



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



SONIA APARECIDA DA SILVA

**ARTICULAÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS COM O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA/MG

2024

SONIA APARECIDA DA SILVA

**ARTICULAÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS COM O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Dr. Maurício Viana de Araújo

UBERLÂNDIA/MG

2024

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

S586 2024	<p>Silva, Sonia Aparecida da, 1972- Articulação de saberes no processo de produção textual: experiências e vivências com o 9º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Sonia Aparecida da Silva. - 2024.</p> <p>Orientador: Maurício Viana de Araújo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.132 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Araújo, Maurício Viana de, 1967-, (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



ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	28 de março de 2024	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12212MPL010				
Nome do Discente:	Sonia Aparecida da Silva				
Título do Trabalho:	Articulação de saberes no processo de produção textual: experiências e vivências como o 9º do Ensino Fundamental				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Experiências com as políticas educacionais e a prática docente de professores de português da educação básica.				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Karin Claudia Nin Brauer, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Maurício Viana de Araújo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, 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 presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

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 **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/03/2024, às 17:02, 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 **Karin Claudia Nin Brauer, Usuário Externo**, em 28/03/2024, às 17:10, 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 **Maurício Viana de Araújo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/03/2024, às 17:10, 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 **5297730** e o código CRC **BA150C3B**.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (Paulo Freire, 1996, p.83).

Dedico este trabalho a minha família, por ser essencial em minha vida, estar sempre presente nos momentos de angústias, me apoiando e estimulando a seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria, luz e proteção em todos os dias da minha vida.

A minha mãe Roseli que desde a minha infância me incentivou a estudar.

Às minhas irmãs e sobrinhos que sempre estiveram na torcida pelo meu sucesso profissional e intelectual.

Aos professores do Profletras, cujos ensinamentos enriqueceram minha prática docente.

Às colegas da turma 8 do Profletras, que me apoiaram na realização das atividades durante o decorrer do curso e foram companheiras nos momentos difíceis;

Ao meu orientador, Dr. Maurício Viana de Araújo, por compartilhar comigo seu vasto conhecimento, motivar e dedicar um tempo preciso de sua vida nas orientações e correções do texto. Serei sempre grata por acreditar em mim, trilhar junto comigo essa exaustiva e gratificante experiência docente.

Aos profissionais do Profletras e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que me proporcionaram todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento deste trabalho. Em especial aos coordenadores de curso Dra. Marlúcia e Dr. Biella, ao secretário Andson cujas orientações foram fundamentais para o cumprimento dos prazos e atendimento das questões gerenciais.

Às professoras Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda e Karin Claudia Nin Brauer, registro o meu profundo agradecimento por contribuir com a textualização, decisões teóricas e sugestões dadas na qualificação as quais foram muito enriquecedoras e pertinentes.

Ao gestor da unidade escolar, onde a pesquisa foi realizada, por compreender a importância dela e autorizá-la.

À equipe de coordenadores do Colégio que tanto me apoiaram e foram compreensíveis durante a realização das atividades.

Aos meus alunos com os quais vivenciei a experiência da pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para realização desse sonho, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e interpretar uma experiência de articular os saberes no processo de produção do artigo de opinião, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, numa turma do 9º ano do ensino fundamental do estado de Goiás, por intermédio do desenvolvimento de atividades em que o aluno-partícipe como sujeito de sua aprendizagem, devia refletir e produzir textos dando ênfase aos aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos, articulando saberes de diferentes áreas do conhecimento. Ela não se constituiu no delineamento de um caminho com sequências de atividades determinadas de maneira rígida, mas, sim, numa prática fundamentada no reconhecimento da incerteza, da imprevisibilidade, da aleatoriedade, da intersubjetividade na reorganização do processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque existem diferentes possibilidades didático-metodológicas que podem desencadear novos encaminhamentos discursivos. Para tanto, são esboçadas algumas sugestões de atividades com ênfase no itinerário de aprofundamento, direcionadas para a produção de textos dos gêneros da esfera jornalística sobre temas transversais polêmicos. A pesquisa foi fundamentada nos princípios epistemológicos do pensamento complexo (Morin 2000; 2002; 2003; 2005; 2011); na abordagem enunciativa-discursiva de Bakhtin (2016; 2017); na transdisciplinaridade, por Moraes (2008, 2014, 2015), Ribeiro e Moraes (2014), Nicolescu (1999), Araújo (2015) na compreensão de texto proposto por Geraldi (1997) e outros autores. A metodologia qualitativa adotada na pesquisa foi a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), que de acordo com Freire (2010; 2012), consiste na interpretação da experiência vivida pelos sujeitos, por intermédio dos registros escritos. Sendo que eles foram obtidos com as produções, conversas hermenêuticas e anotações no diário crítico-reflexivo, após o cumprimento das etapas do ciclo de validação: textualização, refinamento, ressignificação e identificação de temas, subtemas e sub-subtemas. Por sua vez, o processo de refinamento e de ressignificação possibilitou o surgimento dos seguintes temas hermenêutico-fenomenológicos: *escrita*, que desencadeou os subtemas ideias, fala, dificuldade e palavras; *vida*, de onde emergiram os subtemas pena de morte, leis e aborto; *saber*; que propiciou o desdobramento dos subtemas conhecimento, aprender e avaliação, por meio do último surgiu o sub-subtema notas.

