse contexto, é preciso que seja respeitada não somente a estrutura do gênero, mas principalmente sua função social, uma vez que essas são condições que contribuirão para a construção do sentido e o sucesso na busca pela adesão do leitor ao(s) argumento(s) apresentado(s).

O estudo do gênero notícia no Ensino Fundamental é importante por vários motivos. Em primeiro lugar, a notícia é um gênero muito presente no nosso dia a dia, seja em jornais, revistas, internet ou televisão. Ao aprender a ler e a interpretar notícias, os estudantes desenvolvem habilidades de compreensão de texto e ampliam seu repertório cultural. Além disso, a notícia é um gênero que exige objetividade, clareza e síntese na escrita, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos coesos e coerentes. O estudo da notícia também ajuda a formar cidadãos mais críticos e informados, capazes de compreender e analisar questões sociais e políticas que afetam a nossa sociedade e o mundo.

Por fim, é importante lembrar que a notícia pode estar presente em diversas áreas do conhecimento, como ciência, história, geografia, entre outras. Sendo assim, o estudo desse gênero do discurso pode ser um recurso pedagógico para o ensino de diferentes disciplinas, enriquecendo o conhecimento geral dos estudantes a respeito de fatos do mundo.

Tendo em vista a importância do processo de escrita e de reescrita de diferentes gêneros na escola, entendemos ser relevante considerar, também, o relevante papel desempenhado pela argumentação e pela retextualização nesse processo, pois a partir delas podemos explorar aspectos cruciais do ensino dos gêneros artigo de opinião e notícia.

2.5 Argumentação no processo de compreensão e produção dos gêneros do discurso

A atividade argumentativa, como sabemos, é de suma importância para a existência e o desenvolvimento das sociedades. Argumentar é a arte de convencer alguém a realizar algo, construindo significados no campo das ideias; e, desencadeia, também, os atos do convencimento e da persuasão (Abreu, 2009).

Para Koch e Elias (2016, p. 9), “argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando. Aprendemos a argumentar muito antes do que nos ensinam na escola”. Assim, antes de sermos alfabetizados, desde muito novos, já tentamos convencer alguém de algo que queremos para atingirmos nosso objetivo. Da mesma maneira que a leitura é um processo que pode ter seu início antes da alfabetização, assim também o é a argumentação, pois para sermos compreendidos necessitamos da aceitação do outro, da sua anuência quanto à viabilidade de nossa dizer.

O homem é por si só argumentador. Para conseguir o que busca, ele precisa convencer o(s) outro(s) de sua(s) verdade(s). E para que haja a argumentação é preciso que alguém seja provocado por meio de um questionamento; em seguida, deve ser construído um raciocínio a fim comprovar a aceitabilidade ou não da proposta; e em última instância, um outro sujeito deve ser inserido nesse processo para ser convencido (Koch; Elias, 2016).

Como a argumentação é intrínseca à interação discursiva, ela requer que haja, ao menos, dois envolvidos, dois sujeitos, que, engajados nesse “jogo”, objetivam atingir os mais variados propósitos discursivos. É importante, então, que aquele que argumenta conheça bem o sujeito com o qual irá interagir, uma vez que é necessário o mínimo de conhecimento compartilhado para que seus propósitos possam ser atingidos. E, em última instância, não se deve ignorar o fato de que há sempre a possibilidade de não haver a adesão do outro sujeito, ou seja, pode ser que ambos não partilhem dos mesmos valores e assim, a argumentação pode não atingir o sucesso esperado.

Para Garcia (2002, p. 38), a argumentação é o ato de “Convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas à luz de um raciocínio coerente e consistente”. Argumentar é o resultado final de um processo que se inicia com a comunicação, mas que apenas logra sucesso quando passa pela reflexão, pela análise do outro e, é claro, pela aceitabilidade da outra parte. Assim, não há como pensar a argumentação sem a adesão, sem a aceitação do que é proposto. E, por isso mesmo, segundo Abreu (2009, p. 25), é preciso distinguir persuadir e convencer, conceitos atrelados ao universo da argumentação:

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar a razão do outro, demonstrando, provando. [...] Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição per, “por meio de” e a Suada, deusa romana da persuasão. Significa “fazer algo por meio do auxílio divino”. Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. Muitas vezes, conseguimos convencer as pessoas, mas não conseguimos persuadi-las.

A persuasão ainda que seja o fim da argumentação pode ou não ser alcançada, ou seja, há uma relação, mas não é direta. Considerando que argumentar é convencer, se há situações em que não convencemos, ou melhor, que não obtemos a adesão do outro ao nosso ponto de vista, não alcançamos a argumentação. Assim sendo, se não é possível fazer com que o outro partilhe do nosso ponto de vista, não logramos a persuasão. Dessa maneira, não é possível dizer que se a persuasão leva à argumentação, não é senão um meio para obtê-la. Para explicar como esse processo pode ocorrer, comentamos a notícia a seguir (Figura 2):

Figura 2 – Exemplo de notícia

Quase 30% dos adolescentes brasileiros fazem 'uso problemático' de jogos eletrônicos, aponta pesquisa



Tamanho do texto A A

Ouçã ▶ ○ ◀ ▶ ↺ ↻

Quase 30% dos adolescentes brasileiros fazem uso problemático de jogos eletrônicos e se encaixam nos critérios do Transtorno de Jogo pela Internet (TJI), um distúrbio que acarreta prejuízos emocionais e sociais. É o que aponta pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP), conforme reportagem da Agência Einstein publicada no site da revista "Crescer". Os resultados acendem um alerta para o prejuízo do uso excessivo de eletrônicos, especialmente por crianças e adolescentes.

O estudo foi realizado pela psicóloga Luiza Chagas Brandão, doutora em Psicologia Clínica e especialista no atendimento crianças e adolescentes. A ideia de pesquisar o impacto do videogame nesse público partiu da observação da profissional ao perceber um aumento no número de pais buscando apoio psicológico para seus filhos.

— Percebi que entre os vários motivos para buscar ajuda, a queixa sobre o fenômeno videogame sempre aparecia de alguma maneira — contou a especialista.

Para fazer o trabalho, Luiza usou como base os dados do #Tamojunto 2.0, um programa do Ministério da Saúde voltado para a prevenção do uso de drogas e álcool por adolescentes estudantes de escolas públicas.

alunos entre 12 e 14 anos, dos quais quase quatro mil responderam à pergunta sobre videogame.

Os estudantes responderam a um questionário com 60 perguntas que investigavam questões como consumo de drogas, bullying e uso de jogos eletrônicos. A última pergunta — relacionada aos games — foi adaptada da descrição do transtorno descrito no DSM (o manual de diagnósticos de transtornos mentais, a "bíblia" da psiquiatria) e incluía nove questões para responder "sim" ou "não".

O adolescente que respondesse "sim" a pelo menos cinco delas se enquadraram naqueles que foram considerados de uso problemático: ao todo, 28,1% se encaixaram no critério. Luiza ainda fez mais um desdobramento nas questões, indagando se o adolescente já jogou para esquecer ou aliviar problemas da vida real. Ao todo, 57% deles disseram que sim.

Segundo a psicóloga, o uso excessivo de jogos é caracterizado quando começa a causar desequilíbrios e impactar a vida do jovem, como quando ele não quer mais sair de casa para jogar, começa a ir mal na escola, passa a ter distúrbios do sono, irritabilidade e sintomas emocionais, entre outros.

A pesquisadora da USP considerou os resultados do estudo surpreendentes.

— Ter quase três em cada dez adolescentes brasileiros fazendo uso problemático do videogame é preocupante. Não quero rotular um adolescente de 12 anos como dependente, mas esse resultado mostra que precisamos nos preocupar com isso — afirmou Luiza, destacando que uma revisão de estudos sobre jogos eletrônicos na América Latina apontou o Brasil como o país mais problemático.

A psicóloga ressaltou que boa parte desses jovens está em sofrimento de saúde mental para além dos jogos.

— Pela amostra, 57% dos jovens jogam para esquecer problemas. Isso por si só já está relacionado com desfechos mais negativos, como uso de tabaco, bullying, sintomas emocionais, problemas na escola e de relacionamento com os pais, entre outros — disse.

Fonte: Quase 30% [...] (2022).

A partir dessa notícia, podemos determinar alguns aspectos que são relevantes para o estabelecimento do sentido. Inicialmente, pelo título, algumas inferências sobre o assunto podem ser construídas e, a partir disso, o público-alvo determina se a leitura é ou não relevante.

Em sequência, para compreender a questão do uso excessivo de videogames, o leitor deve utilizar seu conhecimento prévio e experiências pessoais, como afirma Kleiman (2008), para mobilizar o que sabe em relação à questão do uso excessivo de videogame e suas consequências na vida do adolescente a fim de que o sentido seja estabelecido. No processo de leitura é que será determinado o engajamento do leitor pelo conteúdo apresentado — se constatado que as informações são já conhecidas, tem-se um baixo engajamento; ao passo que se se constata que as informações são novas, o engajamento acontece — tem-se aqui o fator da informatividade.

Ainda, segundo Kleiman (2008), aos poucos, pelo domínio do mesmo código linguístico, o leitor percebe os recursos empregados a fim de manter a coerência e evitar repetições, como, por exemplo, a substituição do termo alunos por estudantes; estudantes por adolescentes.

Será pela mobilização dos fatores textuais que o autor buscará a mobilização do leitor, na medida em que são acionados conhecimentos, informações que corroboram para que haja sentido, para que seja possível fazer com que ambos possam construir o sentido e assim, possa-se dizer que o objetivo da argumentação foi alcançado.

Desse modo, embora a persuasão possa ser entendida como o fim da argumentação, ela pode não ser alcançada, o que nos leva a sempre a considerar que estarão em jogo fatores que podem não ser percebidos imediatamente, como, por exemplo, as experiências individuais, mas que ainda assim afetam de alguma maneira o processo argumentativo. O relevante papel da persuasão nos leva ao entendimento de que ela se diferencia significativamente de um mero ato comunicativo qualquer. Torna-se evidente, portanto, como, no processo argumentativo, está em jogo a habilidade do sujeito de mobilizar o outro de forma que a ideia a ser aderida possa ser reconhecida e aceita e, por conseguinte, haja a adesão. Para Fiorin (2015, p. 69), devemos entender a argumentação como proposições pensadas para conquistar a anuência do outro, ou seja, fazer com que ele concorde com o que é apresentado. Para esse autor, esse jogo envolve “três elementos: o enunciador, o enunciatário e o discurso, ou, [...] o orador, o auditório e a argumentação propriamente dita, o discurso”.

Tendo em vista que os sujeitos estão imersos nesse processo, podemos compreender que,

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (Koch; Elias, 2016, p. 24).

A argumentação chama a ação, na medida em que requer do sujeito mobilização do seu arcabouço a fim de que seja percebida a persuasão ou não. Nesse sentido,

[...] a argumentação trabalha com aquilo que é plausível, possível provável. Argumentar, em sentido lato, é fornecer razões em favor de determinada tese. Enquanto demonstração lógica implica que, se duas ideias forem contraditórias, uma será verdadeira e a outra falsa, a argumentação em sentido lato mostra que uma ideia pode ser mais válida que outra. Isso significa que a adesão não se faz somente a teses verdadeiras, mas também a teses que parecem oportunas, socialmente justas, úteis, equilibradas, etc. (Fiorin, 2015, p. 79).

Logo, argumentar é uma arte, uma vez que exige do sujeito habilidade para lançar mão de fatos que contribuam para a elaboração de um argumento que se mostre válido, plausível e

compreensível ao outro. Assim sendo, fica evidente que a argumentação é um pilar no processo de ensino da língua, visto que será por essa ação que os sujeitos poderão posicionar-se diante de diferentes situações comunicativas que fazem parte de seu cotidiano.

Ainda, segundo Koch e Elias (2016), não basta apenas sabermos argumentar, faz-se necessário aperfeiçoar a nossa prática argumentativa, transformando-a em objeto de reflexão, principalmente na escola, onde o processo de desenvolvimento da argumentatividade acontece e se dá gradativamente no processo de ensino e aprendizagem vivenciado ao longo da Educação Básica, principalmente.

E é pensando na argumentatividade em sala de aula, a BNCC (Brasil, 2018) traz, nas Competências Gerais da Educação Básica, orientações sobre o ensino da argumentação:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

A argumentação, então, deve ser pensada a partir de situações concretas, que são vivenciadas pelos estudantes, de modo a garantir que eles possam mobilizar os dados adequados e correntes para a construção do argumento. Dessa forma, é que a proposta curricular deve considerar a realidade na qual os discentes estão inseridos, visto que será a partir desse cenário que haverá a construção argumentativa.

No âmbito dos documentos normativos e para a elaboração dos currículos das redes de ensino da Educação Básica, a argumentação tem ocupado papel de destaque. Pode-se afirmar que esse tema está presente na proposta curricular da BNCC (Brasil, 2018) na Educação Infantil: “Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida”. Argumentar nessa primeira etapa do processo de ensino é consoante à faixa etária e ao desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes. Talvez, por isso que argumentar, nessa fase de ensino, está intimamente atrelada à produção oral e escrita de relatos e à organização oral de fatos, episódios do cotidiano.

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a argumentação é encontrada de maneira estruturada.

Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas [...]. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2018).

Nessa etapa, espera-se que os estudantes já consigam posicionar-se em relação ao outro, ou seja, que consigam identificar não apenas a mobilização de fatos em prol da argumentação, mas também com vistas à persuasão. Argumentar torna-se assim, uma ação linguística mais elaborada, na medida em que abre espaço para que os estudantes possam arriscar-se na linguagem e encontrar meios para persuadir e convencer o(s) outro(s), buscando a aceitabilidade do que é apresentado como verdade. Seguindo esse raciocínio, o ensino deve estimular a criatividade uma vez que a linguagem permite ao sujeito combinar seus elementos de maneiras distintas e infinitas.

Em se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes tenham se:

[...] engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações (Brasil, 2018).

Dos estudantes dessa etapa espera-se que, para além de uma resposta ao outro, enquanto sujeitos, eles sejam capazes de responder a demandas sociais, que consigam perceber-se como sujeitos sociais que influenciam e são influenciados pelos outros. Para além da percepção de sujeitos sociais, o ensino deve garantir que os alunos percebam as especificidades do contexto em que estão inseridos no que tangem ao fluxo de informações as quais podem ter acesso, bem como aos mecanismos que eles podem mobilizar para persuadir o(s) outro(s).

Para o Ensino Médio, ciclo que encerra a Educação Básica brasileira, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece que:

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – questão diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições.

A etapa final da Educação Básica, portanto, deve permitir que os estudantes aprimorem as habilidades de argumentação e persuasão, na medida em que busca garantir que eles sejam sujeitos ativos, que consigam exercer seu papel cidadão e, dessa forma, possam contribuir para melhorias e discussões quanto aos problemas que lhe são apresentados ao longo da vida.

Ao lançarmos os olhos para cada etapa da Educação Básica, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem da argumentação ao longo da Educação Básica tem como objetivo desenvolver diferentes habilidades dos estudantes, visando a fazer com que eles sejam mais autônomos e, portanto, capazes de desenvolver o senso crítico no ambiente em que estão inseridos.

Nas escolas, estruturar situações de aprendizagem que estimulem nos alunos o protagonismo cidadão no enfrentamento dos imperativos de nosso tempo, requer que eles compreendam estratégias argumentativas e persuasivas elaboradas e delas se apropriem. Torna-se necessário, portanto, aprimorar o repertório comunicacional dos discentes como ferramenta para que eles atuem na comunidade e, ao mesmo tempo, estimulem o engajamento cidadão dela em relevantes causas sociais (Nascimento, 2021, p. 47).

O ensino deve criar meios para que os alunos possam compreender de que forma a argumentação é inerente à interação discursiva, uma vez que a todo momento buscamos persuadir e persuadimos os outros a aderirem ao que pensamos. Oferecer subsídios para que os estudantes saibam como colocar em prática a argumentação de modo eficiente é imprescindível num processo de educação de qualidade. Nesse sentido, há que se compreender o importante papel desempenhado pela linguagem nos processos de interação.

Não se trata de confinar a educação à linguagem; trata-se de pensa-la à luz desta. Mas, ressalte-se, não se trata da linguagem vista como simples repertório, muito menos como conjunto de figuras de enfeite retórico, muito menos ainda como uma materialidade ideológica. Ao contrário, trata-se de uma linguagem entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos (Osakabe, 2016, p. 7).

O processo de ensino deve compreender o desenvolvimento das habilidades linguísticas como sendo da ordem da compreensão de uma unidade complexa da qual fazemos parte e dela nascemos, ou seja, é transpor o entendimento da língua enquanto ferramenta, mecanismo. A linguagem torna-se, portanto, uma construção na medida em que os sujeitos dispõem-se a agir e agir por meio dos elementos da linguagem a fim de partilhar conhecimento e compartilhar experiências. Compreender a linguagem dessa forma exige que seja esclarecida de que maneira argumentação e persuasão devem ser entendidas, uma vez que não são termos sinônimos.

[...] a simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas, que não pretende expressamente modificar as posições do alocutário, não se confunde com uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e que oferece estratégia programadas para esse objetivo (Amossy, 2018, p. 46).

Argumentação e persuasão são ações distintas na linguagem e, dessa forma é preciso que os sujeitos compreendam essa distinção na medida em que será necessário mobilizar conhecimentos diversos para atingir os objetivos esperados. Logo, o ato de argumentar, ainda que esteja em nossas vidas, precisa ser percebido como um pilar para que possamos conquistar os objetivos por meio da linguagem e, dessa maneira, o ensino ocupa lugar de destaque.

Tendo em vista que a realidade de existência do texto é o dialogismo, na inter-relação entre os indivíduos, é preciso compreender de que forma a escrita e também a reescrita são fundamentais no processo de interação social, uma vez que situações de uso dialógico da língua envolvem o fazer e refazer, o dizer e redizer, ou seja, é elaborar e reelaborar o discurso de modo a atingir o sentido pretendido.

2.6 Retextualização como estratégia para a produção escrita dos gêneros do discurso

Em sua tese de doutorado “Tradução numa perspectiva textual”, Travaglia (2013, p. 112) foi a primeira pesquisadora a utilizar o termo “retextualização” como “a passagem de um texto original numa língua de partida para um texto redigido numa língua de chegada”, ou seja, a autora afirma que o texto original é uma textualização e o texto de tradução é a retextualização. Segundo a autora, a retextualização tem a finalidade de traduzir um texto de uma língua para outra língua. Todavia Marcuschi (2010), em seu livro “Da fala para escrita: Atividade de Retextualização”, utiliza o mesmo termo adotado por Travaglia, ampliando-o. Marcuschi conceitua a retextualização como sendo o processo pelo qual ocorre a passagem de um texto falado para o escrito ou vice-versa em atividades do nosso dia a dia. É a elaboração de um texto com base num texto que já existe. Assim, segundo o autor, se forem consideradas a fala, a escrita e as suas combinações, haverá quatro possibilidades de retextualização, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização

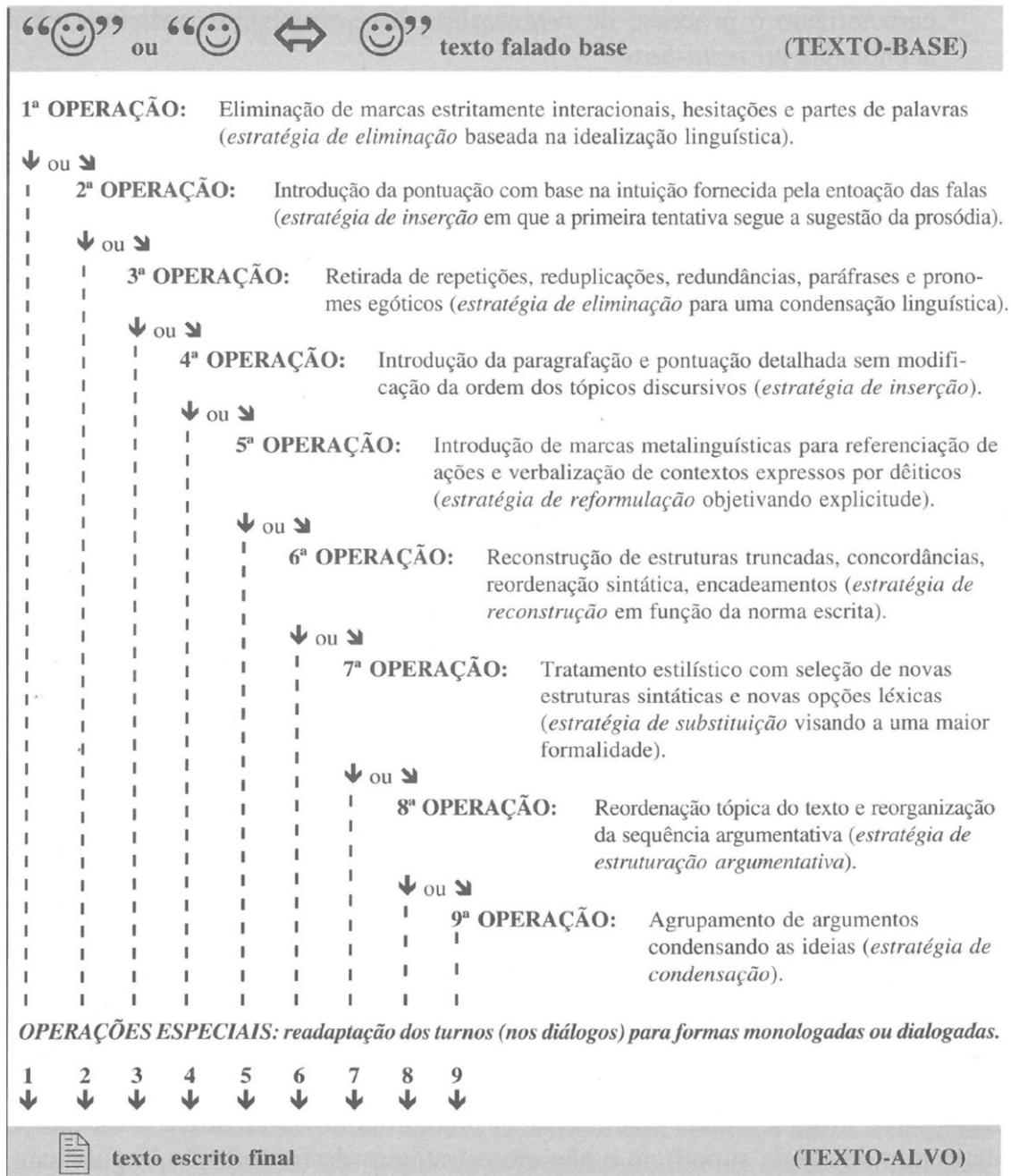
| | | | |
|-------------------|---|-------------------------|---------------------|
| | ➡ | | ➡ |
| 2. Fala | ➡ | Fala – conferência | ➡ |
| 3. Escrita | ➡ | Fala – texto escrito | ➡ |
| 4. Escrita | ➡ | Escrita – texto escrito | ➡ |
| | | | ➡ |
| | | | tradução simultânea |
| | | | exposição oral |
| | | | resumo escrito |

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

Marcuschi (2010) também nos traz um diagrama com modelos das operações textuais-discursivas na transformação do texto oral para o texto escrito, como observamos a seguir (Figura 3):

Figura 3 – Modelo das operações textuais-discursivas do texto oral para o escrito

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A sequência inicial na parte superior do modelo {“😊” ou “😊 ↔ 😊”} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {“😊”} ou então de um texto falado *dialogado* {“😊 ↔ 😊”} que serve de **texto-base** para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

Fonte: Marcuschi (2010).