Palavras-chave: Complexidade; Transdisciplinaridade; Produção de Texto; Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa; Educação Básica.

ABSTRACT

This research aims to describe and interpret an experience of articulating knowledge in the process of producing an opinion article, from a complex and transdisciplinary perspective, in a 9th year elementary school class in the state of Goiás, through the development of activities in that the student-participant as the subject of their learning, was expected to reflect and produce texts, emphasizing the socio-discursive, thematic, compositional and stylistic aspects, articulating knowledge from different areas of knowledge. It consisted of both a rigidly structured path with predetermined activity sequences and an approach to reorganizing the teaching and learning process that acknowledged ambiguity, unpredictability, randomness, and intersubjectivity. That happens because new discursive orientations might be sparked by a variety of approaches and didactic-methodological possibilities. In order to achieve this, a few recommendations for activities are provided, with a focus on the deepening itinerary, with the goal of producing journalistic texts on contentious, intersecting subjects. The research was based on the epistemological principles of complex thinking (Morin 2000, 2002, 2003, 2005, 2011), Bakhtin (2016, 2017)'s enunciative-discursive approach, the transdisciplinary work of Moraes (2008, 2014, 2015), Ribeiro and Moraes (2014), Nicolescu (1999), Araújo (2015), and Geraldi (1997) and other authors. The study employed a qualitative approach known as the Hermeneutic-Phenomenological Complex Approach, which was defined by Freire (2010, 2012) as follows: after the stages of the validation cycle – textualization, refinement, resignification, and identification of themes, sub-themes, and sub-sub-themes are fulfilled, the experience of the subjects is interpreted through written records as they were obtained with the productions, hermeneutic conversations, and annotations in the reflective diary. Consequently, the following hermeneutic-phenomenological themes emerged as a result of the process of refinement and resignification: writing, which gave rise to the sub-themes of ideas, speech, difficulty, and words; life, which gave rise to the subthemes of abortion, laws, and the death penalty; and knowing, which aided in the subtheme of knowledge, learning, and evaluation, which in turn gave rise to the subtheme of notes.

Key words: Complexity; Transdisciplinarity; Text Production; Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach; Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Produção de textos na BNCC.....	52
FIGURA 2	Temas contemporâneos transversais na BNCC.....	68
FIGURA 3	Charge de Gilmar Machado sobre aquecimento global.....	71
FIGURA 4	Caldeirão de ideias.....	72
FIGURA 5	Violência doméstica contra mulheres: a outra pandemia.....	73
FIGURA 6	Paz Social de Gilberto Dimenstein.....	76
FIGURA 7	Violência religiosa	79
FIGURA 8	Violência de gênero e cor.....	79
FIGURA 9	Violência doméstica.....	80
FIGURA 10	Painel dos direitos humanos.....	81
FIGURA 11	Charge de Miguel Paiva sobre a Constituição brasileira.....	82
FIGURA 12	Direitos humanos de Alexandre Beck.....	83
FIGURA 13	Inclusão digital.....	84
FIGURA 14	Espelho, espelho meu de Leonardo Almenara.....	85
FIGURA 15	Direito à moradia de Arionauro da Silva Santos.....	86
FIGURA 16	Violência contra idosos aumenta na pandemia de Adnael.....	87
FIGURA 17	Charge de Duke sobre fila para pedir esmola.....	88
FIGURA 18	Pesquisa de exemplares dos gêneros: cartum, tirinha e charge.....	89
FIGURA 19	Melhor jogadora de futsal do mundo.....	90
FIGURA 20	Descarte incorreto do lixo.....	91
FIGURA 21	Trabalho infantil.....	92
FIGURA 22	Proposta de produção.....	95
FIGURA 23	Produção de texto, primeira versão da aluna Rebecka.....	97
FIGURA 24	Rubrica correção do artigo de opinião	98
FIGURA 25	Produção de texto, versão final da aluna Rebecka.....	100
FIGURA 26	Produção de texto versão final do texto do aluno Léo Renzo.....	101
FIGURA 27	Produção de texto versão final do texto da aluna Paulina.....	102
FIGURA 28	Produção de texto versão inicial do texto da aluna Mel.....	102
FIGURA 29	Produção de texto versão inicial do texto do aluno Gomez.....	102
FIGURA 30	Produção de texto versão final do texto da aluna Monseha.....	103
FIGURA 31	Primeira representatividade do pensamento complexo.....	111
FIGURA 32	Segunda representatividade do pensamento complexo.....	115
FIGURA 33	Terceira representatividade do pensamento complexo.....	120
FIGURA 34	Metáfora visual do fenômeno investigado.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	62
QUADRO 2	Rotinas de organização e interpretação da AHFC.....	67
QUADRO 3	Argumentos a favor da redução da maioria penal e argumentos contra o aumento da maioria penal.....	77
QUADRO 4	Esquema representativo da rotina de organização e interpretação.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.....	63
AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.....	18
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.....	14
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos.....	65
CETRANS	Centro de Educação Transdisciplinar.....	33
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social.....	81
CRESS	Conselho Regional do Serviço Social.....	81
DC-GO	Documento Curricular para Goiás.....	14
DICIO	Dicionário Online de Língua Portuguesa.....	119
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	82
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.....	15
ONU	Organização das Nações Unidas.....	85
PEC	Proposta de Emenda à Constituição.....	84
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	40
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras.....	14
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.....	124
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais.....	68
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana.....	86
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.....	15
UNIC	Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil.....	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	A epistemologia da complexidade.....	20
2.2	Transdisciplinaridade.....	29
2.3	Concepção de Texto.....	37
2.4	A produção de texto em uma perspectiva dialógica e complexa.....	45
2.5	Artigo de opinião.....	53
2.6	A contribuição de outros gêneros da esfera jornalística para o desenvolvimento da argumentatividade.....	57
3	METODOLOGIA.....	61
3.1	Contexto da pesquisa e público-alvo.....	61
3.2	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.....	63
3.3	Procedimentos metodológicos.....	65
4	DESCRIÇÃO DO FENÔMENO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	68
5	INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO.....	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
	APÊNDICE A – Ficha avaliativa do artigo de opinião.....	133
	ANEXOS.....	134
	Anexo A - Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	134
	Anexo B - Tipos de argumentos abordados na Revista da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	139
	Anexo C - Texto motivador 1 - Como se morre de velhice.....	141
	Anexo D - Texto motivador 2 – Lei nº 14.423.....	142
	Anexo E - Texto motivador 3 - Violência contra a pessoa idosa: mais de 33,6 mil denúncias foram registradas no Brasil em 2021.....	143
	Anexo F - Texto motivador 4 - Brasil cai 27 posições e ocupa 58ª em <i>ranking</i> de bem-estar de idosos.....	144
	Anexo G - Texto motivador 5 - Velho é o seu preconceito.....	145
	Anexo H - Termo de assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos.....	146
	Anexo I - Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos.....	148
	Anexo J - Parecer consubstanciado CEP.....	150

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve significativas transformações na sociedade, principalmente com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, com impactos tanto no que diz respeito aos aspectos culturais, sociais e econômicos, como também nas formas das pessoas se relacionarem. Essas transformações e a consciência de seus impactos na sociedade colocam em evidência os desafios para se educar nesta era planetária.

Esta era planetária, estes “tempos modernos”, não é um golpe do acaso, mas de um processo que teve início com a conquista das Américas, no final do século 15. Trata-se da “[...] mundialização da dominação, da colonização e da expansão do Ocidente e a mundialização das ideias humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de uma consciência comum da humanidade [...]” (Morin; Ciuruna; Motta, 2003, p. 68).

Segundo esses teóricos, em decorrência do desenvolvimento tecnoeconômico na contemporaneidade, da vida cotidiana se manifestar por meio da interação entre fatores diversos: econômicos, políticos, religiosos, étnicos, demográficos e culturais e da necessidade de pensar o planeta em sua globalidade são requeridas “[...] três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino [...]” (Morin; Ciuruna; Motta, 2003, p. 68).

A formação de sujeitos cognoscentes, criativos, críticos e autônomos para atuarem nessa sociedade plural e dinâmica não pode se pautar em aulas fragmentadas e descontextualizadas da realidade. De acordo com Nicolescu (1999a), para superar o processo de fragmentação do conhecimento é preciso investir na transdisciplinaridade e compreender múltiplas dimensões da realidade, visto que sem levar em conta todas as dimensões do ser humano é impossível construir um novo tipo de educação.

De fato, tem-se observado que muitos pensadores já sinalizam para a importância da integração entre as diversas ciências e da necessidade de religar os saberes. Vejo, no entanto, que no ambiente escolar os processos organizatórios atuais não favorecem essa articulação, visto que a partir do 1º ano do Ensino Fundamental já ocorre a divisão dos componentes curriculares. Desse modo, os tempos e espaços determinados inibem o surgimento de práticas transdisciplinares e outras possibilidades reorganizativas da prática docente.

Por outro lado, a realidade social e historicamente construída suscitou a necessidade de revisitar o meu processo formativo a fim de averiguar as inter-relações com os posicionamentos adotados até o presente momento, ações metodológicas desenvolvidas e decisões pedagógicas tomadas que me fizeram chegar até ao Profletras.