Segundo Marcuschi (2010, p. 48):

As atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Para Dell’Isola (2007, p. 36):

A retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a reescrita de texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

Como podemos observar, para Dell’Isola (2007), a retextualização ocorre quando um gênero do discurso se transforma em outro, mantendo-se as características principais do texto-base e essa transformação se dá mediante os diferentes modos de uso da língua. Ainda, segundo essa autora, a retextualização não deve ser entendida apenas como atividade escolar, de maneira artificial, porque essa prática é uma constante na vida diária de toda a sociedade. A retextualização ocorre o tempo todo quando os indivíduos se apropriam de diferentes discursos para construir suas próprias falas e escritas. Dessa forma, a retextualização deve ser vista como uma habilidade fundamental para a comunicação efetiva e para a construção do conhecimento. Ao reconhecer as diversas fontes de informação e aprender a transformá-las em novas construções, os discentes desenvolvem habilidades de pensamento crítico e de argumentação, podendo aplicá-las em diferentes contextos e situações de suas vidas.

Podemos dizer que a retextualização, então, faz parte das nossas ações cotidianas e, embora não tenhamos consciência dela, a usamos frequentemente, porque se trata de uma prática automática. Em diversos eventos linguísticos, na nossa rotina, lançamos mão da retextualização e praticamo-la, mesmo quando não temos domínio da norma-padrão da língua e, por isso, enfatizamos a importância de se trabalhar com ela desde as séries iniciais do Ensino Fundamental para que o nosso alunado seja capaz de ler e produzir textos com maior autonomia.

Visando a ter uma ideia da representatividade desse tema no Brasil, fizemos uma busca na base de dados do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Essa busca revelou que a retextualização é bastante estudada por pesquisadores que se dedicam ao tratamento de questões ligadas ao Ensino Fundamental II, principalmente. Os 60 trabalhos aos quais chegamos objetivam investigar como os estudantes desse nível de ensino compreendem

e produzem diferentes gêneros a partir de fontes diversas. Apesar de a retextualização trazer contribuições significativas para a produção de gêneros do discurso desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, os 5º anos parecem não despertar muito o interesse dos estudiosos, haja vista que dessas 60 dissertações, apenas uma está voltada para o público-alvo dos 5º anos e duas são para os 4º anos. Todas as outras 57 dissertações com o tema retextualização são voltadas para as séries finais do Ensino Fundamental. Uma das pesquisas mais recentes foi realizada por Queiroz (2018), intitulada “A retextualização de histórias em quadrinhos como estratégia para as aulas de produção textual”. Nessa pesquisa, a autora investigou como os estudantes dessa série podem ampliar o uso da língua escrita e o desenvolvimento da competência comunicativa a partir da leitura e da retextualização das histórias em quadrinhos.

Outra pesquisa relevante foi realizada por Borges e Borges (2017), intitulada “A palavra é retextualizar: um trabalho com gêneros textuais na escola”. Nessa pesquisa, os autores buscaram analisar como os alunos do contexto escolar retextualizam textos narrativos em textos descritivos.

Ao refletirmos sobre essas pesquisas que trabalham com a retextualização nas séries iniciais, observamos que elas se diferenciam do nosso trabalho, uma vez que a nossa pesquisa trabalhará com o desenvolvimento da competência argumentativa dos educandos por meio do estudo de gêneros de caráter argumentativo e essas dissertações que foram analisadas, embora utilizem a retextualização como mecanismo para atividades que desenvolvam a escrita dos estudantes, utilizam textos de caráter narrativo e descritivo.

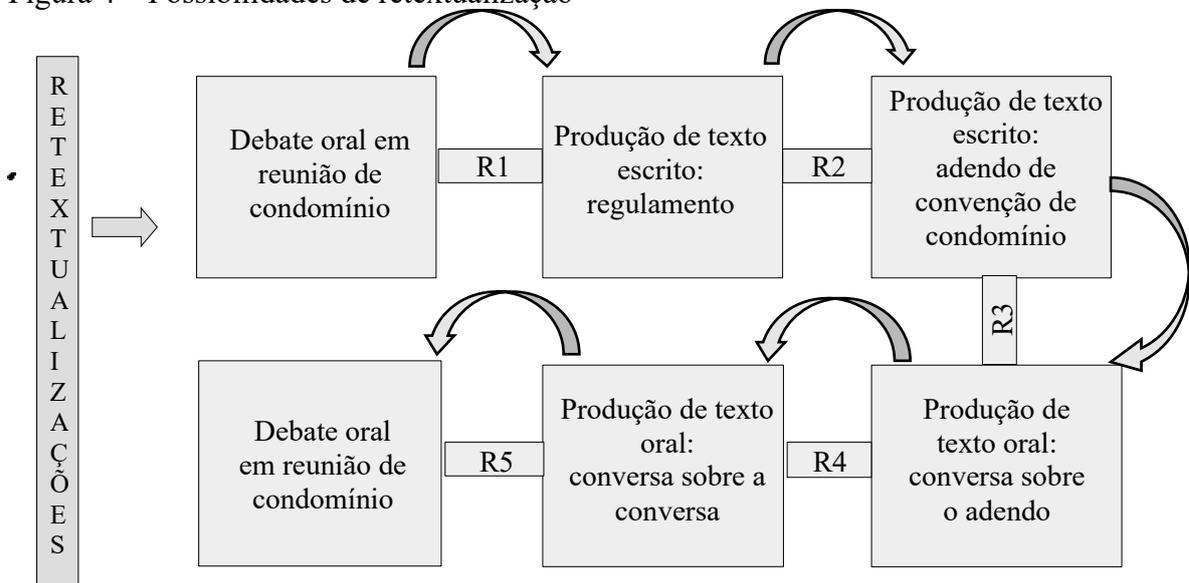
Considerando a produção bibliográfica relativa à retextualização, podemos dizer que as pesquisas consideradas, embora não muito numerosas, são fundamentais para entendermos como os estudantes constroem o conhecimento sobre os diferentes gêneros e tipos de textos e como podemos trabalhar de forma mais efetiva o ensino da produção textual nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao retextualizarem texto predominantemente argumentativo, por exemplo, os estudantes são desafiados a compreender a estrutura e as características desse tipo de texto, analisando os elementos que o compõem, como argumentos, contra-argumentos, evidências, dentre outras estratégias textuais-discursivas. Os estudantes podem desenvolver habilidades de leitura crítica e escrita argumentativa, aprendendo a construir seus próprios textos de modo mais satisfatório.

O mesmo gênero pode ser retextualizado de várias maneiras e para demonstrar tal afirmação, a autora esquematiza as variadas formas de retextualizar o texto. Assim ela explica

“No esquema a seguir, cada R representa uma retextualização possível: R1 é o processo da fala para escrita; R2, da escrita para escrita; R3, da escrita para fala; R4 e R5, da fala para fala”.

Figura 4 – Possibilidades de retextualização



Fonte: Dell’Isola (2007, p. 37).

É importante ressaltarmos que o trabalho com a retextualização dos gêneros discursivos nas séries iniciais deve contribuir para que os estudantes desenvolvam diferentes habilidades de leitura e de escrita. Ao se trabalhar com a retextualização, então, é essencial que o professor esteja atento à maneira como as atividades são apresentadas e conduzidas. É imprescindível incentivar a criatividade dos estudantes e estimular a reflexão deles sobre as diferenças que contribuem para a individualização dos gêneros do discurso. É preciso mostrar também que não existe um gênero mais importante do que outro e nem uma modalidade principal (oral para o escrito; escrito para o oral) e que a retextualização serve para que se possa aprimorar competências e habilidades essenciais tanto para a leitura quanto para a produção textual. Dell’Isola (2007, p. 14) pontua que:

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou que se quis dizer [...].

Assim sendo, é essencial que se trabalhe bem o gênero do discurso que servirá de texto-base para a construção do novo texto, utilizando-se da retextualização como caminho escolhido na produção textual.

A utilização dos gêneros do discurso pela sociedade, mesmo que feita, muitas vezes, inconscientemente, é essencial, pois é por meio deles que agimos socialmente, que atingimos nossos muitos e variados propósitos discursivos.

Sabemos que os gêneros com os quais lidamos no nosso dia a dia possuem características diversas e que são a materialização dos textos, que, por sua vez, não são absolutamente originais, ou seja, os textos que produzimos sempre dialogam, de um modo ou de outro, com textos que já existem. Dell’Isola (2007, p. 12) diz que essa relação de dependência entre os textos é necessária para que se continue a existir a textualidade e esse processo é chamado de retextualização:

Em uma situação concreta de interação comunicativa, espera-se que as pessoas utilizem gêneros textuais apropriados aquela situação. Assim, partindo-se do princípio de que os gêneros textuais são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e que a língua é uma manifestação do discurso na enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais, considera-se que o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção de texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam.

Ainda segundo Dell’Isola (2007), a retextualização é uma atividade que a sociedade pratica no cotidiano e, por isso, não deve ser tida como uma atividade artificial. Todas às vezes que recriamos uma história, contamos algo que ouvimos ou vimos, como, por exemplo, quando assistimos a um filme e vamos contar para alguém, quando participamos de uma reunião e depois repassamos o que presenciamos para um documento escrito, estamos nos utilizando da retextualização.

Ressalta Dell’Isola (2007) que na retextualização modificamos as características de um gênero para outro gênero ou entre os mesmos gêneros, sempre mantendo fieis as informações que se fazem presente no texto-base, embora haja a perda de alguma informação.

Assim sendo, precisamos praticar a retextualização nas aulas de Língua Portuguesa, para que os estudantes consigam desenvolver habilidades de compreensão e reflexão sobre o uso concreto da língua. De acordo com Dell’Isola (2007, p. 41):

Os profissionais da língua precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem ou desafiam práticas sociais e a ‘realidade social’.

Transformar a prática dessa reflexão viva no meio escolar se faz importante para o desenvolvimento reflexivo do estudante, e essa prática deve ser iniciada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, para que ao chegarem ao Ensino Médio não tenham dificuldades para compreenderem e/ou produzirem textos, de modo geral.

3 METODOLOGIA

Nesta parte do trabalho, objetivamos apresentar e explicar os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer de toda a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa nos conduziu a uma vasta revisão bibliográfica sobre os temas de nosso interesse, seguida da criação e da aplicação de uma proposta didático-pedagógica que visou a desenvolver a capacidade de compreensão e produção de artigos de opinião.

O trabalho bibliográfico ocorreu durante todo o desenvolvimento da pesquisa, pois é esse trabalho que nos auxiliou tanto teórica quanto metodologicamente para o direcionamento das ações que constituíram a proposta didática. Acreditamos que os dados gerados a partir do desenvolvimento desta pesquisa-ação contribuíram com a prática da retextualização e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da competência escritora do público pesquisado.

Escolhemos esse tipo de pesquisa, pois dentre as principais contribuições que ela pode gerar, destacamos: a identificação de problemas e de dificuldades relacionados à produção da escrita de textos argumentativos e os dados obtidos estimularam a reflexão e a análise de metodologias para tentar sanar tais dificuldades. Além de ser muito utilizada no meio educacional, a pesquisa-ação poder transformar o fazer pedagógico do pesquisador-professor a partir dos resultados obtidos, para que, através de um posicionamento crítico e reflexivo, haja uma busca da compreensão dos fatores que influenciaram o problema investigado para se propor soluções concretas na resolução ou, pelo menos, na amenização das dificuldades.

Sobre pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 15) afirma:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvidas, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

O autor ressalta a importância dos pesquisadores serem participativos, juntamente com os participantes, no desenvolvimento da pesquisa, sendo os pesquisadores sensíveis aos dados obtidos para que haja intervenções que objetivem amenizar os problemas identificados.

Entendemos, também, que por meio dessa metodologia é possível desenvolver uma ação conjunta, com vistas a constatar as dificuldades atreladas à produção de artigos de opinião, utilizando-se da estratégia da retextualização e propor atividades para o desenvolvimento de competências que, ao menos, amenizem essas dificuldades. Além disso, a pesquisa-ação pode fornecer auxílio para a construção de um ensino mais significativo, permitindo aos estudantes perceberem a importância da escrita argumentativa em diferentes contextos.

3.1 Participantes da pesquisa e local de realização da atividade didática

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública distrital de Santa Maria/DF, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) que atende às etapas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. O público da pesquisa, alunos do 5º ano, estuda no período da tarde.

O colégio foi fundado em 1994 e, desde então, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Brasília, 2022), a escola tem enfrentado mudanças no sistema educacional público de acordo com as políticas administrativas, pedagógicas e de gestão implementadas pelos governantes que ocuparam o GDF. A organização pedagógica da escola foi influenciada por projetos oficiais como o Ciclo Básico de Alfabetização, as turmas de Reintegração e a Escola Candanga.

Embora a escola tenha chegado a ter 2.300 alunos, atualmente está reduzida a 1.535 estudantes devido à diminuição do número de alunos por turma. No entanto, ainda há muitas turmas da educação infantil em salas inadequadas no piso superior do prédio, tornando o acesso às salas muito difícil para o público infantil.

A missão do CAIC Santa Maria é basear-se nos princípios legais e teóricos do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que os adapta às suas necessidades e especificidades. O letramento é um foco significativo na dinâmica da escola e a gestão tem como objetivo a educação integral do aluno, fornecendo ferramentas essenciais para sua formação holística.

A escolha desse local ocorreu em função da exigência do Profletras, uma vez que o programa tem como um dos seus requisitos para participação a exigência de que o pesquisador seja professor efetivo de Língua Portuguesa na rede pública no Ensino Fundamental ou Ensino Médio e aplique sua proposta em pelo menos uma de suas turmas de regência de aula.

Os participantes deste estudo são estudantes pertencentes a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 10 e 12 anos de idade, de uma escola pública distrital, situada em Santa Maria/DF, o que está de acordo com a exigência do Profletras. Por se tratar de um trabalho cuja pesquisa ocorreu com seres humanos, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, com aprovação sob o Parecer n. 5.807.131 e registro no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.64600122.0.00005152.

Foi realizada uma reunião com os responsáveis pelos estudantes e os alunos-participantes afim de explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa, o sigilo e sobre a não identificação

dos discentes. Foi também informado que nenhum participante seria submetido a qualquer situação que pudesse ferir seus direitos humanos ou sua integridade. Todos estavam de acordo e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por Responsável Legal por Menor de 18 anos para a assinatura dos responsáveis.

Se houvessem participantes que não aceitassem fazer parte da pesquisa, seriam excluídos dela. Vale lembrar que todos os discentes participaram das atividades desenvolvidas que foram propostas em sala de aula.

Os participantes foram avisados de que não haveria prejuízo algum ou intimação para participarem da pesquisa e que a desistência podia acontecer em qualquer tempo e que caso houvesse a desistência, todo material desenvolvido seria destruído ou devolvido.

Importante informar que a aplicação da proposta didática se deu somente após a concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal por Menor de 18 anos.

Este projeto foi apresentado à gestão da escola para que houvesse conhecimento da proposta que foi desenvolvida pelas pesquisadoras, juntamente com os estudantes.

3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

A turma investigada é composta por 17 estudantes⁴, com idade entre 10 e 12 anos, sendo que todos são residentes na cidade de Santa Maria – DF, localizada próxima ao colégio CAIC-SM. São filhos de famílias carentes e quase todos estudam na escola desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pequena quantidade de estudantes nessa turma se deve ao fato dela ser considerada inclusiva, já que possui dois estudantes com Síndrome de Down e, segundo a Estratégia de Matrícula/2023 da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), turmas inclusivas, denominadas *classes de integração inversa*, deverão ter, no máximo, dezoito estudantes matriculados, podendo esse quantitativo ultrapassar 10%.

Quanto à aprendizagem, a turma demonstra um desempenho variado. Alguns estudantes apresentam nível intermediário de domínio das habilidades de leitura e escrita, enquanto outros encontram mais dificuldades nessas práticas, o que entendemos ser uma realidade normal para

⁴ É importante ressaltarmos que, embora a turma investigada seja composta por 17 estudantes, apenas 11 discentes participaram efetivamente da aplicação da pesquisa, conforme é, detalhadamente, explicado no item “4 Discussão e análise dos dados”, à página 84.

todas as turmas, independentemente do fato dela ser considerada inclusiva ou não. Podemos dizer, portanto, que, de forma geral, todos os estudantes foram beneficiados com a aplicação da nossa proposta de trabalho, especialmente no que diz respeito ao gênero artigo de opinião, que envolve a argumentação por escrito. Muitos estudantes ainda não estavam familiarizados com essa forma de argumentação, apesar de ser um conteúdo previsto desde as séries iniciais no currículo da SEEDF.

Em relação ao comportamento, os estudantes se mantiveram, durante a aplicação da proposta, dentro dos padrões esperados. Não houve, portanto, a ocorrência de problemas significativos que mereçam ser aqui mencionados.

3.3 Procedimentos metodológicos

Iniciamos as atividades da proposta, no 2º semestre de 2023⁵, de modo presencial. Todas as atividades tiveram por objetivo contribuir para o desenvolvimento da (re)escrita de artigos de opinião e da competência argumentativa do público-alvo, por meio do estudo desse gênero e da aplicação de técnicas da retextualização.

Usamos como estratégia as oficinas didático-pedagógicas de produção textual, pois acreditamos que elas podem ser uma estratégia muito útil para trabalhar com a retextualização de gêneros do discurso. Isso porque as oficinas valorizam a participação ativa dos estudantes e oferecem um ambiente colaborativo e descontraído para a aprendizagem. Durante as oficinas, os discentes tiveram a oportunidade de exercitar habilidades de leitura e de escrita por meio da prática de dois diferentes gêneros, que neste caso foram a notícia e o artigo de opinião. Ao trabalhar com a retextualização, foi possível explorar o processo de construção e transformação dos textos, estimulando a reflexão crítica sobre as escolhas linguísticas e discursivas que compõem cada gênero. Além disso, as oficinas pedagógicas de produção textual puderam favorecer a criação de um espaço para o diálogo e a troca de experiência entre os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e motivador. Dessa forma, as oficinas puderam contribuir tanto para a compreensão dos diferentes gêneros em questão quanto para o desenvolvimento das habilidades de escrita, de modo geral, dos estudantes que participaram da pesquisa.

⁵ Em relação à data da aplicação da proposta de intervenção, informamos que estava previsto para os meses de agosto e setembro, entretanto a aplicação de fato ocorreu nos meses de setembro e outubro.

A aplicação da proposta didática ocorreu semanalmente, em aulas duplas, em duas horas/aula da grade regular semanal da disciplina de Língua Portuguesa do 5º ano. O início da aplicação aconteceu com uma roda de conversa que visou a fazer uma sondagem inicial dos conhecimentos prévios dos estudantes partícipes. Após essa roda de conversa, adotamos uma metodologia qualitativo-interpretativista, a partir da qual tivemos condições de revermos e ajustarmos as atividades, previamente elaboradas, que foram propostas para os estudantes. Nossa escolha por essa metodologia se deu porque os textos que foram reescritos discorreram sobre questões do dia a dia dos adolescentes e que têm relevância para a sociedade, como o uso excessivo de redes sociais e o bullying. Dessa forma, acreditamos que a aplicação da roda de conversa nos permitiu, no início, compreender a expectativa dos estudantes em relação aos textos que foram (re)escritos e, ao final, analisamos como foi a recepção e a compreensão dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido.

Como os estudantes já tiveram contato com os gêneros do discurso no decorrer do ano e nas séries anteriores, acreditamos que esse trabalho com o artigo de opinião pôde ser mais dinâmico e divertido, tornando o momento da escrita mais significativo e prazeroso.

Em seguida, os discentes envolvidos tiveram contato com textos do gênero notícia, fizeram a leitura desses textos individualmente e depois leitura em voz alta na sala de aula e fizeram atividades de interpretação dos textos trabalhados. Em seguida, trabalhamos o gênero notícia. Após a explicação, leitura, atividades de interpretação sobre esse gênero, iniciamos o trabalho com o artigo de opinião. Foi entregue aos alunos cópia de um artigo de opinião para que fosse feita uma leitura individual e em grupo, depois foi feita atividade de interpretação. Quando os estudantes tiveram o conhecimento das características que compõem o gênero artigo de opinião, iniciamos a reescrita das notícias para que eles reescrevessem, colocando seus pontos de vista sobre o tema abordado nas notícias. As produções foram recolhidas para análise e correção. O método utilizado nas correções das produções textuais da nossa proposta de intervenção baseou-se na estratégia interventiva de Ruiz (2010), chamada de textual-interativa. Nesse modelo, é abordado um método de correção que envolve anotações detalhadas do professor no final do trabalho do estudante, por meio de bilhetes orientadores. Esses bilhetes têm uma dupla finalidade: reconhecer os aspectos positivos do trabalho feito pelo estudante e destacar áreas que necessitam de aprimoramento, oferecendo orientações claras sobre como realizar as mudanças necessárias. Essa abordagem cria uma interação de diálogo entre o professor e o estudante. Além disso, com a responsabilidade de responder aos diálogos iniciados pelo professor, o estudante adquire uma atitude ativa e uma postura responsiva em relação ao seu próprio texto, conforme destacado por Ruiz (2010).

Fica evidente que esse tipo de correção visa a promover uma relação de aprendizado colaborativo entre professor e estudante. A interação através dos bilhetes orientadores não apenas identifica problemas, mas também ressalta o que foi bem produzido, incentivando a melhoria contínua das produções textuais. A menção à responsabilidade do estudante em responder ao diálogo iniciado pelo professor destaca a importância do envolvimento ativo do estudante na revisão e aprimoramento do texto, o que se alinha com as ideias de Bakhtin (2003) sobre a natureza dialógica da linguagem e a construção de significado(s).

Para Ruiz (2010, p. 82),

A maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorre na forma de “bilhetes” que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, é fundamental mencionar que as correções textuais-interativas podem ser altamente eficazes, pois os bilhetes deixados ao término do texto são formulados com reforços positivos, o que estimula a conscientização da capacidade do estudante de se ver, de se sentir e de agir como **autor** de suas produções.

Após análise e correção das produções, os estudantes aplicaram os conhecimentos construídos na produção de um artigo de opinião, por meio da retextualização, a qual foi divulgada para a comunidade escolar. Ao final dessas práticas, fizemos outra roda de conversa (o mesmo da sondagem inicial), para que tivéssemos condições de comparar os dados iniciais e finais obtidos. Sobre os artigos de opinião, produzidos pelos estudantes, esclarecemos que eles serão avaliados em relação aos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos do gênero, segundo o que vimos em Bakhtin (1997).

Levando em conta os objetivos e fundamentação teórica desta pesquisa, elaboramos uma proposta didática, que foi aplicada na sala de aula, conforme descrição a seguir.

3.4 A Proposta Didática

A nossa proposta didática, que levou em conta a teoria discutida na fundamentação teórica, teve como objetivo desenvolver a produção escrita dos estudantes. Para isso, trabalhamos com a retextualização a partir da leitura e (re)escrita dos gêneros artigo de opinião e notícia. Trabalhamos o processo de produção textual de forma crítica e reflexiva, possibilitando aos estudantes a compressão dos elementos constitutivos do gênero artigo de opinião e suas relações com outros gêneros do discurso. Entendemos que o trabalho com a retextualização da notícia pode permitir a exploração de diferentes perspectivas e pontos de

vista a respeito de variados temas, bem como analisar os efeitos de sentido produzidos pelos textos, contribuindo para a formação crítica dos discentes.

Como produto final desta pesquisa, foi elaborado um caderno (apêndice A) para se trabalhar as oficinas de retextualização com estudantes dos 5º anos do Ensino Fundamental. Este caderno foi pensado para que professores, que trabalham com esse público, possam ter em mãos este material afim de auxiliar na aplicação das oficinas de produção textual. Acreditamos que este material poderá contribuir para a prática docente em sala de aula, no que diz respeito ao uso de estratégias para amenizar as dificuldades de escrita e reescrita em turmas do 5ºano do Ensino Fundamental.

A proposta didática foi aplicada no segundo semestre de 2023, entre os meses de setembro e outubro, por meio de oficinas didático-pedagógicas de produção textual que pudessem, hipoteticamente, contribuir para o desenvolvimento da habilidade escritora e a capacidade de desenvolver o senso crítico e argumentativo dos estudantes. Portanto, para essa proposta, lidamos com aulas com duração de 50 minutos, sendo que cada atividade foi aplicada em 2 horas-aula, totalizando 16 horas-aula para a aplicação da proposta didática.