Minha formação inicial em Pedagogia e a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental propiciou-me uma compreensão de que a construção do conhecimento é um processo que engloba diferentes áreas: linguagens, ciências humanas, matemática e ciências da natureza. Cursei também Artes Visuais, que também evidenciou a importância da multimodalidade e semioses nos processos de ensino e aprendizagem.

Antes de ingressar no Profletras, fiz alguns cursos de formação continuada e percebi que, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as discussões em relação aos multiletramentos e uso de gêneros multissemióticos e multimodais tornaram-se muito acirradas. Com isso, as minhas inquietações em torno do ensino da Língua Portuguesa também se intensificaram, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas basilares para ampliação das capacidades de leitura e escrita.

Conforme menciona a Base Nacional Comum Curricular, deve ser propiciado ao aluno “[...] práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2018, p. 65).

O ensino da Língua Portuguesa em algumas unidades escolares de Goiás até 2022 era subdividido em três componentes: Produção Textual, Literatura e Gramática, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. No entanto, no ano de 2023 houve a junção de duas disciplinas, Gramática e Literatura, com cinco aulas semanais, conforme a matriz curricular. Já a Produção de Textos permaneceu como componente independente com uma aula semanal.

No Documento Curricular para Goiás (DC-GO), o qual está em consonância com a BNCC, são apresentados diversos gêneros do Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, pois consta que os estudantes necessitam experimentar diferentes práticas, com criticidade e autonomia (Goiás, 2020). Em virtude da proposta de diversificação dos gêneros e das práticas de linguagem (eixos) o processo se torna ainda mais desafiador.

Na BNCC, os eixos de ensino de Língua Portuguesa devem ser trabalhados de forma contextualizada e contemplar a análise linguística / semiótica, a leitura, a oralidade e a produção de textos, apesar disso a ausência de associação entre os saberes ainda constitui um obstáculo para o ensino, porque exige do professor a constante resignificação e reconfiguração das práticas educativas com vista à integração dos objetos de conhecimento. O ensino de uma língua não pode ser uma atividade compartimentada e artificial, no entanto, se desvencilhar das concepções arraigadas secularmente demanda tempo e rompimento de epistemologias.

O meu primeiro contato com as obras de Morin e sua defesa da articulação dos saberes foi no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), ocorrido em Goiânia-GO, no ano de 2002, foi quando adquiri o primeiro livro do autor e desenvolvi o fascínio pela epistemologia da complexidade. Posteriormente, adquiri outros exemplares e iniciei modestamente o processo de leitura e interpretação do seu pensamento. Compete evidenciar que consistia apenas em um interesse pessoal sem pretensões acadêmicas.

Os anos se passaram e em 2017 iniciei o curso de Letras e deparei-me com vários teóricos que abordam sobre a linguagem. O que mais me chamou a atenção foi Bakhtin, pois fui tomada pela novidade do seu pensamento sobre o discurso. O pensamento de Bakhtin, o seu conceito de dialogicidade, foi de grande relevância para a consolidação dos fundamentos de um ponto de vista próprio a respeito da linguagem humana.

Com efeito, o desejo de trabalhar com esses dois teóricos se consolidou com o ingresso no Profletras -UFU, constituído de uma única área de concentração: Linguagens e Letramentos, com duas linhas de pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais e Estudos literários. Apesar de ter um apreço muito grande pela Literatura, movida por uma inquietude profissional, optei pela linha Estudos da linguagem, tendo em vista que, em 2022, fui modulada pela primeira vez com o componente curricular de Produção de Texto e enfrentava os desafios da falta de experiência e das dificuldades de correlacionar as minhas propostas de atuação na produção de textos com o trabalho das outras professoras de Literatura e Gramática.

O tempo foi inicialmente o primeiro obstáculo, pois não foi possível conciliar os meus horários de cumprimento de hora-atividade com as demais professoras de Língua Portuguesa e da área de linguagens para a realização de um planejamento conjunto devido a jornada extensa de ambas. Os poucos momentos destinados ao planejamento, infelizmente não foram suficientes em virtude de muitas demandas tais como: correções das produções, reuniões gerenciais promovidas pela Unidade Escolar, elaboração de atividades e avaliações individuais em atendimento das especificidades de cada componente curricular.

Outro fator consistiu na dificuldade de sincronização e seleção dos objetos de conhecimento (conteúdos), pois apesar de haver uma boa relação interpessoal não foi fácil estabelecer muitos acordos comuns em razão das singularidades e preferências profissionais e pessoais de cada uma, pois a professora de Literatura priorizava os gêneros literários e a de Gramática as atividades relacionadas a análise linguística e a preparação para as avaliações internas e externas, enquanto eu centrava nos gêneros selecionados para a produção de textos, ordenados bimestralmente como resenha crítica, conto, carta aberta e artigo de opinião.

Nesse contexto, notei que a organização curricular, a negociação de sentidos e prioridades ainda são questões que precisam ser revistas e discutidas no ambiente escolar. Uma vez que se faz necessário otimizar os espaços e tempos concedidos para o planejamento, orientações pedagógicas e reflexões curriculares com ênfase para um tratamento metodológico que articule diferentes campos do saber, que assegure discussões, reflexões que possibilitem transpor e transformar as fronteiras em princípios organizadores do conhecimento. O que configura a relevância de promover uma articulação na qual possa ocorrer o intercâmbio de diversos elementos e, envolver sujeitos que possuam diferentes formações discursivas para que se alcance a discursividade, a transdisciplinaridade, a contextualização de informações ou conhecimento com o entorno cultural, social, econômico, político e natural do aluno.

Em decorrência dessa dificuldade vivenciada, lembrei-me das colocações feitas por Morin (2005) sobre a necessidade de ligar as ciências, bem como a construção de um processo educativo alicerçado nas inter-relações e negociações. Os professores da área de linguagens e de outras áreas do conhecimento precisam pensar e propor ações para essa articulação. Diante dessa constatação e, na condição de professora-pesquisadora, decidi desenvolver uma pesquisa que me ajudasse a refletir sobre minha prática docente e contribuísse para a busca de soluções para os impasses enfrentados, visto que a criação de condições para a produção textual e ampliação do arcabouço temático e linguístico envolve diferentes práticas de leitura, oralidade e análise linguística/semiótica e ainda um repertório sociocultural gerado pelas ciências.

Como justificativa para a realização da pesquisa, menciono que a produção textual, por ser um processo gradual que requer interconexões entre os conhecimentos já desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento, não deve se pautar em atividades isoladas e desconexas da realidade do aluno. Por isso, tenho a intenção de apresentar uma proposta pedagógica com atividades integradoras e flexíveis, tendo em vista as abordagens que valorizam o estabelecimento da interação e as imbricações didático-metodológicos para a criação de situações complexas e transdisciplinares para o uso social da língua na modalidade oral e escrita.

Um aspecto importante desta pesquisa é estar teoricamente embasado em perspectivas epistemológicas que são afins ao diálogo, contradição, criatividade, autonomia, relatividade e dialeticidade, que são consideradas fundamentais para a práxis docente e o aprendizado do aluno. Isso se dá na vivência da sala de aula, e, como assevera Freire (2012, p. 187), “[...] fenômenos da experiência humana são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretções.”

Tendo isso em conta, nesta perspectiva, proponho responder à seguinte pergunta de pesquisa: Qual a natureza do fenômeno da experiência de articular os saberes no processo de

produção do artigo de opinião, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Goiás?

Em virtude das incertezas próprias do ambiente escolar e da heterogeneidade dos alunos, a religação de saberes distintos é muito desafiante. Principalmente quando, ao invés de dissociar o objeto de conhecimento do sujeito, a razão da emoção e o local do global, torna-se relevante elaborar atividades que lhes forneçam condições para utilizar diferentes linguagens: matemática, plástica e a corporal para expressar suas ideias de maneira eficiente e em diversas situações de interação social. (Brasil,1998).

O objetivo principal de pesquisa é descrever e interpretar uma experiência de articular os saberes no processo de produção do artigo de opinião, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, numa turma do 9º ano do ensino fundamental, do estado de Goiás, por intermédio do desenvolvimento de atividades em que o aluno-partícipe, como sujeito de sua aprendizagem, devia refletir e produzir textos com ênfase nos aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos, articulando saberes de diferentes áreas do conhecimento.

A experiência de articular os saberes no processo de produção do artigo de opinião, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, numa turma do 9º do Ensino Fundamental do estado de Goiás.

Os objetivos específicos propostos são: (i) identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos alunos do 9º ano na produção do artigo de opinião; (ii) averiguar em que medida as discussões e reflexões sobre temas transversais como aquecimento global, direitos humanos e violência contribuem para articulação dos saberes e elaboração de opiniões; (iii) verificar se o processo de leitura, análise, interpretação e discussão de textos pertencentes ao campo jornalístico-midiático favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, textualização e compreensão do gênero; (iv) criar situações para produções de artigo de opinião, revisão textual e reescrita; (v) observar e registrar os progressos e processos auto-organizadores em relação ao gênero estudado e construção do pensamento complexo.

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa é constituído de três abordagens, sendo a primeira a complexidade, que consiste na “união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000, p.38). Ela é composta por sete operadores cognitivos que são: princípio sistêmico ou organizacional; princípio hologrâmico ou hologramático, princípio do circuito retroativo; princípio do circuito recursivo (recursividade); princípio da autonomia/dependência; princípio dialógico; do princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.

A segunda abordagem refere-se à transdisciplinaridade, que de acordo com Nicolescu (1999a) significa a relação entre as disciplinas e, ao mesmo tempo, está além delas. Para Morin

(2003, p. 115) “[...] transdisciplinaridade trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe”.