No 1º e 2º encontros, para iniciarmos as oficinas pedagógicas, reuniremos a turma e pedimos que fizessem um círculo para uma roda de conversa. Nesse momento, conversamos sobre o trabalho que seria desenvolvido no decorrer de toda a pesquisa. Logo em seguida, entregamos aos estudantes cópias de questionário de sondagem (Quadro 2) para a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes. Após o preenchimento do questionário, eles receberam uma notícia (Quadro 3), intitulada “Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração”⁶. Fizemos perguntas sobre o exemplar de gênero que eles receberam. Depois fizemos uma leitura coletiva da notícia e discutimos sobre os pontos relevantes citados no texto. Relembramos as características já estudadas, no bimestre anterior, sobre o gênero notícia na própria notícia que eles receberam nas cópias entregues. Assim que finalizamos esta etapa do trabalho, os discentes receberam cópias de uma atividade de interpretação da notícia para responderem (Quadro 4).

No 3º e 4º encontros, ainda mantivemos a sala em círculo e corrigimos a atividade interpretativa da aula anterior. Com a notícia que foi trabalhada, provocamos nos estudantes a

⁶ É importante dizer que a escolha do tema da notícia se deu após uma enquete com os estudantes sobre qual tema eles gostariam de trabalhar na sala de aula. Essa enquete foi crucial para nossos propósitos de pesquisa, pois acreditamos que a escrita, para fazer sentido na vida dos estudantes, exige engajamento e motivação, ou seja, os estudantes precisam perceber, por eles mesmos, a relevância e a utilidade do uso cotidiano da leitura e da escrita em suas vidas.

reflexão crítica sobre como a notícia poderia impactar no comportamento dos estudantes em relação ao tema abordado. Sugerimos ideias deles para amenizar as consequências advindas do uso descontrolado do celular. Cada um teve a oportunidade de se expressar e colocar seu ponto de vista oralmente, para que houvesse mútuas trocas de conhecimento. Em seguida, os alunos fizeram grupos para a produção de uma notícia, seguindo a estrutura composicional e o estilo do gênero notícia já estudados, com o tema semelhante ao da notícia trabalhada, “uso excessivo de redes sociais e seus malefícios para os adolescentes”. As notícias foram recolhidas e corrigidas antes de serem devolvidas aos discentes.

Os 5º e 6º encontros foram iniciados com a devolução das notícias com as devidas correções. Os grupos trocaram as notícias para que eles lessem a notícia do outro grupo e tecessem comentários a respeito da problemática abordada na notícia. Na sequência, os estudantes produziram apenas um parágrafo com a opinião sobre a notícia lida. Ao finalizarem a escrita, recolhemos os textos para que eles pudessem fazer a análise dos problemas textuais-discursivos que foram encontrados na escrita do texto. Feito isso, os estudantes trocaram os textos entre eles. Cada um leu o texto e fez alguma observação sobre o argumento exposto no texto que foi escrito pelo outro colega.

No 7º e 8º encontros, com os textos dos alunos em mãos, fizemos uma leitura coletiva das produções, e, logo em seguida, fizemos apontamentos e demos sugestões para o processo da reescrita. Reforçamos a importância da coerência e coesão textual, mostrando que sem esses recursos o texto pode ficar sem sentido e desconexo. Após as orientações, a reescrita do texto foi feita e, novamente, recolhemos os textos para fazer uma nova correção.

No 9º e 10º encontros, entregamos as produções corrigidas aos estudantes e eles os reescreveram, corrigindo os possíveis erros. Feito isso, iniciamos a preparação para leitura do gênero do discurso que seria trabalhado, o artigo de opinião. Os estudantes receberam imagens de adolescentes sofrendo *bullying* (página 72 e 74) e, em seguida, responderam às seguintes perguntas:

- Em sua opinião, qual é a intenção do fotógrafo ao produzir as imagens desses adolescentes?
- Você acha que essas fotos estimulam algo de errado?
- Você sabe o que é *bullying*? Você acha que já sofreu algum tipo de *bullying*?

Após discussão sobre o tema, entregamos aos estudantes cópia de alguns exemplos de artigo de opinião de diferentes autores, com os seguintes títulos: “*Bullying* e o olhar necessário aos sentimentos” (Quadro 6), “*Bullying*: uma triste realidade presente em nosso cotidiano” (Quadro 7), e “A crueldade do *bullying*” (Quadro 8).

Permitimos que eles lessem os textos e incentivamos a emissão de comentários e impressões sobre os temas abordados e como os autores apresentam suas posições em relação ao que é discutido. Promovemos uma discussão coletiva sobre as características do gênero, enfatizando aspectos como a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto, bem como a importância de se apresentar argumentos consistentes e coerentes. Como os estudantes já possuíam conhecimento prévio acerca do gênero artigo de opinião, solicitamos que eles produzissem, em grupo, um esboço do artigo de opinião que pretendiam produzir. Esse esboço deveria contemplar a estrutura composicional básica do gênero, como a apresentação do assunto, a defesa de um ponto de vista e a elaboração de argumentos para embasar a opinião. Recolhemos as produções para correção e, na sequência, os estudantes trabalharam na elaboração do texto propriamente dito, buscando adequar o estilo à formalidade exigida pelo gênero. Por fim, os estudantes puderam compartilhar seus textos, permitindo que os colegas fizessem comentários e sugestões para aprimorar a produção final.

No 11º e 12º encontros, os estudantes receberam cópias de uma notícia que tem a mesma temática sobre *bullying*. O título da notícia foi “Adolescente é alvo de *bullying* e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande” (Quadro 9). Assim que receberam as cópias, os estudantes fizeram uma leitura silenciosa e depois uma leitura coletiva. Em seguida, discutimos sobre a notícia e ouvimos os pontos de vista dos estudantes. Terminada essa dinâmica, pedimos que os discentes refletissem sobre as diferenças estruturais entre notícia e o artigo de opinião, destacando, por exemplo, que a notícia é um texto informativo, objetivo e impessoal, enquanto o artigo de opinião é subjetivo, expressa o ponto de vista do autor e utiliza argumentos para fundamentar a opinião. Cada estudante produziu um artigo de opinião a partir da notícia lida. Para isso, eles analisaram o conteúdo da notícia, identificaram o ponto de vista que iriam defender e elaboraram argumentos que sustentariam sua posição. Durante a produção dos textos, os estudantes foram orientados a prestar atenção à estrutura do artigo de opinião, organizando as ideias em uma introdução que apresentasse o tema e sua posição, um desenvolvimento que explicasse os argumentos defendidos e uma conclusão que reiterasse a opinião do autor. As produções textuais foram recolhidas para leitura e correção.

No 13º e 14º encontros, entregamos os textos aos estudantes com as devidas observações para o aperfeiçoamento da escrita do artigo de opinião e os estudantes nos entregaram a versão final dos textos, segundo a proposta da atividade. Informamos aos estudantes que no próximo encontro, o último da nossa oficina de produção textual, haveria a culminância do projeto.

No 15º e 16º encontros, destinados para a culminância do projeto, tivemos a apresentação dos artigos de opinião produzidos pelos estudantes em uma cerimônia, durante a qual eles puderam ler seus textos, falar sobre o processo de criação e compartilhar suas experiências com o projeto. Acreditamos que a culminância do projeto, que contou com a participação de outras turmas convidadas, além de proporcionar uma experiência de autoria e incentivar a leitura, contribuiu para a formação de futuros leitores e escritores.

3.5 Síntese da implementação da proposta didática

01/09/2023

No 1º e 2º dias de aplicação da pesquisa, fizemos uma roda de conversa com os estudantes. Conversamos sobre como iríamos trabalhar e apresentamos a proposta para eles. Entregamos a eles a cópia do seguinte questionário de sondagem (Quadro 2) para identificarmos o conhecimento prévio deles em relação aos gêneros discursivos.

Quadro 2 – Questionário de Sondagem

| Questionário de Sondagem |
|--|
| 1 – Você sabe o que são gêneros do discurso? () sim () não () um pouco |
| 2 – Conhece o gênero Artigo de opinião? () sim () não |
| 3 – Explique, em poucas palavras, o que você sabe sobre o artigo de opinião. <hr/> <hr/> |
| 4 – Quais desses gêneros você mais gosta? () Poema () Artigo de opinião () Notícia () Romance () Conto () Crônica () Cartas () Relatos |

História em quadrinhos

5 – Onde costuma ter acesso aos gêneros discursivos?

Biblioteca

Escola

Casa de amigos

Outros

6 – Leia o texto para responder a próxima questão:



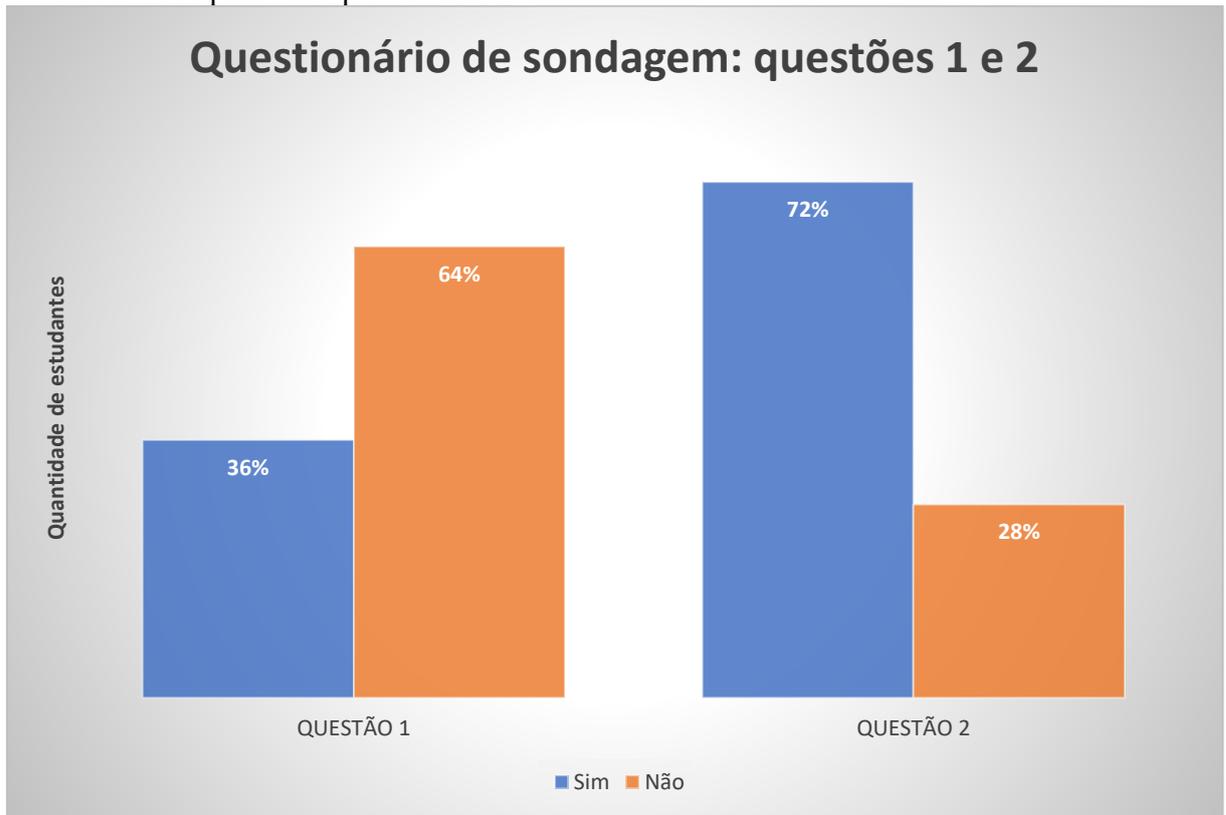
A imagem acima aborda um conceito importante presente no artigo de opinião, que é

- a) a tese.
- b) a opinião.
- c) o argumento.
- d) o ponto de vista.

Fonte: a autora.

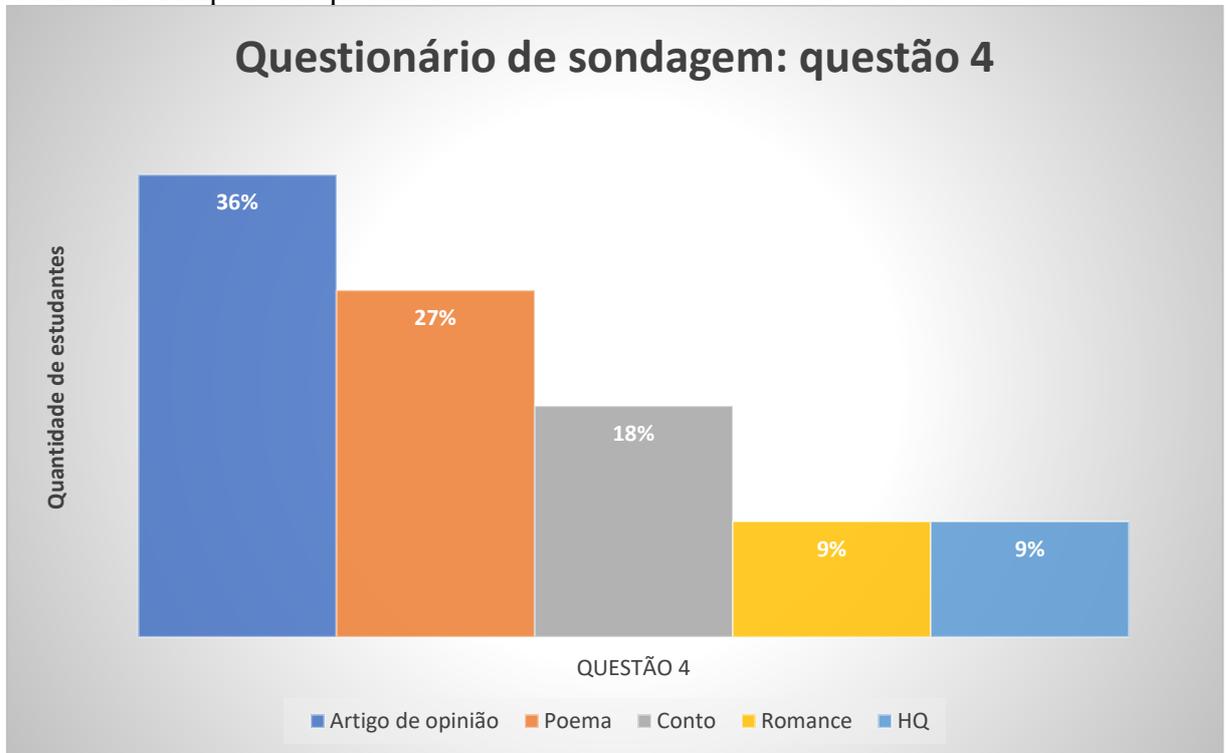
Apresentamos, a seguir, os resultados (Gráficos 1 a 4) que obtivemos a partir da aplicação do questionário de sondagem:

Gráfico 1 – Respostas às questões 1 e 2

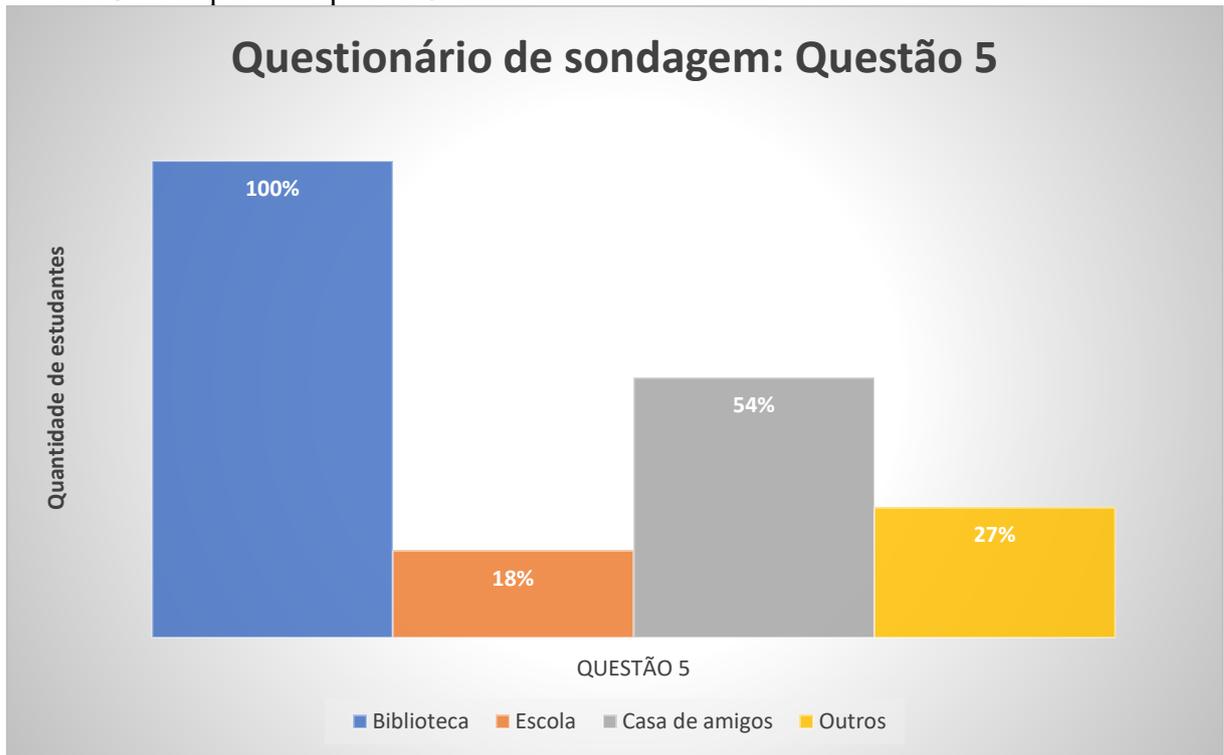


Fonte: a autora.

Gráfico 2 – Respostas à questão 4

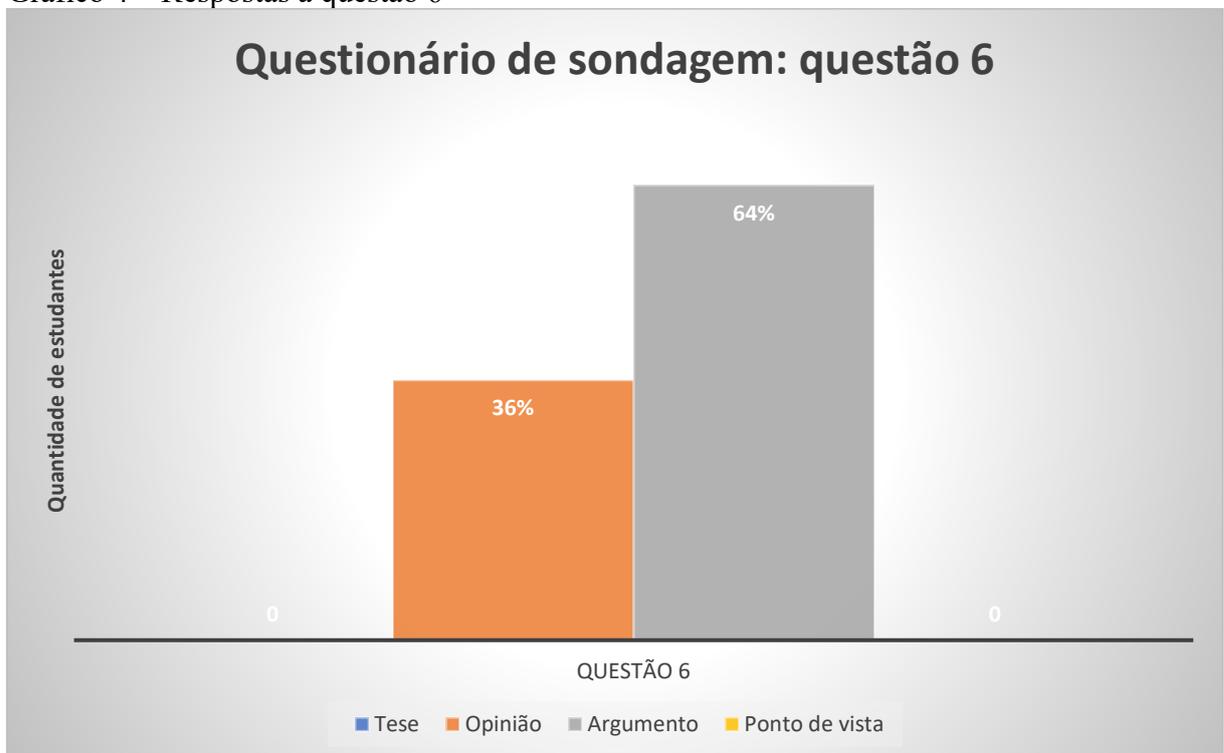


Fonte: a autora.

Gráfico 3 – Respostas à questão 5⁷

Fonte: a autora.

Gráfico 4 – Respostas à questão 6



Fonte: a autora.

⁷ Nesta questão, cada estudante poderia escolher mais de uma resposta.

Aguardamos 30 minutos para que todos concluíssem o preenchimento do questionário de sondagem. Em seguida, recolhemos as sondagens e entregamos uma notícia: “Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração” (Quadro 3).

Quadro 3 – Notícia “Crianças e adolescentes no celular”

Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração; veja o que fazer.

Cérebros são moldados conforme a passagem do tempo e, ao serem alvo de estímulos rápidos provocados por celulares e tablets, não são treinados para se concentrar por período maior.

Por Marina Pagno, gl

Nas mãos de adultos, o celular pode se tornar uma dependência. Mas, em crianças e adolescentes, o uso desenfreado também pode afetar o desenvolvimento do cérebro e a concentração.

Isso porque smartphones e outras telas são uma fonte inesgotável de estímulos rápidos. Em poucos segundos, comentários, curtidas e a atualização constante do feed de redes sociais provocam a liberação de dopamina no cérebro, neurotransmissor que dá sensação de prazer e satisfação.

Só que a dopamina vicia e é capaz de gerar um looping altamente perigoso para a saúde. Quanto maior o contato com os estímulos rápidos, maior é a chance de repetir – e aumentar – esse tipo de comportamento.

“Além de a pessoa ter o prazer imediato, ela aumenta a impulsividade e faz com que dificulte a estratégia de controle de uso. Essa alteração no nosso cérebro pode acontecer e não se reverter. (Julia Khoury, psiquiatra que fez mestrado e doutorado em dependência digital.)

O perigo da exposição exagerada de crianças e adolescentes a telas é que o cérebro pode acabar sendo "recrutado" por esses estímulos rápidos, se tornando uma forma de pensamento preponderante, como explica o psicólogo Cristiano Nabuco, PhD em psicologia clínica de dependências tecnológicas.

Isso tem a ver com a maturação cerebral: o cérebro é uma parte do corpo humano que vai tomando forma com a passagem do tempo.

Antes dos 25 anos, essa maturação não está completamente desenvolvida. Ou seja: o cérebro ainda está sendo "moldado".

A "bomba" de estímulos rápidos que sai das telas pode, nessa etapa da vida, afetar o desenvolvimento do cérebro e a capacidade de concentração, uma herança que será levada para

a fase adulta – e pode ser irreversível.

"Isso faz com que essa população se torne biologicamente muito mais vulnerável a esse tipo de estimulação", afirma Nabuco. "Quanto mais eu uso as telas, mais um determinado tipo de operação é recrutado no meu cérebro", diz ainda.

Raciocínio prejudicado

Segundo os especialistas, conforme o pensamento vai sendo solicitado para estímulos rápidos, mais ele vai se tornando prevalente e preponderante no funcionamento mental.

Fonte: Pagno (2023).

Fizemos a leitura coletiva do texto e discutimos sobre os pontos relevantes da notícia. Falamos sobre as características do gênero notícia e entregamos para cópia de uma atividade de interpretação da notícia (Quadro 4).

Quadro 4 – Atividade de interpretação

Atividade de Interpretação

- 1 – A notícia foi publicada em qual meio? Você identifica se a notícia foi publicada de forma impressa ou virtual?
- 2 – Geralmente em que veículo as notícias costumam ser publicadas?
- 2 – Qual a questão principal comentada na notícia?
- 3 – Por que o celular pode se tornar algo tão nocivo nas mãos de crianças e adolescente?
- 4 – Se o hormônio da felicidade é liberado rapidamente quando se está mexendo no celular, por que isso pode ser tão maléfico quando usado exageradamente?
- 5 – Você concorda com o que a notícia afirma? Justifique sua resposta.
- 6 – Você tem acesso ao uso do celular? Se sim, quanto tempo você fica por dia mexendo no celular?
- 7 – Quais características no texto você observa que o classifica como o gênero notícia?

Fonte: a autora.

15/09/2023

No 3º e 4º encontros, nos reunimos com a turma e fizemos a correção da atividade de interpretação do encontro anterior. Após o término, discutimos e fizemos uma reflexão crítica sobre como o tema da notícia pode impactar o comportamento dos estudantes. Eles ficaram muito eufóricos para poderem participar da discussão. Todos queriam falar ao mesmo tempo e, por isso, pedimos calma e organização, para que a atividade pudesse ser desenvolvida da melhor

maneira possível. Em seguida, pedimos ideias de como poderiam ser amenizadas as consequências advindas do uso descontrolado do celular e todos que quiseram, tiveram a oportunidade de se expressar. No próximo momento do encontro, pedimos que os estudantes fizessem grupos e pedimos para que eles tentassem produzir uma breve notícia. Essa atividade foi solicitada para que os discentes relembassem as características essenciais desse gênero, como, por exemplo, a estrutura composicional e o estilo. O título da notícia foi “Uso excessivo de redes sociais e seus malefícios para os adolescentes”.

22/09/2023

A partir do quinto encontro, tivemos a informação, por parte da direção da escola, que o horário das aulas de todos os estudantes seria reduzido, devido à intensa onda de calor que estava ocorrendo em Brasília e, por esse motivo, os encontros, que tinham duração de 50 minutos cada um, passaram a ter apenas 30 minutos até que o horário se normalizasse. Neste dia, dos encontros 5º e 6º, devolvemos as notícias produzidas aos estudantes e fizemos a correção oralmente em sala de aula, mostrando como uma notícia deve ser elaborada, de acordo com a estrutura composicional. Assim que terminamos as correções da produção de notícia, pedimos que os estudantes produzissem um comentário crítico a respeito da notícia que eles leram. Assim que eles fizeram essa atividade, recolhemos as produções para podermos analisar o desempenho de cada um em relação aos aspectos do gênero que foram trabalhados na sala de aula.

29/09/2023

No 7º e 8º encontros, devolvemos as produções para os estudantes com bilhetinhos contendo apontamentos e sugestões para a reescrita. Enfatizamos a importância deles se atentarem para a coerência e a coesão textuais. Os discentes reescreveram seus textos.

06/10/2023

No 9º e 10º encontros, fizemos a leitura oral de algumas produções dos estudantes e fomos perguntando para os próprios estudantes se havia questões textuais que precisariam ser corrigidas e fomos vendo como poderia ser melhorada cada produção textual lida. Logo em seguida, distribuimos imagens de adolescentes sofrendo *bullying* (Figuras 5 a 8) e fizemos, oralmente, as seguintes perguntas: em sua opinião, qual o objetivo do fotógrafo ao produzir as imagens dos adolescentes? O E7 respondeu “comover as pessoas para não tratarem mal o colega”, o E10 disse “acho que para mostrar como nós nos sentimos quando sofremos *bullying*”,

o E1 indagou “para mostrar o que realmente é o *bullying*”, já o E4 falou “para nós vermos como o bullying deixa as crianças tristes”; Você acha que essas fotos demonstram algo de errado? Todos os estudantes disseram ao mesmo tempo “sim”; Você sabe o que é *bullying*? O E2 disse “*bullying* é quando você é humilhado pelo colega”. O E1 falou “*bullying* é uma tortura para o adolescente”, o E7 disse “*bullying* é um tratamento cruel com o próximo” Você acha que já sofreu algum tipo de *bullying*? Toda a turma disse que já havia sofrido algum tipo de *bullying* em algum momento da vida.

Quando terminamos a discussão, entregamos aos estudantes cópias de alguns artigos de opinião com a mesma temática sobre *bullying* (Quadros 5 a 8). Eles fizeram leitura silenciosa dos artigos de opinião e depois relembramos as características desse gênero do discurso. Feita essa ação, pedimos que os estudantes produzissem um artigo de opinião com a temática sobre *bullying*.

Figura 5 – Criança sofrendo bullying



Fonte: Bullying (20--).

Figura 6 – Adolescente sofrendo bullying



Fonte: Idoeta (2017).

Figura 7 – Criança sofrendo bullying



Fonte: Equipe [...] (2018).

Figura 8 – Adolescente sofrendo bullying



Fonte: Motortion (20--).

Quadro 5 – Notícia “Crianças e adolescentes no celular”

Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração; veja o que fazer

Cérebros são moldados conforme a passagem do tempo e, ao serem alvo de estímulos rápidos provocados por celulares e tablets, não são treinados para se concentrar por período maior.

Por Marina Pagno, gl

Nas mãos de adultos, o celular pode se tornar uma dependência. Mas, em crianças e adolescentes, o uso desenfreado também pode afetar o desenvolvimento do cérebro e a concentração.

Isso porque smartphones e outras telas são uma fonte inesgotável de estímulos rápidos. Em poucos segundos, comentários, curtidas e a atualização constante do feed de redes sociais provocam a liberação de dopamina no cérebro, neurotransmissor que dá sensação de prazer e satisfação.

Só que a dopamina vicia e é capaz de gerar um looping altamente perigoso para a saúde. Quanto maior o contato com os estímulos rápidos, maior é a chance de repetir – e aumentar – esse tipo de comportamento.

“Além de a pessoa ter o prazer imediato, ela aumenta a impulsividade e faz com que dificulte a estratégia de controle de uso. Essa alteração no nosso cérebro pode acontecer e não se reverter. (Julia Khoury, psiquiatra que fez mestrado e doutorado em dependência digital.)

O perigo da exposição exagerada de crianças e adolescentes a telas é que o cérebro pode acabar sendo "recrutado" por esses estímulos rápidos, se tornando uma forma de pensamento preponderante, como explica o psicólogo Cristiano Nabuco, PhD em psicologia clínica de dependências tecnológicas.

Isso tem a ver com a maturação cerebral: o cérebro é uma parte do corpo humano que vai tomando forma com a passagem do tempo.

Antes dos 25 anos, essa maturação não está completamente desenvolvida. Ou seja: o cérebro ainda está sendo "moldado".

A "bomba" de estímulos rápidos que sai das telas pode, nessa etapa da vida, afetar o desenvolvimento do cérebro e a capacidade de concentração, uma herança que será levada para a fase adulta – e pode ser irreversível.

"Isso faz com que essa população se torne biologicamente muito mais vulnerável a esse tipo de estimulação", afirma Nabuco. "Quanto mais eu uso as telas, mais um determinado tipo de operação é recrutada no meu cérebro", diz ainda.

Raciocínio prejudicado

Segundo os especialistas, conforme o pensamento vai sendo solicitado para estímulos rápidos, mais ele vai se tornando prevalente e preponderante no funcionamento mental.

“Cérebros de crianças e adolescentes, que têm uma maturação maior, acabam não sendo treinados para se concentrar por um tempo maior”, explica a psiquiatra Julia Khoury.

Segundo Cristiano Nabuco, isso vai ao ponto de prejudicar o raciocínio. "Quando você dá para esses jovens que passam muito tempo em frente às telas um material que envolve um raciocínio mais denso e mais profundo, eles não conseguem fazer", diz.

O psicólogo, que coordena uma unidade pioneira no país, localizada em São Paulo (SP), para atendimento de pacientes dependentes da tecnologia, afirma que as novas gerações vivem o que chama de "**autismo digital**".

"Há relatos de casos de jovens que chegam a ficar conectados 40, 50 horas ininterruptas, sem sair do lugar, exatamente em função disso", diz.

Alguns pesquisadores dizem que essas novas gerações são os 'filhos do quarto'. Eles não saem mais de casa. Tudo que precisam fazer eles fazem na frente da tela

— **Cristiano Nabuco, psicólogo**

Quadro 6 – Artigo de opinião “Bullying e o olhar necessário aos sentimentos”**Bullying e o olhar necessário aos sentimentos**

Confira o artigo de opinião, desta quinta-feira (07/04), por Tatiana Santana

Criado em 7 de abril de 2016, o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola foi instituído como uma iniciativa para chamar a atenção para os problemas causados pelo bullying e estimular a reflexão sobre o tema. Sancionada na exata data do massacre em Realengo, ocorrido cinco anos antes, em 2011, a Lei nº 13.277/2016 estabelece e reforça o apelo por mais empenho em medidas de conscientização e prevenção.

Também chamado de intimidação sistemática, o bullying é “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”, conforme definido pela Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática.

Comportamentos negativos dos pais podem ampliar o risco da criança se envolver com bullying, segundo pesquisa da Universidade de Warwick, nos Estados Unidos. Foram analisadas informações coletadas por 70 estudos diferentes, nos últimos 40 anos, envolvendo mais de 200 mil crianças. Concluíram que pais e mães superprotetores ou negligentes, ampliam a probabilidade de os filhos sofrerem ou praticarem o assédio escolar.

Durante o isolamento social, o canal de denúncias de violação aos direitos humanos recebeu, até maio de 2021, 25,7 mil denúncias de violência física e 25,6 mil de violência psicológica. Crianças e adolescentes correspondem a 59,6% do total de ocorrências.

Com o crescimento dos casos nas escolas, a preocupação não aumenta somente para os pais dos filhos vitimados, mas também dos possíveis agressores, responsáveis por prejudicar o cotidiano de outros estudantes. O alerta é para os tutores se atentarem para o que os filhos fazem não apenas dentro da escola, mas em outros ambientes com pouca supervisão.

As crianças que praticam o *bullying* são mais comunicativas e têm facilidade de mobilizar outras; perfil de liderança. Costumam confrontar pais e também professores, são mais falantes e extrovertidas, intolerantes, normalmente envolvidas em confusões. Dá sinais de dificuldades comportamentais e emocionais desde cedo e a escola não é o único espaço de queixas e enfrentamento.

O *bullying* é uma forma de autoafirmação de poder através da agressão e humilhação. As consequências negativas podem ser imediatas ou tardias, sejam para os agressores ou para as vítimas. A indicação dos pesquisadores é que sejam feitos programas de intervenção não só nas escolas, mas também dentro de casas, encorajando as práticas positivas. Também, trabalhar com cada situação particular e analisar se existe um padrão de conduta que se repete. O quanto antes os pais puderem conversar com as crianças e escutá-las sobre suas preocupações, será mais fácil criar um ambiente harmonioso dentro de casa.

Os pais devem ficar bem atentos ao comportamento dos filhos e, se a família perceber que a criança não está conseguindo lidar com o *bullying* sozinha, chegou a hora de intervir. Os pais devem mostrar que estão atentos às agressões e pedir ajuda da escola. A partir da Lei nº 13.185/2015 foram instituídos importantes objetivos que mostram caminhos mais corretos a serem seguidos a fim de combater. No âmbito escolar, o objetivo é capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Fonte: Santana (2022).

Quadro 7 – Artigo de opinião “*Bullying*: uma triste realidade presente em nosso cotidiano”

***Bullying*: uma triste realidade presente em nosso cotidiano**

O sofrimento é silencioso, mas as consequências são irreversíveis

Escrito por **Ariane Lúcia Zuanon de Oliveira**

O *bullying* é um ato agressivo feito contra alguém que sofre sem conseguir se defender ou entender os motivos que levam a agressão. Essa agressão pode ser praticada em qualquer lugar, como na rua com vizinhos, na escola, na igreja, no trabalho, etc. Muitas vezes é praticado por pessoas da própria família. São atos que podem acontecer diariamente.

Na escola uma criança pode sofrer *bullying* pelo seu peso, pela cor da sua pele, pelo fato de ser estudioso, ser tímido, por até a própria roupa que veste, pela religião da pessoa e por tantas outras coisas.

Segundo a LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015, Artigo 1º §1º “No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la,

causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.”

A Lei tem como objetivo de reduzir e coibir esse tipo de ação, principalmente no ambiente escolar e exige que as escolas promovam medidas de conscientização e combate de todos os tipos de violência, inclusive a prática do *bullying*.

Segundo o Artigo I da Declaração Universal Dos Direitos Humanos, “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. “São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” No Artigo II “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.”

O *bullying* pode deixar consequências graves e irreversíveis para a pessoa que sofre essa agressão. Como diminuir o rendimento escolar, depressão, transtorno de ansiedade, síndrome do pânico, etc. Podem até levar a vítima de essa agressão tentar o suicídio ou carregar transtornos para vida adulta. Por isso a importância de campanhas de conscientização sobre o tema nas escolas.

Fonte: Oliveira (2021).

Quadro 8 – Artigo de opinião “A crueldade do *bullying*”

A crueldade do bullying

Escrito por Amanda Roseno

O *bullying* é um tipo de violência que gera transtornos na vida social das vítimas, deixando as pessoas depressivas. A humilhação acontece porque os agressores não aceitam o padrão social dos outros. As pessoas que sofrem com o *bullying* parecem, muitas vezes, não se importar com que os outros vão dizer, mas, sempre fica uma mágoa.

Levantamentos dizem que a cada dia aumenta a indiferença e desigualdade que agravam o lado psicológico dos agredidos. O *bullying* é muito comum nas escolas, atitudes agressivas psicológicas ou físicas que maltratam as pessoas, como um trio que se junta para agredir o outro sem que ele tenha uma defesa.

Muitas pessoas sofrem dias após dias com o *bullying* ao serem chamadas de “gordas” (por estarem acima do seu peso), chamadas de “burras” (por não poderem não terem uma habilidade desenvolvida) ou de “aleijadas” (por possuírem algum tipo de limitação física). Todas elas sofrem por não poder se defender.

Uma solução para o *bullying* é as vítimas registrarem as ocorrências, denunciarem sem medo. É uma questão de cidadania. Portanto, para que não haja mais *bullying*, agressões verbais ou físicas, as pessoas que são prejudicadas, maltratadas, devem procurar os seus direitos. Sem vacilar.

Fonte: Roseno (2016).

13/10/2023

No 11º e 12º encontros, devolvemos os textos produzidos para os estudantes com os bilhetinhos. Levando em conta que eles foram capazes de produzir artigos de opinião que atenderam ao que foi discutido durante as aulas anteriores, a reescrita solicitada contemplava algumas poucas correções ortográficas. Após isso, entregamos aos estudantes cópia de uma notícia, intitulada “Adolescente é alvo de *bullying* e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande” (Quadro 9).

Quadro 9 – Notícia “Adolescente é alvo de *bullying* e agressão física”

Adolescente é alvo de *bullying* e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande

Jovem teve os cabelos puxados e xingados de “cabelo de bombril” e “cabelo de gambá”. Mãe diz que colégio não ofereceu apoio e precisou de ajuda da defensoria pública para trocar a menina de unidade.

Por Larissa Schmidt, RJ2

Uma menina de 14 anos foi vítima de *bullying* e agressão física dentro da escola municipal Alice Canellas da Silveira, em Iguaba Grande, na Região dos Lagos. O caso aconteceu no dia 20 de junho na sala de aula e no pátio da unidade.

“Ela me contou que no dia 20, três meninos da sala dela, puxaram o cabelo, empurraram a mesa em cima dela e ficaram xingando ela de ‘cabelo de bombril’, ‘de demônio’, ‘de cabelo de gambá’. Tocou o sinal para ir embora e, como ela vem no ônibus escolar, ela ficou no pátio esperando ônibus chegar dentro da escola. Aí, esses meninos se juntaram a mais um menino e começaram a cercá-la e a puxar o cabelo dela. A agressão continuou dentro do ônibus também”, contou a mãe da menina, Maria Paula Pinto.

O caso foi registrado na delegacia da cidade no dia 21 de junho e a menina passou por exame de corpo de delito em Cabo Frio, onde a agressão foi constatada.

Ela recorreu à Defensoria Pública para trocar a filha de escola, que não teria oferecido qualquer apoio à jovem.

“Eu estive na delegacia e pude assistir as câmeras da escola. O vídeo está picotado, mas os pedaços que os policiais têm mostram claramente a agressão que minha filha sofreu dentro da escola Alice Canellas. Não mostra funcionários da escola, que estavam lá e não fizeram nada”, diz a mãe da menina.

Depois do episódio, a mãe ficou sabendo que a filha e o irmão dela, que estuda no mesmo lugar, já tinham avisado a escola sobre esses problemas.

“Meu filho veio relatar para mim que já tinha reclamado na direção. A minha filha também falou que já tinha reclamado sobre os meninos estarem fazendo isso. Ninguém da escola me procurou para me falar sobre isso”, diz ela que mandou mensagem para o prefeito, para secretário de Educação e para os órgãos competentes, mas não obteve nenhuma resposta.

Menina tenta apoio psicológico

Na escola municipal Alice Canellas da Silveira, a orientadora pedagógica fez uma ficha de encaminhamento da menina para um apoio psicológico, mas não há registro das agressões.

Segundo o relatório, “há relatos da aluna de automutilação tanto na escola, quanto em casa”, uma circunstância teria sido percebida por todos os professores, de acordo com o registro.

A mãe nega e reclama.

“No IML, conversei com a perita, ela olhou a minha filha e disse que não tem marcas no corpo dela, não tem evidência de automutilação nenhuma. Se fosse esse o caso que todos os professores perceberam, como é que não me chamaram imediatamente? Um caso tão urgente assim?”, questiona.

A mãe agora tenta apoio psicológico por conta própria, no posto de saúde de Iguaba Grande, mas aguarda um retorno em lista de espera. A menina só consegue sair de casa para ir pra escola nova.

“Ela não está querendo sair de casa. Consegui tirar ela um pouco, ela teve uma crise de ansiedade, passou mal, passou muito mal na rua. Já acordou à noite chorando porque ela diz que lembra o que os meninos fizeram com ela. Fica se tremendo à toa, e não conseguimos psicólogo para ela. Estamos numa fila de espera”, diz.

A Prefeitura de Iguaba Grande, através da secretaria de Educação, diz que a unidade escolar, tão logo teve ciência, tomou todas as providências cabíveis para apurar os fatos, conforme o Regimento Escolar. Além disso, ainda segundo a prefeitura, a Direção Pedagógica conversou pessoalmente com os responsáveis legais, atendendo aos pedidos realizados para o melhor desfecho do caso.

Os estudantes fizeram uma leitura silenciosa, depois uma leitura coletiva, para que cada um pudesse emitir seu ponto de vista em relação à temática da notícia. Durante a discussão, solicitamos que os alunos destacassem as diferenças entre notícia e artigo de opinião. Alguns estudantes se voluntariaram para explicar essa distinção para a turma. Dentre as definições apresentadas pelos estudantes, destacamos algumas a seguir: “notícia é quando alguém escreve um acontecimento e artigo de opinião é quando alguém escreve sua própria opinião” – disse o E3, “notícia é quando se apresenta alguma informação sem colocar sua opinião e artigo de opinião é quando alguém escreve seu ponto de vista de um determinado assunto” – comentou o E6, “notícia é quando a gente assiste ao jornal e artigo de opinião é quando escrevemos nossa opinião de alguma coisa” – disse o E2. Após a participação dos estudantes, reforcei algumas diferenças básicas entre os dois gêneros solicitados, explicando que as notícias geralmente são relatos de fatos e eventos, apresentando informações de forma o mais imparcial possível, enquanto que os artigos de opinião expressam pontos de vista pessoais e subjetivos sobre um tema específico, envolvendo argumentos e análise do escritor.

Em seguida, no quadro branco, apresentamos o conceito de retextualização, à luz de Dell’Isola (2007), explicando-o detalhadamente. Após essa dinâmica, os adolescentes foram orientados a retextualizar um artigo de opinião com base na notícia previamente discutida. Durante todo o encontro, esclarecemos dúvidas, e ao final, coletamos os textos para correção.

20/10/2023

No 13º e 14º encontros, nós devolvemos as retextualizações que os estudantes fizeram com as devidas observações para o aperfeiçoamento e correção do artigo de opinião. Algumas produções continham traços de outros gêneros do discurso e, por isso, foi necessário reservarmos um tempo para que pudessemos reexplicar como se dá o processo de retextualização. Fizemos um círculo e pedimos para que os estudantes falassem a respeito do que eles tinham compreendido do processo de retextualização. Um deles, o E6, respondeu, dizendo que entendia que a retextualização acontecia quando reescrevíamos um texto a partir do texto inicial. Argumentamos que a retextualização, conforme proposta por Dell’Isola (2007), é um processo de transformação de um gênero escrito, no nosso caso, para outro gênero escrito, reelaborando o texto-base, mas mantendo a essência das ideias originais, adaptando a estrutura, o estilo e as características do novo gênero. Como o novo gênero seria o artigo de opinião, informei que a retextualização que eles fariam deveria ter, prioritariamente, as características do gênero artigo de opinião.

Os estudantes reescreveram seus textos com as correções e nós os recolhemos para a culminância do projeto.

27/10/2023

CULMINÂNCIA

Nesse dia, toda a turma se reuniu na sala de aula e cada estudante fez a exposição da coletânea de produções textuais. Visando a dar mais visibilidade às ações do projeto, convidamos as outras turmas de quinto ano da escola para participarem do evento. Os estudantes, que participaram da nossa proposta, foram quem explicaram, aos visitantes, as etapas do projeto que realizaram para chegarem à retextualização do gênero artigo de opinião. Os visitantes iam de mesa em mesa ver as produções textuais dos alunos e estes liam suas produções. Pudemos observar que os participantes da pesquisa estavam muito felizes com a finalização do projeto, pois sabiam que eles é que, com as orientações das pesquisadoras, conseguiram desenvolver a proposta didática. Durante as visitas o E3 disse “Achei que fosse muito difícil escrever textos argumentativos, mas, com dedicação, ficou fácil”; o E7 falou “O artigo de opinião é muito importante de ser feito pelas crianças, porque assim conseguimos ter voz na escola.”

Quando a exposição se finalizou, os demais professores parabenizaram todos pela dedicação na produção textual.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta parte do trabalho, analisamos o desempenho dos estudantes no que diz respeito à compreensão global tanto do gênero artigo de opinião quanto do processo de retextualização. Por meio da análise das produções escritas, pudemos verificar se os estudantes conseguiram alcançar os principais objetivos propostos, ou seja, se foram bem sucedidos na tarefa de compreenderem e produzirem os gêneros notícia e artigo de opinião a partir de situações do cotidiano e se foram capazes de compreender o processo de retextualização.

Antes de apresentarmos e discutirmos os resultados obtidos a partir da aplicação da proposta didática, entendemos ser necessário enfatizar os seguintes pontos:

- i. ao fazermos a análise dos textos produzidos pelos estudantes, não nos prenderemos aos aspectos gramaticais inadequados, visto que o que buscamos na nossa proposta é o desenvolvimento da construção de sentido(s) dos estudantes, tendo como base dois diferentes gêneros predominantemente argumentativos;
- ii. a turma é composta por 17 (dezessete) estudantes, dos quais 2 (dois) têm síndrome de down e não são alfabetizados, 4 (quatro) são infrequentes, portanto participaram da pesquisa 11 (onze) estudantes, que, para garantir o anonimato, foram nomeados com E1, E2, E3 e assim por diante;
- iii. ao realizar a análise dos textos escritos dos estudantes do 5º ano provenientes da pesquisa, foi determinado que, para a seleção de participantes a serem analisados, seriam escolhidos 3 (três) indivíduos. É importante notar que todos os envolvidos no processo, incluindo aqueles que não foram selecionados, receberam correções orientadas de maneira igualitária. A escolha dos 3 (três) participantes baseou-se na avaliação da frequência durante todos os dias da aplicação da pesquisa, bem como no comprometimento demonstrado com as atividades propostas⁸.
- iv. houve mudança na data da aplicação da proposta, antes prevista para os meses de agosto e setembro, para os meses de setembro e outubro. Os 16 (dezesseis) encontros que estavam previstos para terem uma duração de 50 minutos cada,

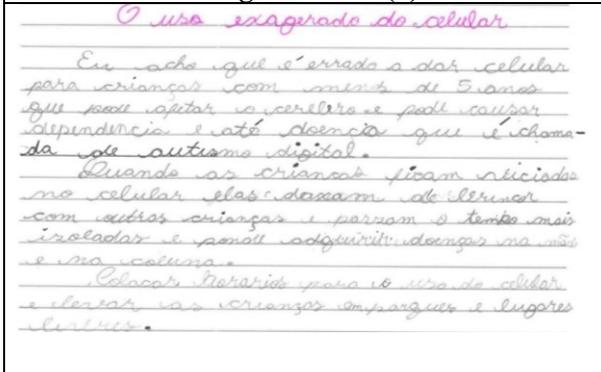
⁸ É importante ressaltarmos que esta turma do 5º ano, embora seja uma turma heterogênea, os discentes apresentam uma semelhança no nível na competência da escrita. Acreditamos, portanto, que não faria diferença significativa se outros participantes fossem escolhidos para terem seus textos apresentados nesta pesquisa.

tiveram de ser reduzidos para 30 minutos em 8 encontros, pois Brasília foi atingida por ondas de extremo calor e o governo do Distrito Federal autorizou a redução de horário nas escolas públicas do Distrito Federal por 4 semanas.