Por fim a abordagem sociodiscursiva de Bakhtin (2016, 2017), que entende a linguagem a partir de uma situação concreta em que o discurso ocorre por meio da interação social e dialógica. Com efeito, para o autor (2006) o diálogo é visto como toda forma de interação verbal em que há negociações, embates, e incorporação de outros discursos, uma vez que é essencial a recepção ativa do discurso do outrem. Conforme Bakhtin (2017), o dialogismo pode ser entendido de três formas: como o princípio interno da palavra; relações com os enunciados proferidos antes ou posteriormente e; por fim, a antecipação de possíveis respostas acerca de um tema em função do interlocutor e do contexto. Já na concepção de Morin (2003) o diálogo ou princípio dialógico consiste na articulação de ideias que parecem antagônicas à primeira vista, mas na verdade são complementares e possibilita religação de diferentes saberes, construindo relações das partes com o todo, em busca de uma compreensão significativa.

A metodologia de pesquisa adotada é a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), que consiste na descrição e interpretação dos textos resultantes de experiências vividas, com vistas à essência dos fenômenos vivenciados, por intermédio de um movimento circular de leitura e releituras até a identificação dos “temas que constituem o fenômeno” (Freire, 2012, p. 189).

Para o desenvolvimento da pesquisa, compete evidenciar que os alunos realizaram atividades textuais que priorizam não somente os aspectos cognoscitivos e linguísticos, mas também sociais, mediante a abertura de espaços para pesquisas, discussões e reformulações durante o percurso. Do mesmo modo, foram diversificados os gêneros e os procedimentos metodológicos com o intuito de possibilitar-lhes uma participação ativa para a reelaboração de saberes por meio das experiências individuais e coletivas. As atividades e gravações das conversas hermenêuticas foram textualizadas no diário crítico-reflexivo que foram depois tematizadas de acordo com o ciclo de validação da AHFC para se chegar aos temas e subtemas do fenômeno investigado.

Este texto é organizado em cinco seções. Na primeira, que é a parte introdutória, procurei exprimir os sentimentos que me fizeram cogitar um processo investigativo mediado por inter-relações entre três abordagens que aparentemente são distintas, mas que se entrelaçam e se complementam quando se observa as interfaces e os fios que as unem e as separam. Reporto a minha trajetória acadêmico-profissional a fim de explicitar o meu intenso desejo de interligar diferentes concepções e conectar o conhecimento científico com a experiência docente.

Na segunda seção, apresento a fundamentação teórica, com intuito de construir relações conceituais entre as três perspectivas teóricas que embasam as atividades desenvolvidas na pesquisa: complexidade (Morin, 2000), transdisciplinaridade (Ribeiro; Moraes, 2014) e sociodiscursiva (Bakhtin, 2016, 2017). Logo após apresento uma discussão sobre produção textual em uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2016) e complexa (Morin, 2000) e, na sequência caracterizo o gênero artigo de opinião e os outros gêneros selecionados para a ampliação da argumentação.

O percurso metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa é detalhado na terceira seção, mediante a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta e de interpretação de textos¹, contextualização do *locus* da investigação, caracterização dos alunos-partícipes, descrição do processo de seleção dos textos, dos suportes textuais e dos objetos de conhecimentos (conteúdos), além da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, com a qual foram interpretados os textos resultantes das experiências vividas no contexto da investigação.

Na quarta seção, abordo sobre a elaboração da proposta didática de atividades, detalhando todo o processo da experiência vivenciada, por meio da descrição das ações planejadas e desenvolvidas em sala de aula, envolvendo os recursos argumentativos e multimodais presentes nos gêneros selecionados cartum, tirinha, charge, cartaz e artigo de opinião.

Na quinta seção, a partir da interpretação faço a exposição dos temas e subtemas que emergiram das conversas hermenêuticas, das leituras e releituras dos registros nos diários reflexivos. Com efeito, trago à tona as minhas percepções como professora pesquisadora e dos alunos que vivenciaram a experiência.

Nas considerações finais são tecidas as articulações de toda a investigação mediante retomada dos objetivos, tessitura reflexiva sobre o caminho percorrido sob minha ótica interpretativa como professora-pesquisadora.

¹ Conforme a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) na metodologia se faz a interpretação de textos e não de dados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica a princípio contempla uma reflexão sobre a epistemologia da complexidade, suas implicações nas mudanças educacionais e formas de conceber o conhecimento científico nas últimas décadas. Na sequência, a transdisciplinaridade é conceituada como uma importante abordagem para a construção de saberes interligados (Morin, 2000, 2002, 2003, 2005, 2011; Nicolescu, 1999a, 1999b; Ribeiro; Moraes, 2014; Moraes 2015) e a superação da fragmentação disciplinar. Logo após, são apresentadas algumas definições de texto, língua, linguagem, para depois se enfatizar o gênero artigo de opinião.