- v. A análise dos textos foi feita em algumas etapas. Primeiro, para verificar se os estudantes entendem o que é argumentação, nós solicitamos que eles produzissem um comentário crítico, a partir de uma notícia que foi entregue a eles. Essa atividade serviu de base para podermos verificar se eles são capazes de argumentar adequadamente em relação aos temas debatidos. Depois, nós distribuímos exemplares de artigo de opinião para que eles lessem, observassem as características gerais do gênero e, em seguida, produzissem um exemplar do gênero. Na última etapa da proposta, entregamos aos estudantes uma notícia para eles a retextualizarem em artigo de opinião.
- vi. De todas as atividades feitas, durante a proposta de intervenção, coletamos 12 (doze) textos da turma. Desse total, 3 (três) textos iniciais com a produção do comentário crítico; 3 (três) com a produção do artigo de opinião; 3 (três) com a versão inicial da retextualização da notícia para o artigo de opinião e os outros 3 (três) textos com a versão final da retextualização da notícia em artigo de opinião.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, apresentamos, a seguir, os primeiros textos produzidos pelos estudantes⁹, a partir dos quais objetivamos verificar a capacidade que eles têm de argumentar a respeito de temas previamente discutidos.

Figura 9 – Texto E1

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|--|---|
|  <p><i>O uso exagerado do celular</i></p> <p><i>Eu acho que é errado a dar celular para crianças com menos de 5 anos que pode afetar o cérebro e pode causar dependência e até doença que é chamada de autismo digital.</i></p> <p><i>Quando as crianças ficam viciadas no celular elas deixam de brincar com outras crianças e passam o tempo mais isoladas e podem adquirir doenças na mão e na coluna.</i></p> <p><i>Colocar horários para o uso do celular e levar as crianças em parques e lugares livres.</i></p> | <p>O uso exagerado do celular</p> <p>Eu acho que é errado a dar celular para crianças com menos de 5 anos que pode afetar o cérebro e pode causar dependência e até doença que é chamada de autismo digital.</p> <p>Quando as crianças ficam viciadas no celular elas deixam de brincar com outras crianças e passam o tempo mais isoladas e podem adquirir doenças nas mãos e na coluna.</p> <p>Colocar horários para o uso do celular e levar as crianças em parques e lugares livres.</p> |

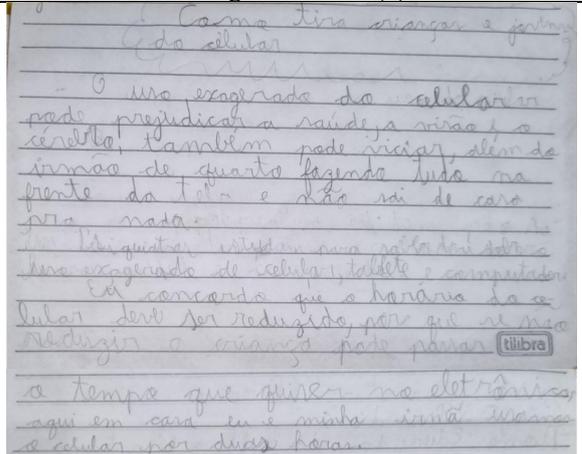
Fonte: arquivo pessoal.

⁹ Os textos são aqui apresentados tal qual foram produzidos pelos estudantes, ou seja, neles não fizemos qualquer intervenção.

Quando iniciamos a leitura da produção textual do E1, verificamos que este texto apresenta opiniões sobre o uso de celulares por crianças com menos de 5 anos. O autor se mostra preocupado com os prejuízos que o uso exagerado do celular pode causar no desenvolvimento cerebral do usuário. Ele menciona a possibilidade de dependência e doenças como o "autismo digital". Há uma correlação feita entre o uso excessivo do celular e a falta de interação social, sugerindo que isso pode levar a problemas de saúde física, como doenças nas mãos e na coluna.

Há uma breve proposta, ao final do texto, de impor limites de tempo para o uso do celular e incentivar atividades ao ar livre, como visitas a parques. Entendemos que essa é uma sugestão positiva para equilibrar o uso da tecnologia com outras atividades mais saudáveis para as crianças. A menção ao "autismo digital", entretanto, pode ser controversa, pois o autismo é uma condição neurológica, que não está, necessariamente, relacionada ao uso de dispositivos eletrônicos. Mas como o texto foi escrito por um pré-adolescente de 10 anos de idade, há de se considerar a possibilidade dele não ter, ainda, posse de muitas informações sobre o autismo. A análise dessa produção nos mostra que o E1 conseguiu apresentar e defender seu ponto de vista, sendo, portanto, bem sucedido quanto ao desenvolvimento da atividade proposta

Figura 10 – Texto E2

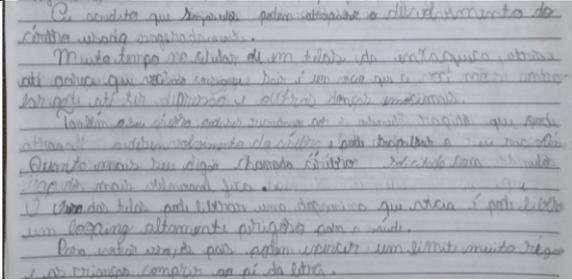
| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|---|--|
|  | <p>O uso exagerado do celular pode prejudicar a saúde, a visão e o cérebro, também pode viciar, além do irmão de quarto fazendo tudo na frente da tela e não sai de casa pra nada.</p> <p>Psiquiatras estudam para saber mais sobre o uso exagerado de celular, tablete e computador.</p> <p>Eu concordo que o horário do celular deve ser reduzido, por que senão reduzir a criança pode passar o tempo que quiser no eletrônico, aqui em casa eu e minha irmã usamos o celular por duas horas.</p> |

Fonte: arquivo pessoal

O texto produzido pelo E2 apresenta preocupações similares ao do E1 sobre os efeitos negativos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos, mencionando prejuízos para a saúde, visão e o potencial viciante desses aparelhos. Há também a observação sobre o impacto no comportamento social, citando um exemplo pessoal de alguém que passa muito tempo em frente às telas, sem sair de casa.

É interessante notar a referência aos psiquiatras que estudam o uso excessivo de dispositivos eletrônicos, demonstrando uma consciência sobre a importância de entender melhor os efeitos desse comportamento. O autor concorda com a iniciativa de reduzir o tempo de uso do celular e, ao final de seu texto, recorre ao relato pessoal como forma de exemplificar a situação discutida. Por meio dessa exemplificação, em que sua realidade familiar é exposta, o estudante se utiliza de uma estratégia argumentativa, o que demonstra seu interesse de fazer com que o seu interlocutor comungue de suas ideias. Novamente, é notável a preocupação com os limites de tempo para uso de aparelhos eletrônicos, indicando uma conscientização sobre a importância de se regular esse comportamento para evitar diferentes tipos de problemas.

Figura 11 – Texto E3

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|--|---|
|  | <p>Eu acredito que sim, as telas podem atrapalhar o desenvolvimento do cérebro, usando exageradamente.</p> <p>Muito tempo no celular ou em telas dá enxaqueca, estresse e até parece que você não consegue sair. É um vício que se você não se controlar pode até ter depressão e outras doenças emocionais.</p> <p>Também o seu cérebro pode ser recrutado por estímulos rápidos que podem atrapalhar o desenvolvimento do cérebro e pode atrapalhar o seu raciocínio. Quanto mais seu órgão chamado cérebro solicitado com estímulos rápidos, mais vulnerável fica.</p> <p>O uso das telas pode liberar uma dopamina que vicia e pode liberar um looping altamente perigoso para a saúde.</p> <p>Para evitar isso, os pais podem exercer um limite muito rígido e as crianças cumprir ao pé da letra.</p> |

Fonte: arquivo pessoal

Este texto, produzido pelo E3, apresenta interessantes reflexões sobre os impactos negativos do uso excessivo de telas, principalmente celulares, enfatizando preocupações com o desenvolvimento cerebral e a saúde emocional. O autor aponta uma série de consequências negativas, como enxaqueca, estresse, a sensação de isolamento e até mesmo a possibilidade de desenvolver depressão e outras doenças emocionais devido ao vício em telas.

Há uma compreensão, por parte do estudante, sobre os efeitos dos estímulos rápidos das telas no cérebro, sugerindo que o uso frequente delas pode prejudicar o raciocínio e o desenvolvimento cerebral, tornando-o mais vulnerável. A menção à dopamina, um neurotransmissor associado ao prazer e à recompensa, liberada pelo uso das telas, indica um

conhecimento científico e a compreensão de como os dispositivos eletrônicos podem criar um ciclo vicioso prejudicial à saúde.

A sugestão de que os pais das crianças imponham limites rígidos e a necessidade de as crianças seguirem esses limites pode ser eficiente para evitar os efeitos negativos do uso excessivo de telas. Isso demonstra a consciência do estudante sobre a importância de se evitar o uso excessivo de dispositivos eletrônicos.

Por meio da observação desses três textos, que constituem a primeira parte da análise, percebemos que todos os textos, apesar de serem textos curtos, possuem a defesa de um ponto de vista e argumentos que sustentam a defesa de ideias. Temos a consciência de que estudantes das séries iniciais, embora consigam desenvolver textos da ordem do argumentar, podem ainda não ser capazes de produzirem textos longos, como os estudantes das séries finais e do Ensino Médio, e, por essa razão, podemos estabelecer uma relação entre a qualidade dos textos e a maturidade dos estudantes.

Na segunda parte da análise de dados de nossa pesquisa, analisamos a produção dos artigos de opinião feita pelos estudantes. Nesta etapa, como já dissemos, iremos analisar se o nosso público-alvo foi capaz de produzir textos de opinião, depois das explicações sobre o gênero e depois das discussões acerca do tema que foi discutido durante as oficinas: *bullying*. Como forma de preparação para a escrita, os estudantes leram outros artigos de opinião que abordavam a temática, fizemos discussões sobre a temática e trocamos experiências sobre o *bullying*.

Neste texto, podemos observar que o estudante consegue expor um posicionamento em relação ao tema abordado com clareza. O autor destaca que o *bullying* é uma agressão verbal que ocorre em diversos locais, como escola, rua e shopping, e é motivado por características como cor da pele, forma de falar, aparência física e até mesmo pelo fato da pessoa ser estudioso, tímida ou usar determinados estilos de roupa.

O discente evidencia o impacto profundo do *bullying*, mencionando consequências sérias como a depressão, a ansiedade, as crises de pânico e a limitação de oportunidades, como conseguir emprego, dar entrevistas ou até mesmo brincar. Também propõe soluções, sugerindo a importância de conversar com a direção da escola, os professores e os próprios estudantes para se combater essa prática. Além disso, ao final do texto, o E1 destaca a necessidade de os professores estarem mais atentos a esse tipo de agressão, sugerindo até mesmo medidas como suspensões para os estudantes que praticam *bullying*.

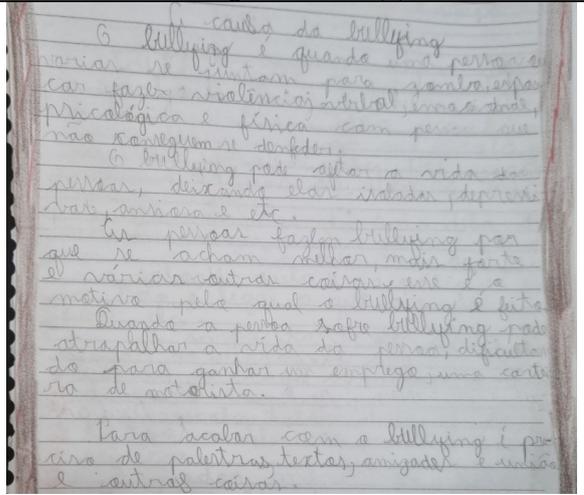
Figura 12 – Texto E1

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><i>O bullying na escola</i></p> <p>O bullying é uma agressão verbal que é sofrida por pessoas que não conseguem se defender. Essa agressão pode ser praticada em qualquer lugar, na escola, na rua e no shopping. O bullying pode ser praticado por causa da cor da pele, do jeito que a pessoa fala, do jeito que anda, da aparência física e porque a pessoa é gorda.</p> <p>O bullying é muito praticado na escola pela a pessoa ser estudiosa, tímida e por até das roupas que ela usa.</p> <p>O bullying pode da depressão, ansiedade, crise de pânico, fazer a pessoa a parar de brincar, impedir da pessoa arranjar um emprego, a dar uma entrevista e de até dirigir.</p> <p>Para acabar com o bullying precisamos conversar com a direção da escola, com os professores e com os alunos. Os professores deverião prestar mais atenção nesse tipo de agressão na escola como brigas, falar que é feio fazer aquilo com os colegas e dar uma suspensão nesse aluno.</p> | <p style="text-align: center;">O bullying na escola</p> <p>O bullying é uma agressão verbal que é sofrida por pessoas que não conseguem se defender. Essa agressão pode ser praticada em qualquer lugar, na escola, na rua e no shopping. O bullying pode ser praticado por causa da cor da pele, do jeito que a pessoa fala, do jeito que anda, da aparência física e porque a pessoa é gorda.</p> <p>O bullying é muito praticado na escola pela pessoa ser estudiosa, tímida e por até das roupas que ela usa.</p> <p>O bullying pode da depressão, ansiedade, crise de pânico, fazer a pessoa a parar de brincar, impedir da pessoa arranjar um emprego, a dar uma entrevista e de até dirigir.</p> <p>Para acabar com o bullying, precisamos conversar com a direção, da escola, com os professores e com os alunos. Os professores deverião prestar mais atenção nesse tipo de agressão na escola como brigas, falar que é feio fazer aquilo com os colegas e dar uma suspensão nesse aluno.</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

Notamos que o texto possui argumentos consistentes, tais como: no 1º parágrafo, o E1 identifica o *bullying* como uma agressão verbal que afeta pessoas que não conseguem se defender; aponta diversas razões para o *bullying*, incluindo cor da pele, modo de falar, aparência física e peso. No 3º parágrafo, ele demonstra conscientização sobre os impactos negativos do *bullying*, como depressão, ansiedade, crises de pânico, restrições nas atividades sociais e profissionais, No último parágrafo, o discente apresenta proposta de aplicar suspensões aos alunos envolvidos em práticas de *bullying* como medida disciplinar e mesmo não deixando escrito se ele é contra ou a favor do *bullying*, é possível inferir que o E1 é contra essa prática, pois a construção bem elaborada dos argumentos deixa evidente o posicionamento do estudante.

Figura 13 – Texto E2

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|--|---|
|  <p>A causa do bullying varia se juntam para zombar, espancar, fazer violência verbal, emocional, psicológica e física com pessoas que não conseguem se defender. O bullying pode afetar a vida das pessoas, deixando elas isoladas, depressivas, ansiosas etc. As pessoas fazem bullying porque se acham melhores, mais fortes e várias outras coisas e esse é o motivo pelo qual o bullying é feito. Quando a pessoa sofre bullying, pode atrapalhar a vida das pessoas, dificultando para ganhar emprego, uma carteira de motorista. Para acabar com o bullying é preciso de palestras, textos, amizades e união e outras coisas.</p> | <p>A causa do bullying</p> <p>O bullying é quando uma pessoa ou varias se juntam para zombar, espancar, fazer violência verbal, emocional, psicológica e física com pessoas que não conseguem se defender.</p> <p>O bullying pode afetar a vida das pessoas, deixando elas isoladas, depressivas, ansiosas etc.</p> <p>As pessoas fazem bullying porque se acha melhores, mais fortes e várias outras coisas e esse é o motivo pelo qual o bullying é feito.</p> <p>Quando a pessoa sofre bullying, pode atrapalhar a vida das pessoas, dificultando para ganhar emprego, uma carteira de motorista.</p> <p>Para acabar com o bullying é preciso de palestras, textos, amizades e união e outras coisas.</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

Esta produção apresenta uma estrutura composicional completa, com uma introdução que define o que é *bullying*, um desenvolvimento que explora suas causas e consequências, e uma conclusão que propõe soluções para combatê-lo.

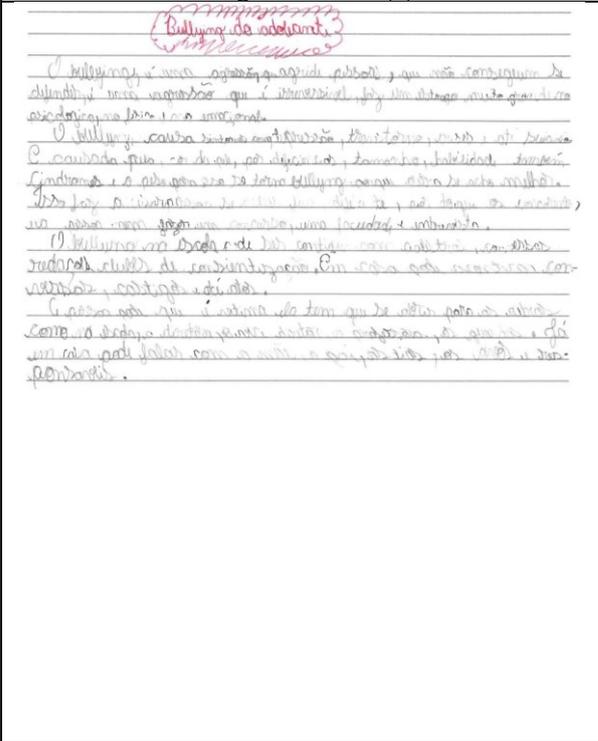
Na introdução, E2 define o *bullying* de maneira convincente, estabelecendo o tema principal do texto. No desenvolvimento, explora as consequências do *bullying*, evidenciando seu impacto na vida das pessoas, e também aponta para os motivos por trás dessa prática, como a sensação de superioridade por parte dos que o cometem. A relação entre a prática do *bullying* e as suas consequências é bem estabelecida ao longo do texto, mostrando como essa agressão pode prejudicar o futuro das vítimas.

Na conclusão, o estudante propõe soluções para combater o *bullying*, mencionando a necessidade de palestras, textos, amizades e união como possíveis ferramentas para lidar com esse problema.

Em relação à defesa de seu ponto de vista, o estudante argumenta de forma coerente ao apontar os efeitos do *bullying* e suas causas. Vemos que a argumentação para as soluções propostas são mais gerais e não muito desenvolvidas, tornando os argumentos não muito robustos e convincentes, como podemos observar nos trechos do texto do E2 “As pessoas fazem *bullying* porque se acham melhores, mais fortes e várias outras coisas e esse é o motivo pelo qual o *bullying* é feito” – essa explicação é genérica e não apresenta detalhes específicos sobre as motivações por trás do *bullying*; “Quando a pessoa sofre *bullying*, pode atrapalhar a vida das pessoas, dificultando para ganhar emprego, uma carteira de motorista.” - embora mencione as possíveis consequências do *bullying*, a afirmação é vaga e não oferece exemplos ou dados

específicos para sustentar a argumentação. Entretanto, lembramos mais uma vez que os autores dos textos em análise têm 10 anos de idade e, portanto, apresentam raciocínio compatível com a idade em que estão.

Figura 14 – Texto E3

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|--|---|
|  | <p style="text-align: center;">Bullying do adolescente</p> <p>O bullying, é uma agressão que agride pessoas, que não conseguem se defender, é uma agressão que é irreversível, faz um estrago muito grande no psicológico, no físico e no emocional.</p> <p>O bullying causa sintomas como depressão, transtorno, crises e até suicídio. É causado pela cor da pele, por deficiências, tamanho, habilidade também cindromes e o peso para isso se torna bullying porque outro se acha melhor. Isso faz a pessoa se achar feia, diferente, pior do que os concorrentes e a pessoa nem fazer um concurso, uma faculdade e entrevista.</p> <p>O bullying na escola pode ser contido com palestras, conversas, redações, clubes de consentização. Em casa pode acontecer conversas, castigos e até atos.</p> <p>A pessoa pode que é vítima ela tem que se abrir para os outros como na escola, a diretora o vice-diretor, a professora, os guardas. Já em casa pode falar com a mãe, o pai, os tios, os avós e responsáveis.</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

Analisando o texto acima, vimos que ao abordar o conteúdo temático (*bullying*), o estudante organiza seus argumentos de acordo o seu conhecimento prévio e desenvolvendo sua produção textual de modo que na introdução define o *bullying*; no desenvolvimento explora suas consequências e formas de combate, e na conclusão mostra a importância de se buscar ajuda para a solução desse problema.

A introdução define rapidamente o *bullying* como uma agressão irreversível que afeta física e emocionalmente as vítimas. No desenvolvimento, o autor detalha os sintomas causados pelo *bullying*, aponta diversas causas para essa prática e oferece sugestões concretas para combatê-la tanto na escola quanto em casa.

Em relação à defesa do ponto de vista, o autor argumenta de maneira satisfatória ao apontar os efeitos do *bullying* e suas causas, como observamos nos trechos do texto do E3 “O *bullying* é uma agressão que agride pessoas que não conseguem se defender, é uma agressão que é irreversível, faz um estrago muito grande no psicológico, no físico e no emocional.” – o

estudante destaca os impactos sérios do *bullying* em diferentes aspectos da vida das vítimas, proporcionando uma visão clara dos efeitos prejudiciais; “O *bullying* causa sintomas como depressão, transtorno, crises e até suicídio.” – o escritor aponta consequências específicas do *bullying*, relacionando-o a problemas graves como depressão e até mesmo suicídio, reforçando a seriedade do problema; “A pessoa pode que é vítima ela tem que se abrir para os outros, como na escola a diretora, o vice-diretor, a professora, os guardas. Já em casa pode falar com a mãe, o pai, os tios, os avós e responsáveis.” – o adolescente destaca a importância da comunicação e do apoio emocional, sugerindo a quem sofre *bullying* que busque ajuda em diferentes figuras de autoridade e membros da família.

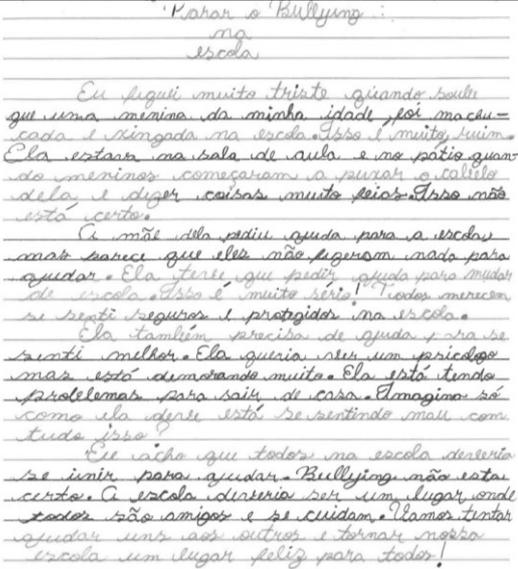
Produzir textos da ordem do argumentar pode ser um desafio para os estudantes, em especial para os estudantes das séries iniciais, visto que, na maioria das vezes, nas escolas públicas, principalmente, o ensino da língua, muitas vezes, não ocorre por meio de textos, e bem sabemos, enquanto professores de Língua Portuguesa, que o gênero artigo de opinião não é um gênero fácil de ser ensinado e aprendido, pois requer o domínio de estratégias argumentativas. A capacidade de (re)formular argumentos coerentes, apresentar evidências relevantes e elaborar raciocínios lógicos mais complexos é um processo que demanda maturidade intelectual e experiência que normalmente se desenvolve ao longo do tempo. E por isso documentos oficiais, como a BNCC, traz que seu ensino deve ser gradativo desde as séries iniciais, pois ao logo dos anos acadêmicos dos estudantes esse aprendizado poderá se tornar mais consistente.

Os estudantes que participaram da pesquisa conseguem produzir artigos de opinião, mas vimos que foram textos mais curtos e com argumentos simples. Essa realidade comprova que todos os estudantes, independentemente do seu nível, conseguem argumentar, desde que sejam preparados para essa finalidade. Ensinar os gêneros do discurso, sejam eles, narrativos, sejam argumentativos, deve ser incentivado, pois o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes depende desse trabalho. Acreditamos que, quando se inicia gradativamente os conceitos básicos da argumentação, como apresentar opiniões fundamentadas, elaborar argumentos simples e expressar ideias de maneira organizada, o alunado é incentivado a desenvolver habilidades de pensamento crítico desde cedo e isso os capacita a se expressarem com desenvoltura em diferentes contextos do seu dia a dia.

A terceira parte da análise dos dados desta pesquisa consiste em analisarmos o processo de retextualização, ou seja, como os estudantes se apropriaram de notícias para produzirem

artigos de opinião¹⁰. Essa etapa consiste em analisarmos os textos em suas versões iniciais e finais. Para isso, obedeceremos às três variáveis relevantes no processo de retextualização de gêneros escritos, que, segundo Dell’Isola (2007, p. 43), são as seguintes: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Figura 15 – Texto E1

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|--|---|
|  <p><i>'Kahar o' Bullying :</i> na escola.</p> <p>Eu fiquei muito triste quando soube que uma menina da minha idade foi machucada e xingada na escola. Isso é muito ruim. Ela estava na sala de aula e no pátio quando meninos começaram a puxar o cabelo dela e dizer coisas feias. Isso não está certo.</p> <p>A mãe dela pediu ajuda para a escola, mas parece que eles não fizeram nada para ajudar. Ela teve que pedir ajuda para mudar de escola. Isso é muito sério! Todos merecem se sentir seguros e protegidos na escola.</p> <p>Ela também precisa de ajuda, e ela se sente melhor. Ela queria ver um psicólogo mas está demorando muito. Ela está tendo problemas para sair de casa. Imagina só como ela deve estar se sentindo mal com isso tudo?</p> <p>Eu acho que todos na escola deveria se unir para ajudar. Bullying não está certo. A escola deveria ser um lugar onde todos são amigos e se cuidam. Vamos tentar ajudar uns aos outros e tornar nossa escola um lugar feliz para todos!</p> | <p>Parar o bullying na escola</p> <p>Eu fiquei muito triste quando soube que uma menina da minha idade foi machucada e xingada na escola. Isso é muito ruim. Ela estava na sala de aula e no pátio quando meninos começaram a puxar o cabelo dela e dizer coisas feias. Isso não está certo.</p> <p>A mãe dela pediu ajuda para a escola, mas parece que eles não fizeram nada para ajudar. Ela teve que pedir ajuda para mudar de escola. Isso é muito sério! Todos merecem se sentir seguros e protegidos na escola.</p> <p>Ela também precisa de ajuda para se sentir melhor. Ela queria ver um psicólogo mas está demorando muito. Ela está tendo problemas para sair de casa. Imagina só como ela deve estar se sentindo mal com isso tudo?</p> <p>Eu acho que todos na escola deveria se unir para ajudar. Bullying não está certo. A escola deveria ser um lugar onde todos são amigos e se cuidam. Vamos tentar ajudar uns aos outros e tornar nossa escola um lugar feliz para todos!</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

Este texto é um relato de um incidente de *bullying* ocorrido com uma menina na escola. Apesar de apresentar uma preocupação e um apelo à união para combater o problema, ele não se configura como um artigo de opinião, devido à ausência de argumentação estruturada e defesa de um ponto de vista específico, fatos ou análises mais detalhadas nos três primeiros parágrafos. A preocupação principal do estudante é relatar uma situação de *bullying* sob o ponto de vista de alguém que testemunhou o ocorrido. Ele se concentra na exposição dos eventos, na expressão de emoções e na sugestão de soluções sem apresentar um posicionamento claro e embasado sobre o tema.

¹⁰ O texto de partida para a atividade de retextualização se encontra-se nos anexos, Anexo 08 (texto-base).

A falta de um desenvolvimento argumentativo e a ausência de uma posição mais direta sobre como lidar com o problema do *bullying* na escola torna o texto retextualizado predominantemente um relato.

No último parágrafo do texto, vemos que o estudante começa a defender seu ponto de vista com argumentos que demonstram sua opinião em relação ao *bullying*. O estudante enfatiza a importância da união de todos os estudantes para combater o *bullying*, defendendo a ideia de que a escola deve ser um ambiente de amizade e cuidado coletivo. Entretanto, o parágrafo final, por si mesmo, não é suficiente para que o texto produzido se configure como artigo de opinião.

Quando nos propusemos a trazer essa proposta de intervenção para esta pesquisa, já imaginávamos que seria um trabalho produtivo, mas desafiador, porque os discentes poderiam apresentar dificuldade no processo de retextualização, pois como afirma Dell’Isola (2007, p. 41), “a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva”. Atividade produtiva, mas desafiadora, porque acreditamos que alguns estudantes não conseguiram entender o que deveria ser feito na retextualização. O texto em observação comprova que o estudante se confundiu, não sendo capaz, portanto, de atingir o que se espera de um trabalho com a retextualização, que, como afirma Dell’Isola (2007, p. 43):

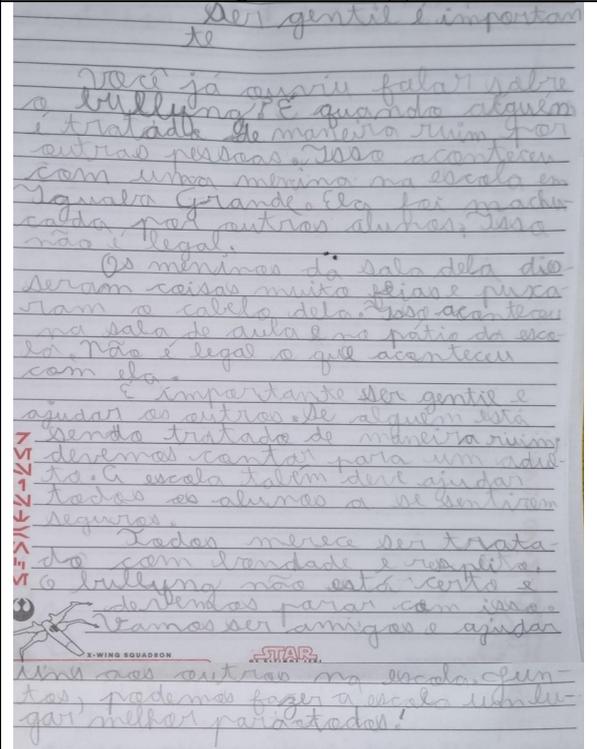
A partir da leitura e compreensão do texto de partida, o aluno deverá considerar, pelo menos, três variáveis relevantes nesse processo de retextualização de gêneros textuais. São elas o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade.

A terceira produção do E1, apesar de dialogar com a notícia trabalhada e de apresentar elementos da construção composicional do artigo de opinião, não apresenta o estilo do gênero solicitado, pois nele há a predominância de trechos narrativos (relato). Essa realidade faz com que não reconheçamos o artigo de opinião.

O texto apresentado se inicia com a explicação do que o estudante entende sobre o *bullying* e, logo em seguida, nos dois primeiros parágrafos, tem como foco a descrição de um incidente de *bullying* que ocorreu na localidade descrita no texto de partida (notícia).

Podemos observar, no primeiro e no segundo parágrafos, a ausência de uma estrutura argumentativa que caracteriza a principal falha em relação ao gênero textual solicitado, pois o estudante adota uma abordagem mais narrativa ao descrever um evento específico do *bullying* e relatar um incidente ocorrido com uma menina na escola.

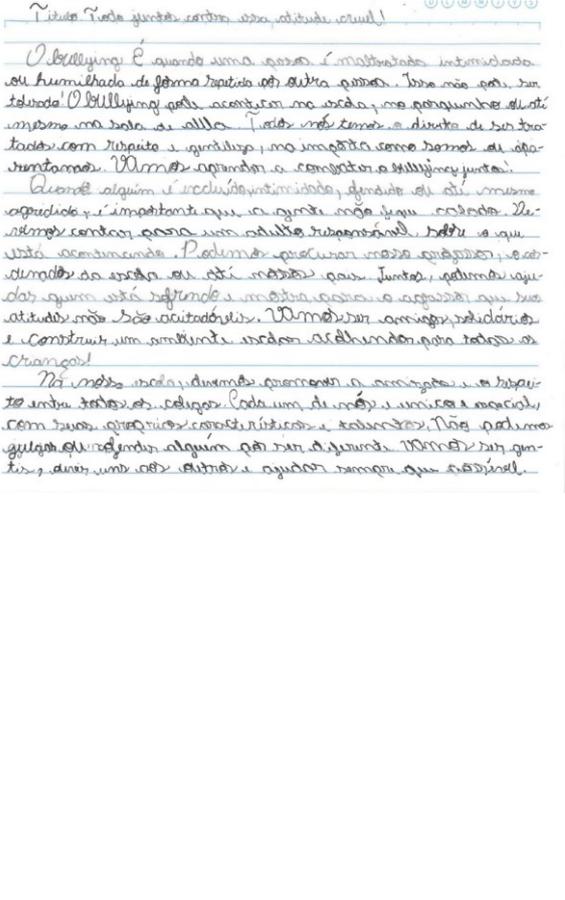
Figura 16 – Texto E2

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|---|---|
|  <p> Ser gentil é importante te Você já ouviu falar sobre o bullying? É quando alguém é tratado de maneira ruim por outras pessoas. Isso aconteceu com uma menina na escola em Iguaba Grande. Ela foi machucada por outros alunos. Isso não é legal. Os meninos da sala dela disseram coisas muito feias e puxaram o cabelo dela. Isso aconteceu na sala de aula e no pátio da escola. Não é legal o que aconteceu com ela. É importante ser gentil e ajudar os outros. Se alguém está sendo tratado de maneira ruim, devemos contar para um adulto. A escola também deve ajudar todos os alunos a se sentirem seguros. Todos merecem ser tratados com bondade e respeito. O bullying não está certo e devemos parar com isso. Vamos ser amigos e ajudar uns aos outros na escola. Juntos, podemos fazer a escola um lugar melhor para todos! </p> | <p style="text-align: center;">Ser gentil é importante</p> <p>Você já ouviu falar sobre o bullying? É quando alguém é tratado de maneira ruim por outras pessoas. Isso aconteceu com uma menina na escola em Iguaba Grande. Ela foi machucada por outros alunos. Isso não é legal.</p> <p>Os meninos da sala dela disseram coisas muito feias e puxaram o cabelo dela. Isso aconteceu na sala de aula e no pátio da escola. Não é legal o que aconteceu com ela.</p> <p>É importante ser gentil e ajudar os outros. Se alguém está sendo tratado de maneira ruim, devemos contar para um adulto. A escola também deve ajudar todos os alunos a se sentirem seguros.</p> <p>Todos merecem ser tratados com bondade e respeito. O bullying não está certo e devemos parar com isso. Vamos ser amigos e ajudar uns aos outros na escola. Juntos, podemos fazer a escola um lugar melhor para todos!</p> |

Fonte: arquivo pessoal

A partir do terceiro parágrafo já podemos perceber que o estudante se utiliza do recurso da argumentação para a defesa de um ponto de vista, mesmo que breve e sem muitos detalhes. O texto defende a ideia de que o *bullying* é inaceitável e prejudicial, destacando a necessidade de tratar as pessoas com bondade e respeito. Percebemos que a defesa do ponto de vista é baseada na condenação clara do comportamento agressivo e prejudicial, enfatizando a importância de ajudar os outros e promover um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos. O ponto de vista central é o de que todos merecem ser tratados com respeito e gentileza, e o texto defende a interrupção do *bullying* por meio da cooperação e do apoio mútuo entre os estudantes e o envolvimento dos adultos, como os professores ou responsáveis, para criar um ambiente escolar mais positivo e seguro para todos.

Figura 17 – Texto E3

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|---|---|
|  <p> Imagem: Aluno(a) (Todos juntos contra essa atitude cruel) O bullying é quando uma pessoa é maltratada, intimidada ou humilhada de forma repetida por outra pessoa. Isso não pode ser tolerado! O bullying pode acontecer na escola, no parquinho ou até mesmo na sala de aula. Todos nós temos o direito de ser tratados com respeito e gentileza, na importa como somos ou aparentamos. Vamos aprender a combater o bullying juntos! Quando alguém é excluído, intimidado, ofendido ou até mesmo agredido, é importante que a gente não fique calado. Devemos contar para um adulto responsável sobre o que está acontecendo. Podemos procurar nosso professor, o coordenador da escola ou até nossos pais. Juntos, podemos ajudar quem está sofrendo e mostrar para o agressor que suas atitudes não são aceitáveis. Vamos ser amigos, solidários e construir um ambiente escolar acolhedor para todas as crianças! Na nossa escola, devemos promover a amizade e o respeito entre todos os colegas. Cada um de nós é único e especial, com suas próprias características e talentos. Não podemos julgar ou ofender alguém por ser diferente. Vamos ser gentis, ouvir uns aos outros e ajudar sempre que possível. </p> | Transcrição Todos juntos contra essa atitude cruel! O bullying É quando uma pessoa é maltratada intimidada ou humilhada de forma repetida por outra pessoa. Isso não pode ser tolerado! O bullying pode acontecer na escola, no parquinho ou até mesmo na sala de aula. Todos nós temos o direito de ser tratados com respeito e gentileza, na importa como somos ou aparentamos. Vamos aprender a combater o bullying juntos! Quando alguém é excluído, intimidado, ofendido ou até mesmo agredido, é importante que a gente não fique calado. Devemos contar para um adulto responsável sobre o que está acontecendo. Podemos procurar nosso professor, o coordenador da escola ou até nossos pais. Juntos, podemos ajudar quem está sofrendo e mostrar para o agressor que suas atitudes não são aceitáveis. Vamos ser amigos, solidários e construir um ambiente escolar acolhedor para todas as crianças! Na nossa escola, devemos promover a amizade e o respeito entre todos os colegas. Cada um de nós é unico e especial, com suas próprias características e talentos. Não podemos julgar ou ofender alguém por ser diferente. Vamos ser gentis, ouvir uns aos outros e ajudar sempre que possível. |

Fonte: arquivo pessoal.

O texto apresenta uma clara posição contrária ao *bullying*, defendendo a ideia de que todas as pessoas têm o direito fundamental de serem tratadas com respeito e gentileza. Para sustentar esse ponto de vista, o estudante utiliza argumentos simples, porém eficazes, como mostram os seguintes trechos da dissertação do E3 “O *bullying* é quando uma pessoa é maltratada intimidada ou humilhada de forma repetida por outra pessoa. Isso não pode ser tolerado!” – essa afirmação é direta e clara, estabelecendo a inaceitabilidade do *bullying* de maneira simples e impactante; “Quando alguém é excluído, intimidado, ofendido ou até mesmo agredido, é importante que a gente não fique calado.”. De modo simples, o E3 destaca a importância de não ficar em silêncio diante do *bullying* e incentiva a ação; “Podemos procurar nosso professor, o coordenador da escola ou até nossos pais. Juntos podemos ajudar quem está sofrendo e mostrar para o agressor que suas atitudes não são aceitáveis.”- a sugestão de procurar ajuda de adultos de confiança é uma abordagem prática e eficaz para lidar com o *bullying*. Neste texto, o estudante, portanto, define o *bullying*, identificando-o como um comportamento que

maltrata, intimida e humilha o(s) outro(s). Ao trazer essa definição, o estudante consegue mostrar o quão cruel é a prática do *bullying*.

O estudante também enfatiza a importância de não ficar calado diante do *bullying*. Propõe a ideia de que é essencial contar para um adulto responsável sobre o que está acontecendo, destacando a figura do professor, do coordenador da escola ou dos pais como pessoas em quem se pode confiar para buscar ajuda. Essa abordagem reforça a noção de que é fundamental buscar apoio e orientação para lidar com o problema.

Além disso, ele ressalta a importância de promover a amizade, o respeito e a aceitação das diferenças entre os colegas na escola. Destaca que cada um é único e especial e que as diferenças não devem ser motivo de julgamento ou ofensas. Enfatiza a necessidade de ser gentil, ouvir uns aos outros e oferecer ajuda quando possível, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos.

No decorrer de todo o texto, conseguimos perceber que o E3 faz uso da argumentação para a defesa de seu ponto de vista. Apresenta argumentação persuasiva que, apesar de simples, é convincente para reforçar claramente sua opinião sobre o tema, como comprovam os trechos “O *bullying* é quando uma pessoa é maltratada intimidada ou humilhada de forma repetida por outra pessoa.”, “Quando alguém é excluído, intimidado, ofendido ou até mesmo agredido, é importante que a gente não fique calado.”; “Na nossa escola, devemos promover a amizade e o respeito entre todos os colegas.”

Vimos, por meio dessa produção, que E3 compreendeu bem o processo de retextualização, haja vista que ele conseguiu se apropriar de elementos da notícia trabalhada para a produção do artigo de opinião, como, por exemplo, nos trechos “O *bullying* é quando uma pessoa é maltratada intimidada ou humilhada de forma repetida por outra pessoa”, “Quando alguém é excluído, intimidado, ofendido ou até mesmo agredido, é importante que a gente não fique calado.”

Embora os estudantes consigam produzir textos argumentativos, percebemos que a explicação do que é retextualização (e o que deve ser feito para a transformação do texto de partida (notícia) no texto final (artigo de opinião)), diferentemente do que se passou com o E3, não ficou tão clara para todos os estudantes, pois no momento de retextualizarem, a maioria não compreendeu que o texto final deveria ser um artigo de opinião.

Nesta última etapa da aplicação de nossa proposta, analisamos a retextualização final dos estudantes.

Figura 18 – Texto E1

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Parar o Bullying</p> <p style="text-align: center;">na escola</p> <p>O bullying é um problema sério que todos nós precisamos entender. É quando alguém machuca, fala coisas ruins ou faz brincadeiras que magoam outras pessoas. Isso não é legal e não devemos fazer isto com ninguém.</p> <p>Acho que todos merecem ser tratados com gentileza e respeito. Às vezes as pessoas não percebem que estão machucando alguém, mais é importante saber que palavras e ações podem magoar muito.</p> <p>Todos nós podemos ajudar a parar o bullying. Se vemos alguém sendo maltratado, podemos contar para um adulto de confiança, como um professor ou os pais. Também podemos ser amigos e apoiar quem está sendo magoado.</p> <p>Vamos ser gentis uns com o outros. Não importa como somos diferentes, cada um de nós merece ser tratado com bondade e respeito. Juntos, podemos fazer do nosso ambiente um lugar melhor para todos.</p> | <p style="text-align: center;">Parar o bullying na escola</p> <p>O bullying é um problema sério que todos nós precisamos entender. É quando alguém machuca, fala coisas ruins ou faz brincadeiras que magoam outras pessoas. Isso não é legal e não devemos fazer isto com ninguém.</p> <p>Acho que todos merecem ser tratados com gentileza e respeito. Às vezes as pessoas não percebem que estão machucando alguém, mais é importante saber que palavras e ações podem magoar muito.</p> <p>Todos nós podemos ajudar a parar o bullying. Se vemos alguém sendo maltratado, podemos contar para um adulto de confiança, como um professor ou os pais. também podemos ser amigos e apoiar quem está sendo magoado.</p> <p>Vamos ser gentis uns com o outros. Não importa como somos diferentes, cada um de nos merece ser tratado com bondade e respeito. Juntos, podemos fazer do nosso ambiente um lugar melhor para todos.</p> |

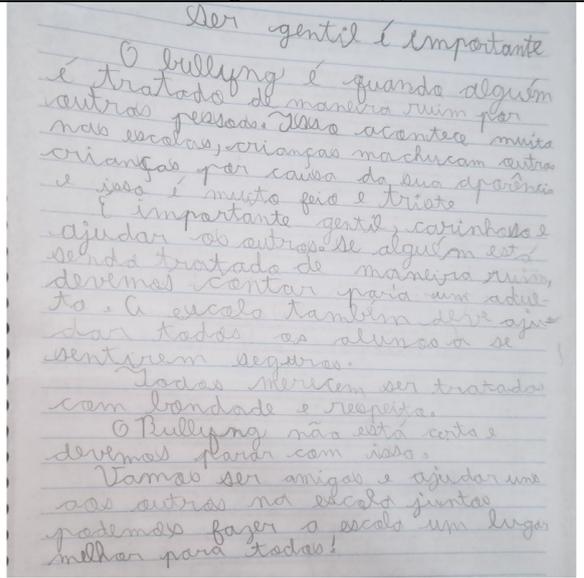
Fonte: arquivo pessoal

A partir da leitura e análise da versão final do texto do E1, podemos notar que o estudante consegue aperfeiçoar significativamente sua produção. Como na versão inicial, o estudante produziu um texto predominantemente de relato, vimos que aqui ele modifica quase todo o seu texto para apresentar as características essenciais que devem estar presentes em um artigo de opinião.

O E1 expressa sua opinião de forma clara desde o início, identificando o *bullying* como um problema sério que requer entendimento, como no trecho “O bullying é um problema sério que todos nós precisamos entender.”; apresenta argumentos que se baseiam na definição do *bullying* e na reflexão sobre como palavras e ações podem machucar, transmitindo a ideia de que é necessário tratar todos com gentileza e respeito, conforme está neste trecho “Acho que todos merecem ser tratados com gentileza e respeito. Às vezes as pessoas não percebem que estão machucando alguém, mas é importante saber que palavras e ações podem magoar muito.” O E1 traz, no corpo do texto, os argumentos que se baseiam na defesa da gentileza, no reconhecimento do problema do *bullying* e na busca por soluções através do apoio e, de denúncia de casos.

Já na conclusão, o estudante apresenta uma proposta simples, mas eficaz para a possível solução do problema apresentado, reforçando a ideia de tratamento justo e respeitoso para todos, propondo uma união para criar um ambiente melhor.

Figura 19 – Texto E2

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|---|--|
|  | <p style="text-align: center;">Ser gentil é importante</p> <p>O bullying é quando alguém é tratado de maneira ruim por outras pessoas. Isso acontece muito nas escolas, crianças machucam outras crianças por causa de sua aparência e isso é muito feio e triste. É importante ser gentil, carinhoso e ajudar os outros. Se alguém está sendo tratado de maneira ruim, devemos contar para um adulto. A escola também deve ajudar todos os alunos a se sentirem seguros. Todos merecem ser tratados com bondade e respeito. O bullying não está certo e devemos parar com isso. Vamos ser amigos e ajudar uns aos outros na escola juntos podemos fazer a escola um lugar melhor para todos!</p> |

Fonte: arquivo pessoal

Fazendo a comparação da versão inicial e da versão final dos textos produzidos pelo E2, é possível dizer que aqui também houve uma melhora significativa em relação às características do gênero artigo de opinião, de modo geral. Enquanto na versão inicial, embora o texto apresentasse a defesa de um ponto de vista, verificamos a predominância de passagens narrativas, o que comprometeu a identidade do artigo de opinião. Aqui, na versão final, o estudante consegue escrever seu artigo sem traços significativos de outros gêneros.