2.1 A epistemologia da complexidade

Em face às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais causadas pela globalização, Morin (2003) e outros estudiosos perceberam a necessidade de modificar as formas de ver o mundo e de compreender a sistematização dos processos educacionais, principalmente porque as mudanças têm evidenciado que as inter-relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimentos já não são as mesmas do passado e estão ainda mais complexas². Neste sentido, torna-se iminente a necessidade de pensar a sociedade num contexto marcado pela incerteza e constantes mudanças.

Os seres humanos precisam se reconhecer como seres terrestres dotados de uma dupla condição humana, visto que possuem multidimensionalidade, ou seja, “totalmente biológico e totalmente cultural” (Morin, 2003a, p. 40). Portanto, precisam aprender a viver e a conviver, ter consciência de sua individualidade, para se sentirem pertencentes à sociedade e corresponsáveis pelo mundo que habitam.

Apesar das modificações intensas no campo tecnológico e econômico, noto que as mudanças paradigmáticas são lentas por envolver conceitos, valores e ideias formalizadas culturalmente que precisariam ser desconstruídos e/ou reformulados. Neste sentido, a substituição do paradigma simplificador pelo paradigma da complexidade (emergente) demanda tempo, novas visões, reformulação das práticas educacionais e adoção de procedimentos de pesquisa.

² A palavra complexa não foi utilizada no sentido de complicação, mas sim conforme diz Morin (2003) compreende incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios, que estão sempre em interação.

O paradigma vigente é denominado por Morin (2003b) como simplificador, por centrar-se na disjunção e redução. Surgiu no século XVII, tendo como precursor Descartes. Nesse paradigma há a separação entre “[...] o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), quer dizer, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas, ou já, o próprio pensamento disjuntivo’” (Morin, 2003b, p. 16). O autor reconhece que esse paradigma trouxe contribuições para o avanço das ciências, porém defende a implementação de um novo que religa o sujeito ao objeto e ao contexto.

Não constitui, contudo, uma atividade fácil de mudar a forma de pensar da humanidade e ainda contestar o rigor científico, os pressupostos epistemológicos e metodológicos já consolidados. Tendo em vista que para romper com o que está posto, antes de tudo, torna-se crucial compreender e tentar superar a visão da ciência fundamentada nestes três pilares: o período marcado pela ordem com ênfase em um determinismo absoluto; o da separabilidade, que prevê o isolamento de um objeto para conhecê-lo melhor; o valor da prova absoluta, que desconsidera a contradição. Desse modo, mudar de concepção demanda tempo, estudo, aceitação de teorias divergentes e complementares e, ao mesmo tempo, pressupõe desterritorialização dos princípios e reconhecimento da provisoriedade do conhecimento.

O pensamento humano está alicerçado em conhecimentos comprovados e defendidos por comunidades científicas com linhas de pesquisas legitimadas. Do mesmo modo os currículos escolares estão organizados por componentes específicos, assim como os programas de ensino das universidades. Apesar das tradições disciplinares é possível promover uma reforma de pensamento com a incorporação de atitudes de contextualização e globalização. Pois como menciona Morin (2001, p. 27):

[...] o conhecimento está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é apenas condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor (o que demonstra de maneira evidente a aventura do conhecimento científico). E sempre e por toda a parte, o conhecimento transita pelos espíritos individuais, que dispõem de autonomia potencial, a qual pode, em certas condições, atualizar-se e tornar-se um pensamento pessoal.

Neste sentido, a partir do momento que o conhecimento é visto como um fenômeno que se concretiza nas relações e inter-relações entre os sujeitos e os contextos em que estão, há a oportunidade do nascimento de uma nova forma de pensar, da emergência de um pensamento de natureza complexa.

Na concepção de Morin (2003b, p. 20) “[...] a complexidade, é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados. [...]”

Não significa complicação, mas junção de conceitos que lutam entre si, aceitação da existência do paradoxo do uno e do múltiplo, uma vez que os acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos estão todos interligados e não se pode tentar separá-los. Na concepção de Morin (2003), os seres humanos devem ser vistos em sua totalidade, já que não é possível separar cérebro e espírito, sujeito e objeto. Para exemplificar a complexidade:

Consideremos uma tapeçaria contemporânea. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um desses tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é tecida (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias para esta textura) mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração (Morin, 2003b, p. 123).

De acordo com Mariotti (1999, p. 19), “[...] complexidade quer dizer diversidade, convivência com o aleatório, com mudanças constantes e com a conflituosidade, e ter de lidar com tudo isso mobilizando potenciais criadores e transformadores.” Nada é definitivo e totalmente previsível, mas, sim, incerto; por isso, os seres precisam aprender a conviver com a imprevisibilidade e com o aleatório.

Ainda em relação à definição de complexidade, Morin (2000) diz que ela é a junção de conceitos que lutam entre si, tais como ordem/desordem; uno/múltiplo; certeza/incerteza, entre outros. De fato, significa tentar interligar os pares binários, visto que de certa forma existe uma interdependência entre os diversos fenômenos, mesmo quando são contraditórios eles se juntam em função da complementariedade constitutiva da realidade.