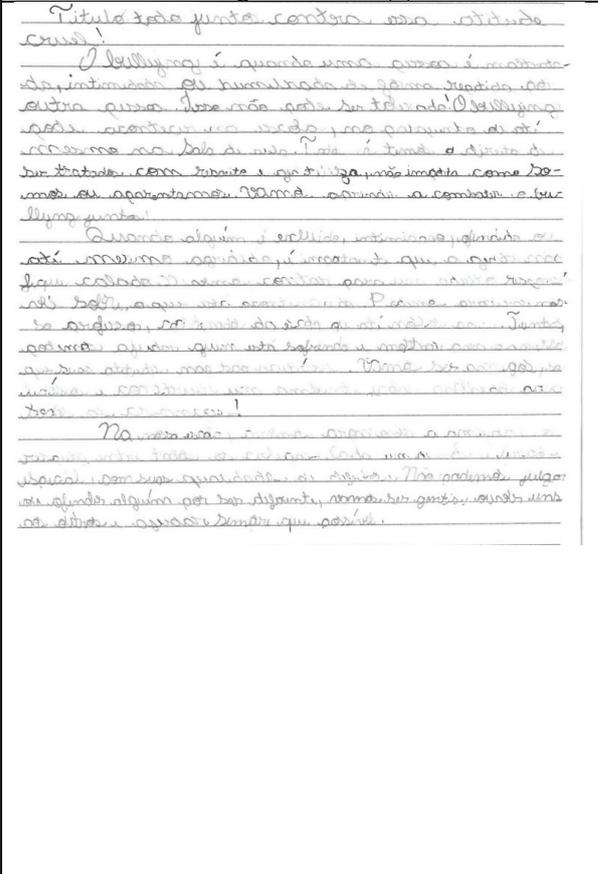
O texto traz a temática do *bullying*, enfatizando a importância de tratar os outros com gentileza e respeito. Há o argumento de que o *bullying* é algo bem ruim e destaca que é importante a busca por ajuda dos adultos e também da escola para que todos os estudantes tenham segurança. Os argumentos, que estavam mais superficiais, na versão inicial, aqui se apresentam um pouco mais consistentes e convincentes para a defesa do ponto de vista.

Ao chegarmos à conclusão, notamos que há o reforço da ideia central do texto, defendendo que o *bullying* não está certo e pedindo por amizade e ajuda mútua para criar um ambiente escolar melhor. Em suma, o texto aborda o tema de maneira singela, mas positiva, trazendo uma proposta de que os colegas da escola devem ser amigos e devem ajudar uns aos outros.

Vimos, portanto, que também no texto produzido por E2 houve melhoria na produção do gênero solicitado, uma vez que o autor traz as principais características que devem estar presentes dentro de um artigo de opinião, como a expressão de opiniões pessoais, o uso de

argumentos para persuadir o leitor, como no trecho escrito por E2 “É importante ser gentil, carinhoso e ajudar os outros.”, e a defesa de uma posição clara contra o *bullying*, como no trecho “O *bullying* não está certo e devemos parar com isso.”

Figura 20 – Texto E3

| Imagem: Aluno(a) | Transcrição |
|---|--|
|  <p>Título: Todos juntos contra essa atitude cruel!</p> <p>O bullying é quando uma pessoa é maltratada, intimidada ou humilhada de forma repetida por outra pessoa. Isso não pode ser tolerado! O bullying pode acontecer na escola, no parquinho ou até mesmo na sala de aula. Todos nós temos o direito de ser tratados com respeito e gentileza, não importa como somos ou aparentamos. Vamos aprender a combater o bullying juntos!</p> <p>Quando alguém é excluído, intimidado, ofendido ou até mesmo agredido, é importante que a gente não fique calado, devemos contar para um adulto responsável sobre o que está acontecendo. Podemos procurar nosso professor, coordenador da escola ou até nossos pais. Juntos podemos ajudar quem está sofrendo e mostrar para o agressor que suas atitudes não são aceitáveis. Vamos ser amigos, solidários e construir um ambiente escolar acolhedor para todas as crianças.</p> <p>Na nossa escola, devemos promover a amizade, o respeito entre todos os colegas. Cada um de nós é único e especial, com suas qualidades ou defeitos. Não podemos julgar ou ofender alguém por ser diferente, vamos ser gentis, ouvir uns aos outros e ajudar sempre que possível.</p> | <p>Todos juntos contra essa atitude cruel</p> <p>O bullying é quando uma pessoa é maltratada, intimidada ou humilhada de forma repetida por outra pessoa. Isso não pode ser tolerado! O bullying pode acontecer na escola, no parquinho ou até mesmo na sala de aula. Todos nós temos o direito de ser tratados com respeito e gentileza, não importa como somos ou aparentamos. Vamos aprender a combater o bullying juntos!</p> <p>Quando alguém é excluído, intimidado, ofendido ou até mesmo agredido, é importante que a gente não fique calado, devemos contar para um adulto responsável sobre o que está acontecendo. Podemos procurar nosso professor, coordenador da escola ou até nossos pais. Juntos podemos ajudar quem está sofrendo e mostrar para o agressor que suas atitudes não são aceitáveis. Vamos ser amigos, solidários e construir um ambiente escolar acolhedor para todas as crianças.</p> <p>Na nossa escola, devemos promover a amizade, o respeito entre todos os colegas. Cada um de nós é único e especial, com suas qualidades ou defeitos. Não podemos julgar ou ofender alguém por ser diferente, vamos ser gentis, ouvir uns aos outros e ajudar sempre que possível.</p> |

Fonte: arquivo pessoal

Nesta versão final do texto do E3, não houve mudanças significativas na reescrita do artigo de opinião, uma vez que em sua primeira versão o estudante já conseguiu apresentar as principais características do gênero do discurso solicitado para a retextualização.

Desde a versão inicial, o estudante apresenta a defesa de um ponto de vista, traz argumentos que corroboram para a defesa de suas ideias, apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão bem organizados. Notamos que a maneira que os argumentos foram construídos, tanto na versão inicial, quanto na final, colaboram para a consistência das ideias apresentadas. Sendo assim, na versão final do texto do E3, apenas erros gramaticais foram reestruturados para que o texto fosse exposto durante a culminância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor de Língua Portuguesa vai muito além da simples transmissão de conhecimento gramatical e textual. Ele é um mediador essencial no processo de aprendizagem dos estudantes, que tem participação não apenas no desempenho acadêmico, mas também no desenvolvimento pessoal e social de sujeitos em processo de formação. Nesse sentido, a pesquisa torna-se uma ferramenta poderosa para o aprimoramento do fazer pedagógico do professor. Ao se envolver em investigações e estudos sobre métodos de ensino, estratégias didáticas e novas abordagens educacionais, o professor adquire um repertório mais amplo e sólido, que o capacita a enfrentar os desafios da sala de aula de maneira mais eficaz e criativa.

A possibilidade de aperfeiçoamento através do mestrado é uma oportunidade valiosa para o professor de alcançar um trabalho de maior qualidade na educação básica. Ao se manter atualizado sobre as tendências e inovações na área educacional, ele pode adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e características de seus alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e inclusivo. Além disso, cursar o mestrado profissional, como o Profletras, permite ao professor refletir criticamente sobre sua prática, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e buscar constantemente a excelência profissional.

O mestrado oferece ao professor a oportunidade de desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e produção de conhecimento, capacitando-o a contribuir de forma significativa para o avanço de práticas educacionais.

Em suma, o docente que se engaja na pesquisa e busca o aperfeiçoamento através do mestrado está investindo não apenas em sua própria carreira, mas também no futuro de seus alunos e na qualidade da educação oferecida pela escola. Ele se torna um agente de transformação e inovação, capaz de inspirar e motivar seus alunos a alcançarem seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Levando em conta esse entendimento, estamos certos de que o ensino da língua, por meio dos gêneros do discurso, é um desafio que se amplia quando trabalhamos os gêneros da ordem do argumentar nas séries iniciais, pois, nessa fase da trajetória escolar, os estudantes, em sua grande maioria, têm dificuldades em produzir textos argumentativos. Essa realidade nos conduz ao desenvolvimento de ações que permitam que os estudantes se envolvam em experiências de leitura e de escrita, cruciais para seu crescimento integral.

Nesse contexto, ao longo desta pesquisa, exploramos a retextualização como estratégia pedagógica capaz de contribuir para que estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental desenvolvessem habilidades escritoras, sobretudo as que se relacionam com a capacidade de argumentar sobre situações ou fatos de relevância social.

Nossa pesquisa se baseou na retextualização de notícias como ponto de partida para a compreensão e produção do artigo de opinião. A turma que participou da nossa pesquisa demonstrou avanços significativos no que diz respeito tanto à compreensão de dois diferentes gêneros do discurso quanto ao processo de retextualização.

O embasamento teórico, fundamentado em Bakhtin (1993), Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007) forneceu suporte sólido para a elaboração e implementação da proposta didática baseada na retextualização.

A temática escolhida para se trabalhar a pesquisa, o *bullying*, foi entendida em todos os textos analisados. Entretanto alguns estudantes, nas suas produções, apresentaram dificuldades em relação à produção inicial do artigo. Apesar dessa realidade, foi muito gratificante perceber que todos demonstraram interesse em produzir textos e que o trabalho contribuiu para que isso fosse com mais autonomia. Esse resultado comprova que, cada etapa da aplicação contribuiu para avanços significativos nas suas produções.

No que diz respeito ao posicionamento, percebemos que a maioria dos estudantes emitiu seus pontos de vista no texto, embora alguns tenham usado apenas o último parágrafo para fazê-lo.

Ao priorizar as noções de texto e de gênero, fundamentos essenciais do ensino de Língua Portuguesa, alinhamos nossa proposta ao princípio de um ensino interativo, enraizado na pluralidade discursiva. Acreditamos que, ao oferecer aos estudantes a oportunidade de explorar o diálogo que une a notícia e o artigo de opinião, que promoveu não apenas a competência argumentativa, mas também uma compreensão mais ampla do papel da linguagem na sociedade.

Concluimos, portanto, que esta pesquisa tem o potencial de oferecer suporte valioso aos professores de Língua Portuguesa que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, orientando-os na criação de aulas voltadas para o trabalho com o gênero artigo de opinião por meio da retextualização. Da mesma forma, acreditamos que os participantes da pesquisa desenvolverão, ao longo de seus percursos acadêmicos, competências discursivas e senso crítico, o que poderá contribuir para que eles sejam capazes de se posicionar, consciente e autonomamente, da sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê, 2009.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1960.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANTUNES, Irandé. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. *In*: ANTUNES, Irandé (org.). **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010. p. 29-44.
- BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. *In*: BAKHTIN, Mikhail (org.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. *In*: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 348.
- BANKS-LEITE, Luci. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. 1996. 205f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1996.100609>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/100609>. Acesso em: 14 maio 2023.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORGES, Rita de Cássia Barbosa; BORGES, João Felipe Barbosa. A palavra é retextualizar: um trabalho com gêneros textuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1326-1344, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Tw4hwNTL6KB3JrgXT8RRWBt/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2023.
- BRÄKLING, Kátia Lomba Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASÍLIA (DF). Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria. **Proposta Pedagógica CAIC Santa Maria**. Santa Maria: SEE, 2022.

BUENO, Francisco da Silveira. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Livraria Acadêmica, 1940.

BULLYING: como identificar e o que fazer. Campinas, [20--]. Disponível em: <https://cliapsicologia.com.br/bullying-como-identificar-e-o-que-fazer/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CARPANEDA, Isabella. **A conquista: língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2023.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica. **Idioma**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 23, 2002. Disponível em: <https://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

DANTAS, Wallace. Gêneros do discurso e gêneros textuais: da teoria à aplicação no ensino de linguagens na educação básica brasileira. **Revista Amor Mundo**, Campina Grande, v. 1, n. 2, p. 67-77, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.28>. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/28>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

EQUIPE Sempre Família. **10 sinais de que seu filho pode estar sofrendo bullying na escola**. Curitiba, 31 jul. 2018. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/10-sinais-de-que-seu-filho-pode-estar-sofrendo-bullying-na-escola/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)Curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/gbJwWJwK9QYQDzdXKsNxfyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia; POSSENTI, Sírio (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, Othon Moacir. Argumentação. *In*: GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. 18. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

IDOETA, Paula Adamo. **Como diferenciar entre pequenas gozações na escola e bullying: e o que fazer em cada caso**. São Paulo, 10 dez. 2017. Portal: BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42186973>. Acesso em: 26 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto: construção de sentidos. *In*: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 25-30.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEITÃO, Selma; DIANOVIC, Maria Cristina (org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes, 2011.

LOPES, Tânia Maria. **A construção de definições por crianças em idade escolar**. 1992. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MOTORTION. **Red-haired schoolgirl suffering bullying, students pointing fingers, conflict.** Brentwood, [20--]. Banco de imagens: Dreamstime.com. ID 159228056. <https://pt.dreamstime.com/menina-de-cabelos-vermelhos-sofrendo-bullying-estudantes-apontando-dedos-conflito-foto-a%C3%A7%C3%B5es-image159228056>. Acesso em: 26 fev. 2024.

NASCIMENTO, Adriano Donizeti Domingos de. **Produção de anúncio publicitário institucional no Ensino Fundamental:** argumentação, persuasão e interação. 2021. 136p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2021.tde-28062022-190232>. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-28062022-190232/publico/2021_AdrrianoDonizetiDomingosDoNascimento_VCorr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ariane Lúcia Zuanon de. **Bullying:** uma triste realidade presente em nosso cotidiano. [S.l.], 1º jun. 2021. Portal Meon. Disponível em: <https://www.meon.com.br/meonjovem/alunos/bullying-uma-triste-realidade-presente-em-nosso-cotidiano>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Gramática, filologia, Linguística. *In:* ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OSAKABE, Haquira. **Linguagem e educação.** São Paulo: Contexto, 2016.

PAGNO, Marina. **Crianças e adolescentes no celular:** uso exagerado afeta o cérebro e a concentração: veja o que fazer. [S. l.], 14 fev. 2023. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/14/criancas-e-adolescentes-no-celular-uso-exagerado-afeta-o-cerebro-e-a-concentracao-veja-o-que-fazer.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática expositiva:** curso superior. São Paulo: Monteiro Lobato, 1907.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola:** Campinas: ALB; Mercado das Letras, 2004.

QUASE 30 % dos adolescentes brasileiros fazem 'uso problemático' de jogos eletrônicos, aponta pesquisa. [S.l.], 12 set. 2022. Portal: Extra. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/quase-30-dos-adolescentes-brasileiros-fazem-uso-problematico-de-jogos-eletronicos-aponta-pesquisa-25571350.html>. Acesso em: 13 maio 2023.

QUEIROZ, Kézia Barbosa de. **A retextualização de histórias em quadrinhos como estratégia para as aulas de produção textual.** 2018. 174f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3070>. Acesso em: 14 maio 2023.

- RODRIGUES, Ericka Camila de Oliveira; RAMOS, Elaine da Fonseca. A escrita na BNCC além da Língua Portuguesa. **Trem de Letras**, Alfenas, v. 9, n. 2, p. 1-33, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/download/1488/1491/>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- ROSENO, Amanda. **A crueldade do bullying**. Itapevi, 7 out. 2016. Site Jornal Meccatitude. Disponível em: <https://jornalmeccatitude.wordpress.com/2016/10/07/artigo-de-opiniao-a-crueldade-do-bullying/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTANA, André. **Sem Disney, SBT abusa de reprises de desenhos**. São Paulo, 24 set. 2018. Portal: Observatório da TV. Disponível em: <https://observatoriodatv.uol.com.br/critica-de-tv/sem-disney-sbt-abusa-de-reprises-de-desenhos>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- SANTANA, Tatiana. **Bullying e o olhar necessário aos sentimentos**. [S. l.], 7 abr. 2022. Portal O Hoje.com. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/opinioes/n/1396458/t/bullying-e-o-olhar-necessario-aos-sentimentos/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- SCHMIDT, Larissa. **Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande**. Rio de Janeiro, 8 jul. 2022. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/08/adolescente-e-alvo-de-bullying-e-agressao-fisica-dento-de-escola-em-iguaba-grande.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Pollyanna Honorata. **Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia**. 2007. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15506>. Acesso em: 14 maio 2023.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155 -176.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-178.
- SOUSA, Jonnathan Ferreira de. Relato de experiência: o gênero notícia *online* como objeto de ensino. In: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS, 7., 2020, Teresina. **Anais[...]**. Teresina: Cogite, 2020. p. 1-16. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/ancogite/article/download/11645/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1986.
- TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2013.
- TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis: Língua Portuguesa: 5º ano: manual do professor**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VAL, Maria das Graças Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APÊNDICE A – Caderno para se trabalhar

Teodora da Silva Rodrigues



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CADERNO PARA SE TRABALHAR

A RETEXTUALIZAÇÃO COM ESTUDANTES
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UBERLÂNDIA - 2024

APRESENTAÇÃO

1



Querido(a) Professor(a),

Este Caderno de Oficinas Didático-Pedagógicas foi elaborado como parte do projeto final desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa foi aplicada em uma escola da rede pública de ensino, com foco na intervenção para uma turma do 5º ano do Colégio CAIC SANTA MARIA, em Santa Maria, Brasília, visando a contribuir para que estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental sejam capazes de compreender e de produzir satisfatoriamente o gênero artigo de opinião.

A proposta adotada concentra-se na retextualização como estratégia capaz de contribuir para a capacidade escritora dos estudantes. O trabalho busca integrar práticas de leitura e escrita, análise contextual, e ensino comparativo dos gêneros discursivos notícia e artigo de opinião, aliados à aplicação de estratégias de retextualização.

O objetivo é, portanto, desenvolver a habilidade argumentativa dos alunos nas séries iniciais, embora reconheçamos que essa não é uma tarefa simples, pois cultivar o senso crítico e argumentativo demanda esforço e comprometimento tanto dos alunos quanto dos professores. Conscientes dessa exigência e responsabilidade, compreendemos que ao trabalhar para aprimorar as habilidades argumentativas dos estudantes, estamos também contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos, conscientes e reflexivos, capazes de promover mudanças na realidade em que vivem. Esse é um dos propósitos da escola, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998).

Este caderno de Oficinas Didático-Pedagógicas está dividido em duas partes: orientações ao Professor, que fornecem um esquema de aplicação didática das oficinas, descrição das atividades e sugestões de leitura dos textos trabalhados ao longo do projeto e atividades anexadas que podem ser utilizadas pelos professores para o trabalho com as produções textuais. Este material, por ser flexível, poderá ser adaptado para diferentes contextos educacionais o que, em tese, poderá contribuir para a promoção do ensino de gêneros discursivos na sala de aula e, portanto, para o ensino de Língua Portuguesa de modo mais amplo, o que significa enriquecer as aulas de Português ao promover um ensino de gêneros discursivos que reconheça a leitura e a escrita como práticas sociais, trazendo benefícios significativos aos aprendizes.

SUMÁRIO**2**

| | |
|---|----|
| • Questionário de sondagem | 3 |
| • Leitura de notícia | 5 |
| • Conceituando notícia | 6 |
| • Atividade de interpretação | 7 |
| • Imagens de adolescentes sofrendo bullying | 10 |
| • Leitura de artigos de opinião | 12 |
| • Leitura de notícia | 15 |
| • Retextualização | 17 |
| • Considerações finais | 19 |



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

3

1º E 2º ENCONTROS

- ✓ Faça uma roda de conversa com a turma, explicando como irão funcionar os encontros das oficinas didático-pedagógicas.
- ✓ Em seguida, entregue aos alunos o questionário de sondagem, que está logo abaixo, para o conhecimento prévio deles em relação aos gêneros discursivos. Recomendamos que o tempo de espera para o preenchimento do questionário seja de aproximadamente 30 minutos.

Questionário de sondagem

1 - Você sabe o que são gêneros do discurso?

sim não um pouco

2 - Conhece o gênero Artigo de opinião?

sim não

3 - Explique, em poucas palavras, o que você sabe sobre o artigo de opinião.

4 - Quais desses gêneros você mais gosta?

Poema

Artigo de opinião

Notícia

Romance

Conto

Crônica

Cartas

Relatos

Histórias em quadrinhos



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

4

5 - Onde você costuma ter acesso aos gêneros discursivos?

- () Biblioteca
 () Escola
 () Casa de amigos
 () Outros

6 - Leia o texto para responder a próxima questão:



A imagem acima aborda um conceito importante presente no artigo de opinião, que é

- a) a tese.
 b) a opinião.
 c) o argumento.
 d) o ponto de vista.



- ✓ Após o preenchimento do questionário, recolha e entregue cópias da notícia “ Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a comunicação”. Obs.: É interessante deixar para corrigir o questionário de sondagem em um horário de coordenação, para que no horário das oficinas as atividades de produção possam ser melhores aproveitadas.



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

5

Notícia “Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração”

Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração: veja o que fazer.

Cérebros são moldados conforme a passagem do tempo e, ao serem alvo de estímulos rápidos provocados por celulares e tablets, não são treinados para se concentrar por período maior.



Por Marina Pagno, g1

Nas mãos de adultos, o celular pode se tornar uma dependência. Mas, em crianças e adolescentes, o uso desenfreado também pode afetar o desenvolvimento do cérebro e a concentração.

Isso porque smartphones e outras telas são uma fonte inesgotável de estímulos rápidos. Em poucos segundos, comentários, curtidas e a atualização constante do feed de redes sociais provocam a liberação de dopamina no cérebro, neurotransmissor que dá sensação de prazer e satisfação.

Só que a dopamina vicia e é capaz de gerar um looping altamente perigoso para a saúde. Quanto maior o contato com os estímulos rápidos, maior é a chance de repetir - e aumentar - esse tipo de comportamento.

“Além de a pessoa ter o prazer imediato, ela aumenta a impulsividade e faz com que dificulte a estratégia de controle de uso. Essa alteração no nosso cérebro pode acontecer e não se reverter. (Julia Khoury, psiquiatra que fez mestrado e doutorado em dependência digital.)

O perigo da exposição exagerada de crianças e adolescentes a telas é que o cérebro pode acabar sendo "recrutado" por esses estímulos rápidos, se tornando uma forma de pensamento preponderante, como explica o psicólogo Cristiano Nabuco, PhD em psicologia clínica de dependências tecnológicas.

Isso tem a ver com a maturação cerebral: o cérebro é uma parte do corpo humano que vai tomando forma com a passagem do tempo.

Antes dos 25 anos, essa maturação não está completamente desenvolvida. Ou seja: o cérebro ainda está sendo "moldado".

A "bomba" de estímulos rápidos que sai das telas pode, nessa etapa da vida, afetar o desenvolvimento do cérebro e a capacidade de concentração, uma herança que será levada para a fase adulta - e pode ser irreversível.

"Isso faz com que essa população se torne biologicamente muito mais vulnerável a esse tipo de estimulação", afirma Nabuco. "Quanto mais eu uso as telas, mais um determinado tipo de operação é recrutada no meu cérebro", diz ainda.

Fonte: PAGNO, Marina. Crianças e adolescentes no celular: uso exagerado afeta o cérebro e a concentração: veja o que fazer. [S.l.], 14 fev. 2023. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/14/criancas-e-adolescentes-no-celular-uso-exagerado-afeta-o-cerebro-e-a-concentracao-veja-o-que-fazer.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2024.

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

6

- ✓ Quando todos os estudantes estiverem com as cópias da notícia, faça uma leitura coletiva e discuta os pontos relevantes do texto. Fale sobre as principais características desse gênero. Preencha no quadro o conceito de notícia, sempre fazendo alusão ao texto que os discentes receberam.



CONCEITUANDO NOTÍCIA

A notícia cumpre papel essencial no processo comunicativo. Segundo Sousa (2020), o gênero notícia pretende informar sobre fatos mais recentes e de interesse de público determinado e, por conseguinte, é importante para que os sujeitos mantenham-se atualizados sobre o que acontece. De acordo com o público a que se destina, o tema, os objetivos e os fatos apresentados serão elaborados.

O gênero notícia precisa atender aos seguintes requisitos:

1. Pertencer à comunidade discursiva jornalística, ou seja, ser produzida, sem qualquer dúvida, por um jornalista; que possui um conhecimento especializado e produz gêneros específicos para a comunicação interna entre seus parceiros e com seus leitores;
2. Ter o jornal ou a revista como suporte e não como serviço ou canal, na medida em que ambos os meios de comunicação funcionam como fixadores e não como mero divulgadores circunstanciais do gênero;
3. Exercer a função sociocomunicativa de estabelecer a comunicação entre os membros da comunidade discursiva jornalística e os leitores do jornal/revista, informando a população sobre fatos e acontecimentos atuais ou remotos, importantes ou “fúteis”;
4. Ter como conteúdo o relato de um fato/acontecimento, seja no presente, passado ou futuro;
5. Apresentar uma estrutura composicional que realize no mínimo a categoria de Evento Principal, que é predominantemente do tipo narrativo.

A notícia é produzida para que o leitor se informe sobre fatos de seu interesse e a produção deste conteúdo é de responsabilidade de alguém capaz de redigir o texto, respeitando suas especificidades no que tange aos recursos necessários para mobilização da língua em prol de um ponto de vista. Nesse contexto, é preciso que seja respeitada não somente a estrutura do gênero, mas principalmente sua função social, uma vez que essas são condições que contribuirão para a construção do sentido e o sucesso na busca pela adesão do leitor ao(s) argumento(s) apresentado(s).

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

7

- ✓ Assim que finalizar a explicação do gênero discursivo notícia, distribua aos estudantes cópias com atividades de interpretação da notícia.

IMPORTANTE



Recomendamos que a atividade de interpretação de texto seja feita como tarefa de casa, pois haverá mais tempo para que as atividades sejam respondidas por completo.

Atividades de interpretação

Atividade de interpretação

- 1 - A notícia foi publicada em qual meio? Você identifica se a notícia foi publicada de forma impressa ou virtual?
- 2 - Geralmente em que veículo as notícias costumam ser publicadas?
- 2 - Qual a questão principal comentada na notícia?
- 3 - Por que o celular pode se tornar algo tão nocivo nas mãos de crianças e adolescente?
- 4 - Se o hormônio da felicidade é liberado rapidamente quando se está mexendo no celular, por que isso pode ser tão maléfico quando usado exageradamente?
- 5 - Você concorda com o que a notícia afirma? Justifique sua resposta.
- 6 - Você tem acesso ao uso do celular? Se sim, quanto tempo você fica por dia mexendo no celular?
- 7 - Quais características no texto você observa que o classifica como o gênero notícia?

3° E 4° ENCONTROS

- ✓ Reúna a turma em círculo - pois esse formato da disposição das mesas em sala de aula torna o ambiente mais descontraído e os estudantes gostam muito - e, logo em seguida, realize as correções das atividades de interpretação da notícia. (reserve um tempo de aproximadamente 30 minutos)

Sugerimos que a correção das atividades de interpretação seja feita de forma oral. O professor lê a pergunta e pede para que algum estudante responda. Deixe os alunos ficarem à vontade para responderem às perguntas que você, professor, for lendo. Isso deixará a oficina mais divertida e prazerosa para a turma.



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

8

- ✓ Após o término da correção, faça uma reflexão crítica sobre como o tema da notícia pode impactar o comportamento dos estudantes. Chame a atenção dos discentes para que eles participem efetivamente da reflexão, trazendo seus pontos de vista. É interessante que neste momento o professor esteja disposto a ouvir todas as reflexões que os estudantes quiserem expor. Peça ideias aos alunos de como podemos amenizar as consequências advindas do uso descontrolado do celular. (reserve um tempo de aproximadamente 20 minutos)

IMPORTANTE

É provável que neste momento de reflexão crítica a turma fique eufórica e todos os estudantes queiram colocar seus pontos de vista ao mesmo tempo. É necessário que o docente consiga acalmar “o ânimo” dos alunos, não deixar que eles fiquem receosos em participar.

- ✓ Depois do momento de reflexão crítica, faça grupos com 5 alunos e peça para que os grupos elaborem uma notícia com o tema “Uso excessivo de redes sociais e seus malefícios para os adolescentes”. Instrua os grupos de sobre as características que compõem esse gênero discursivo. (reserve aproximadamente 50 minutos)
 - ✓ Professor, nessa atividade você pode distribuir para os grupo alguns modelos de notícias para que os alunos sigam o modelo estrutural e consigam elaborar as notícias ou, se a escola tiver acesso à Internet, acessar site: <https://www.jornaljoca.com.br/> (este site contém várias notícias mais para os adolescentes e interessarem.)

5º E 6º ENCONTROS

IMPORTANTE

Caso os grupos não tenham terminado a atividade proposta do encontro anterior, sugerimos que o professor disponibilize mais 30 minutos para a finalização da atividade.

- ✓ Faça a correção das notícias produzidas pelos grupos de forma oral. Como serão poucas notícias produzidas, pois a turma fez a atividade em grupo, você não gastará muito tempo nesta dinâmica.
- ✓ Finalizada a correção, solicite para que cada aluno produza um comentário crítico a respeito da notícia que eles produziram. Sugerimos que o professor peça para que os estudantes escrevam o comentário crítico em poucas linhas.

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

9

- ✓ Recolha os textos e corrija-os no horário de coordenação ou o horário que você destina para planejar e corrigir atividades.



IMPORTANTE

Sugerimos que a correção dos textos seja feita a luz de Ruiz (2010), utilizando a estratégia de correção textual discursiva na qual se enfatiza o diálogo entre o professor e o aluno durante o processo de correção. Nessa estratégia, o professor não apenas identifica os erros, mas também oferece explicações detalhadas e sugestões de melhoria das partes do texto que apresentam falhas, estimulando a participação ativa dos alunos na correção de seus próprios textos. Essa abordagem favorece a construção conjunta do conhecimento e promove uma aprendizagem mais significativa.

7° E 8° ENCONTROS

- ✓ Nestes encontro, o professor irá devolver as produções dos estudantes com os “bilhetinhos” de correção. Sugerimos que o professor disponibilize aproximadamente 30 minutos para que os estudantes peguem seus textos, releiam, leiam os “bilhetinhos” de correção e reflitam sobre os textos que produziram.
- ✓ Solicite que os discentes reescrevam seus textos, observando os comentários dos “bilhetes” de correção.

IMPORTANTE

Sugerimos que, durante a reescrita dos textos, o professor fique atento às possíveis dúvidas que forem surgindo e enfatize a importância dos alunos reescreverem seus textos com coerência e coesão textuais.

9° E 10° ENCONTROS

- ✓ Selecione uns 5 textos da turma para que possa ser realizada uma leitura oral em sala de aula. Após a leitura de cada texto, pergunte aos estudantes se ainda há no texto questões textuais que precisam ser corrigidas e pergunte à turma como o texto lido pode ficar ainda melhor. Observe as respostas dos estudantes e, neste momento, professor, vá dialogando com a turma e aceite as respostas de todos.
- ✓ Após a finalização da atividade, com a turma sentada em círculo, distribua imagens de adolescentes sofrendo bullying. Espere alguns minutos para que os alunos possam visualizar todas as imagens e, em seguida, sugerimos que as seguintes perguntas sejam feitas:

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

10

Em sua opinião, qual foi o objetivo do fotógrafo ao produzir as imagens dos adolescente?

Você acha que essas fotos demonstram algo de errado?

Você sabe o que é bullying?

Imagens de adolescentes sofrendo bullying

Figura 1 - Criança sofrendo bullying



Fonte: BULLYING: como identificar e o que fazer. Campinas, [20--]. Disponível em: ANEXO A - Imagens de adolescentes sofrendo bullying. Acesso em: 26 fev. 2024.

Figura 2 - Adolescente sofrendo bullying



Fonte: IDOETA, Paula Adamo. Como diferenciar entre pequenas gozações na escola e bullying: e o que fazer em cada caso. São Paulo, 10 dez. 2017. Portal: BBC News Brasil. Fonte: BULLYING: como identificar e o que fazer. Campinas, [20--]. Disponível em: ANEXO A - Imagens de adolescentes sofrendo bullying. Acesso em: 26 fev. 2024. Acesso em: 26 fev. 2024.



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

11

Figura 3 - Criança sofrendo bullying



Fonte: EQUIPE SEMPRE FAMÍLIA. 10 sinais de que seu filho pode estar sofrendo bullying na escola. Curitiba, 31 jul. 2018. Disponível em: [Fonte: BULLYING: como identificar e o que fazer. Campinas, \[20--\]. Disponível em: ANEXO A - Imagens de adolescentes sofrendo bullying. Acesso em: 26 fev. 2024.. Acesso em: 26 fev. 2024.](#)

Figura 4 - Adolescente sofrendo bullying



Fonte: MOTORTION. Red-haired schoolgirl suffering bullying, students pointing fingers, conflict. Brentwood, [20--]. Banco de Imagens: Dreamstime.com. ID 159228056. Fonte: IODEIA, Paula Adamo. Como diferenciar entre pequenas gozações na escola e bullying: e o que fazer em cada caso. São Paulo, 10 dez. 2017. Portal: BBC News Brasil. Fonte: BULLYING: como identificar e o que fazer. Campinas, [20--]. Disponível em: ANEXO A - Imagens de adolescentes sofrendo bullying. Acesso em: 26 fev. 2024.. Acesso em: 26 fev. 2024.. Acesso em: 26 fev. 2024.



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

12

IMPORTANTE

Professor, nesta atividade, sugerimos que seja reservado um tempo aproximado de 25 minutos para a discussão. É provável que, além de responderem às perguntas, os estudantes irão querer relatar suas próprias experiências em relação ao bullying.

- ✓ Após o término da discussão, distribua aos estudantes cópias de alguns artigos de opinião com a mesma temática sobre bullying. Peça para que eles, silenciosamente, leiam os artigos. Quando a leitura terminar, lembre quais as características desse gênero discursivo.
- ✓ Após a leitura silenciosa dos artigos de opinião e o professor ter lembrado sobre as características do artigo de opinião, solicite aos discentes que produzam um artigo de opinião com a temática sobre bullying.

Artigo de opinião “Bullying e o olhar necessário aos sentimentos”

Confira o artigo de opinião, desta quinta-feira (07/04), por Tatiana Santana



Criado em 7 de abril de 2016, o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola foi instituído como uma iniciativa para chamar a atenção para os problemas causados pelo bullying e estimular a reflexão sobre o tema. Sancionada na exata data do massacre em Realengo, ocorrido cinco anos antes, em 2011, a Lei nº 13.277/2016 estabelece e reforça o apelo por mais empenho em medidas de conscientização e prevenção.

Também chamado de intimidação sistemática, o bullying é “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”, conforme definido pela Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Comportamentos negativos dos pais podem ampliar o risco da criança se envolver com bullying, segundo pesquisa da Universidade de Warwick, nos Estados Unidos.

Foram analisadas informações coletadas por 70 estudos diferentes, nos últimos 40 anos, envolvendo mais de 200 mil crianças. Concluíram que pais e mães superprotetores ou negligentes, ampliam a probabilidade de os filhos sofrerem ou praticarem o assédio escolar.

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

13

Durante o isolamento social, o canal de denúncias de violação aos direitos humanos recebeu, até maio de 2021, 25,7 mil denúncias de violência física e 25,6 mil de violência psicológica. Crianças e adolescentes correspondem a 59,6% do total de ocorrências.

Com o crescimento dos casos nas escolas, a preocupação não aumenta somente para os pais dos filhos vitimados, mas também dos possíveis agressores, responsáveis por prejudicar o cotidiano de outros estudantes. O alerta é para os tutores se atentarem para o que os filhos fazem não apenas dentro da escola, mas em outros ambientes com pouca supervisão.

As crianças que praticam o bullying são mais comunicativas e têm facilidade de mobilizar outras; perfil de liderança. Costumam confrontar pais e também professores, são mais falantes e extrovertidas, intolerantes, normalmente envolvidas em confusões. Dá sinais de dificuldades comportamentais e emocionais desde cedo e a escola não é o único espaço de queixas e enfrentamento.

O bullying é uma forma de autoafirmação de poder através da agressão e humilhação. As consequências negativas podem ser imediatas ou tardias, sejam para os agressores ou para as vítimas. A indicação dos pesquisadores é que sejam feitos programas de intervenção não só nas escolas, mas também dentro de casas, encorajando as práticas positivas. Também, trabalhar com cada situação particular e analisar se existe um padrão de conduta que se repete. O quanto antes os pais puderem conversar com as crianças e escutá-las sobre suas preocupações, será mais fácil criar um ambiente harmonioso dentro de casa. Os pais devem ficar bem atentos ao comportamento dos filhos e, se a família perceber que a criança não está conseguindo lidar com o bullying sozinha, chegou a hora de intervir. Os pais devem mostrar que estão atentos às agressões e pedir ajuda da escola. A partir da Lei nº 13.185/2015 foram instituídos importantes objetivos que mostram caminhos mais corretos a serem seguidos a fim de combater. No âmbito escolar, o objetivo é capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

14

Artigo de opinião “A crueldade do bullying”

A CRUELDADE DO BULLYING

Escrito por Amanda Roseno

O bullying é um tipo de violência que gera transtornos na vida social das vítimas, deixando as pessoas depressivas. A humilhação acontece porque os agressores não aceitam o padrão social dos outros. As pessoas que sofrem com o bullying parecem, muitas vezes, não se importar com que os outros vão dizer, mas, sempre fica uma mágoa.

Levantamentos dizem que a cada dia aumenta a indiferença e desigualdade que agravam o lado psicológico dos agredidos. O bullying é muito comum nas escolas, atitudes agressivas psicológicas ou físicas que maltratam as pessoas, como um trio que se junta para agredir o outro sem que ele tenha uma defesa.

Muitas pessoas sofrem dias após dias com o bullying ao serem chamadas de “gordas” (por estarem acima do seu peso), chamadas de “burras” (por não poderem ter uma habilidade desenvolvida) ou de “aleijadas” (por possuírem algum tipo de limitação física). Todas elas sofrem por não poder se defender.

Uma solução para o bullying é as vítimas registrarem as ocorrências, denunciarem sem medo. É uma questão de cidadania. Portanto, para que não haja mais bullying, agressões verbais ou físicas, as pessoas que são prejudicadas, maltratadas, devem procurar os seus direitos. Sem vacilar.

Fonte: ROSENO, Amanda. A crueldade do bullying. Itapevi, 7 out. 2016. Site Jornal Meccatitude. Disponível em: [Fonte: SANTANA, Tatiana. Bullying e o olhar necessário aos sentimentos. \(S.L.\), 7 abr. 2022. Portal O Hoje.com. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/opinioes/n/1396458/t/bullying-e-o-olhar-necessario-aos-sentimentos/>. Acesso em: 20 fev. 2024.](#)

- ✓ Assim que os estudantes terminarem a escrita, sugerimos que o professor recolha os textos e os corrija no horário de coordenação.

11º E 12º ENCONTROS



- ✓ Devolva os textos produzidos pelos alunos com os “bilhetes”, disponibilizar aproximadamente 15 minutos para os alunos leiam e reflitam a respeito da escrita deles. Após esse período, peça para que os estudantes reescrevam seus textos com as devidas correções.
- ✓ Após a reescrita das produções textuais feita pelos alunos, distribua para a turma a cópia da notícia, intitulada “Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande”.

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

15

- ✓ Peça para a turma fazer uma leitura silenciosa, depois uma leitura coletiva da notícia mencionada. Terminada a leitura, faça um momento de discussão, pedindo que cada estudante exponha seu ponto de vista sobre o assunto da notícia.
- ✓ Quando a discussão terminar, solicite aos estudantes que destaquem as diferenças entre notícia e artigo de opinião.

Notícia “Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande”

Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande

Jovem teve os cabelos puxados e xingados de “cabelo de bombril” e “cabelo de gambá”. Mãe diz que colégio não ofereceu apoio e precisou de ajuda da defensoria pública para trocar a menina de unidade.

Por Larissa Schmidt, RJ2

Uma menina de 14 anos foi vítima de bullying e agressão física dentro da escola municipal Alice Canellas da Silveira, em Iguaba Grande, na Região dos Lagos. O caso aconteceu no dia 20 de junho na sala de aula e no pátio da unidade.

“Ela me contou que no dia 20, três meninos da sala dela, puxaram o cabelo, empurraram a mesa em cima dela e ficaram xingando ela de ‘cabelo de bombril’, ‘de demônio’, ‘de cabelo de gambá’. Tocou o sinal para ir embora e, como ela vem no ônibus escolar, ela ficou no pátio esperando ônibus chegar dentro da escola. Aí, esses meninos se juntaram a mais um menino e começaram a cercá-la e a puxar o cabelo dela. A agressão continuou dentro do ônibus também”, contou a mãe da menina, Maria Paula Pinto.

O caso foi registrado na delegacia da cidade no dia 21 de junho e a menina passou por exame de corpo de delito em Cabo Frio, onde a agressão foi constatada.

Ela recorreu à Defensoria Pública para trocar a filha de escola, que não teria oferecido qualquer apoio à jovem.

“Eu estive na delegacia e pude assistir as câmeras da escola. O vídeo está picotado, mas os pedaços que os policiais têm mostram claramente a agressão que minha filha sofreu dentro da escola Alice Canellas. Não mostra funcionários da escola, que estavam lá e não fizeram nada”, diz a mãe da menina.

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

16

Depois do episódio, a mãe ficou sabendo que a filha e o irmão dela, que estuda no mesmo lugar, já tinham avisado a escola sobre esses problemas.

“Meu filho veio relatar para mim que já tinha reclamado na direção. A minha filha também falou que já tinha reclamado sobre os meninos estarem fazendo isso. Ninguém da escola me procurou para me falar sobre isso”, diz ela que mandou mensagem para o prefeito, para secretário de Educação e para os órgãos competentes, mas não obteve nenhuma resposta.

Menina tenta apoio psicológico

Na escola municipal Alice Canellas da Silveira, a orientadora pedagógica fez uma ficha de encaminhamento da menina para um apoio psicológico, mas não há registro das agressões.

Segundo o relatório, “há relatos da aluna de automutilação tanto na escola, quanto em casa”, uma circunstância teria sido percebida por todos os professores, de acordo com o registro.

A mãe nega e reclama.

“No IML, conversei com a perita, ela olhou a minha filha e disse que não tem marcas no corpo dela, não tem evidência de automutilação nenhuma. Se fosse esse o caso que todos os professores perceberam, como é que não me chamaram imediatamente? Um caso tão urgente assim?”, questiona.

A mãe agora tenta apoio psicológico por conta própria, no posto de saúde de Iguaba Grande, mas aguarda um retorno em lista de espera. A menina só consegue sair de casa para ir pra escola nova.

“Ela não está querendo sair de casa. Consegui tirar ela um pouco, ela teve uma crise de ansiedade, passou mal, passou muito mal na rua. Já acordou à noite chorando porque ela diz que lembra o que os meninos fizeram com ela. Fica se tremendo à toa, e não conseguimos psicólogo para ela. Estamos numa fila de espera”, diz.

A Prefeitura de Iguaba Grande, através da secretaria de Educação, diz que a unidade escolar, tão logo teve ciência, tomou todas as providências cabíveis para apurar os fatos, conforme o Regimento Escolar. Além disso, ainda segundo a prefeitura, a Direção Pedagógica conversou pessoalmente com os responsáveis legais, atendendo aos pedidos realizados para o melhor desfecho do caso.

O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

17

Fonte: SCHMIDT, Larissa. Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande. Rio de Janeiro, 8 jul. 2022. Portal G1. Disponível em: [Fonte: ROSENO, Amanda. A crueldade do bullying. Itapevi, 7 out. 2016. Site Jornal Meccatitude. Disponível em: Fonte: SANTANA, Tatiana. Bullying e o olhar necessário aos sentimentos. \[S.l.\], 7 abr. 2022. Portal O Hoje.com. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/opiniao/n/1396458/t/bullying-e-o-olhar-necessario-aos-sentimentos/>. Acesso em: 20 fev. 2024. Acesso em: 20 fev. 2024.](#)

IMPORTANTE

Sugerimos que o professor incentive a todos para comentarem sobre as diferenças entre o gênero notícia e artigo de opinião, pois neste momento podemos identificar quais os alunos que ainda apresentam dificuldades em identificar e diferenciar os dois gêneros trabalhados durante a oficina.

- ✓ A próxima etapa da oficina, trataremos da Retextualização. Sugerimos que o professor escreva no quadro o conceito a luz de Marcuschi.

Retextualização: é a passagem de um gênero textual para um gênero diferente ou entre os mesmos gêneros, mantendo o tema do texto inicial. Dessa forma, um poema pode se transformar em uma crônica, uma crônica pode se transformar em uma notícia, por exemplo.



As atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intricada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI 2010, p. 48)

Os tipos de retextualização que utilizamos:

- | | | |
|------------|---|---------|
| 1. Fala | → | Escrita |
| 2. Fala | → | Fala |
| 3. Escrita | → | Fala |
| 4. Escrita | → | Escrita |



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

18

- ✓ Frisar que a proposta escolhida prioriza a retextualização do texto escrito para o escrito.
- ✓ Após a explicação sobre a Retextualização, peça aos estudantes que retextualizem a notícia “Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba Grande”.

IMPORTANTE

Professor, nós sugerimos que esta atividade seja realizada em sala de aula com o seu auxílio, pois acreditamos que os estudantes possam apresentar dificuldades na transformação do texto original para o texto retextualizado.

13° E 14° ENCONTROS

- ✓ Devolva os textos para os alunos em forma de bilhetes com as devidas observações para o aperfeiçoamento e correção do artigo de opinião.

IMPORTANTE

Provavelmente alguns estudantes apresentarão mais dificuldade no processo de retextualização, podendo confundir os gêneros que deverão ser transformados, por exemplo. É importante que você esteja atento a essas dificuldades e oriente os alunos na realização da tarefa.

- ✓ Após a devolução das retextualizações para os alunos, peça para que eles reescrevam seus textos, corrigindo-os, quando necessário.

NOTA IMPORTANTE!!!

Professor, agora que as etapas de leitura, escrita e reescrita foram finalizadas, que tal reunir a turma e pedir que cada estudante confeccione um portfólio para colocar os textos que foram produzidos por eles? Quando o portfólio estiver pronto com todas as produções dos estudantes, você pode organizar a culminância do projeto com a exposição dos textos distribuídos em sala e também pode pedir ajuda dos alunos para enfeitar a sala para a exposição



O PASSO A PASSO DA OFICINA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

19

15° E 16° ENCONTROS

- ✓ Agora chegou o momento de você, professor, mostrar o lindo trabalho que foi realizado com sua turma. Neste dia da culminância, você pode organizar a sala com as mesas e cadeiras do lado de fora. Você pode, por exemplo, colocar varais na sala e nos varais colocar a coletânea com as produções dos estudantes. Pode também convidar outras turmas do 5º ano para prestigiarem o trabalho que vocês fizeram.
- ✓ Caso haja, no dia da culminância, a participação de outras turmas na apresentação, sugerimos que você, professor, peça para que os próprios alunos possam explicar as etapas do proposta aplicada.
- ✓ No dia da culminância, sugerimos que o professor e a turma façam um momento de reflexão sobre a importância de se trabalhar a escrita de gêneros discursivos da ordem do argumentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caderno apresentado para se trabalhar com a retextualização representa uma ferramenta valiosa para o aprimoramento da competência discursiva dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Elaborado com cuidado, esse material apresenta uma proposta de intervenção sólida e eficaz para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes.

A proposta aplicada visa a não apenas ensinar os alunos a produzir textos, mas também a compreender e utilizar os gêneros discursivos de forma eficaz em diferentes contextos. Ao adotar a estratégia de retextualização, o caderno busca proporcionar aos estudantes não apenas a capacidade de reproduzir modelos de textos, mas também de compreender as estruturas e os propósitos subjacentes a cada gênero discursivo estudado durante a aplicação da proposta didática.

Ao longo das oficinas didático-pedagógicas, os estudantes podem ser desafiados a não apenas produzir textos, mas também a refletir criticamente sobre sua própria escrita e a buscar constantemente aprimoramento. Por meio de atividades práticas e interativas, eles são incentivados a experimentar diferentes formas de expressão e a desenvolver sua criatividade e autonomia como escritores.

Nesse sentido, este caderno representa uma importante contribuição para o ensino de produção textual, ao propor uma abordagem que valoriza não apenas a produção de textos, mas também o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

20

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.