Nessa perspectiva, as dicotomias são relevantes, pois não se pode ter um pensamento só simplificador ou apenas totalizante, visto que em um sistema fechado e determinista não há inovação, do mesmo modo é impossível ter um sistema absolutamente aleatório. Portanto, as polaridades são fundamentais, assim como a aceitação da pluralidade de modos de viver. De fato, é importante que haja equilíbrio, ou seja, um meio termo, porque em um sistema totalmente fechado não há troca de energias e matéria com o ambiente. Por outro lado, em determinadas circunstâncias, faz-se necessário que os sistemas abertos se fechem para processar as informações recebidas e melhorar o seu funcionamento.

Assim como foi mencionado na introdução, a era planetária começou há muito tempo. Além da expansão e conquistas desse movimento houve também o desmoronamento dos valores humanos e destruição de existências humanas. Em razão da consciência dessas mudanças, os seres humanos precisam pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua

multidimensionalidade e sua complexidade (Morin, 2000). Segundo Morin (2003a, p. 93-96), sete princípios ajudam a pensar a complexidade: a saber: *princípio sistêmico ou organizacional*; *princípio holográfico/hologramático*, *princípio do circuito retroativo*; *princípio do circuito recursivo (recursividade)*; *princípio da autonomia/dependência*; *princípio dialógico*; e *princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*.

[...] Num holograma físico, o ponto mais pequeno da imagem do holograma contém a quase-totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética deste organismo. A ideia do holograma ultrapassa, quer o reducionismo só vê as partes quer o holismo só vê o todo. É um pouco a ideia formulada por Pascal: “Não posso conceber as partes sem conceber o todo”. Essa ideia aparentemente paradoxal imobiliza o espírito linear (Morin, 2003b, p. 108-109).

Por este motivo não se pode ver apenas as partes, ou seja, ter uma visão reducionista, bem como só ver o todo e ter uma visão holística, já que o conhecimento das partes pode enriquecer o todo e todo pode enriquecer as partes como diz o próprio Morin (2003a). Determinada totalidade pode resultar de propriedades e qualidades diferentes.

Para compreender *o princípio sistêmico ou organizacional*, é preciso considerar a noção de sistema como o conjunto formado por dois ou mais componentes que devem ser compreendidos tanto nas partes como na totalidade. Uma vez que as partes isoladas são incompletas e o todo não existe sem a soma das partes. Conforme a complexidade sistêmica, o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes, por conseguinte as partes, em conjunto, possuem qualidades/propriedades novas (Morin, 2002).

Para Morin (2003a, p. 94), então, “[...] a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente: *as emergências*”. As emergências são os efeitos organizacionais, ou seja, as qualidades desconhecidas de seus componentes individuais. Todos os organismos são complexos e resultantes de um processo de complexificação e todo sistema é composto por subsistemas.

O *princípio holográfico/hologramático* consiste em tomar a parte pelo todo e o todo pela parte. Outros quatro princípios são utilizados por Morin (2002) para conceituar essa relação entre o todo e as partes: primeiro, o da emergência em que o todo é superior à soma das partes; segundo, de que o todo pode ser inferior à soma das partes; terceiro, o da complexidade dos sistemas que reconhecem que emergência e os mecanismos de sua replicação são antagônicos e, ao mesmo tempo, complementares; e finalmente o princípio da distinção, que não significa

separação, mas, pelo contrário, o de que o conhecimento resulta das interações entre a organização e seu meio ambiente. Como, por exemplo, cada célula é uma parte de um todo – o organismo global – mas o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual (Morin; Le Moigne, 2000, p. 205).

Segundo o *princípio do circuito retroativo*, os conhecimentos não se somam linearmente, mas retroagem sobre conhecimentos anteriores; repensando-os em novos contextos. Isto é, as causas agem sobre os efeitos, por sua vez os efeitos agem sobre as causas, num equilíbrio dinâmico que regula o sistema e, ao mesmo tempo, organiza rupturas. Este equilíbrio ocorre a partir de retroações (*feedback*) mútuos (Morin, 2003a).

Um sistema complexo mantém baixa hierarquização e alta tolerância à aleatoriedade, por isso há um equilíbrio entre continuidade e ruptura. Isso significa que possui uma natureza autorreguladora, assim conserva as estruturas essenciais e, ao mesmo tempo, adquire novas propriedades de adaptação e menos resistência as mudanças (Mariotti, 1999).

Conforme o exposto acima, em um sistema complexo causa e efeito são processos autorreguladores e, atuam mutuamente por incontáveis retroações (*feedback*) nos fenômenos. De certo modo, conseguem manter as estruturas essenciais e, ao mesmo tempo, adquirir novas propriedades de modificação e adaptação. Em outras palavras há uma dinâmica entre ruptura e continuidade.

O *princípio do circuito recursivo (recursividade)* é a capacidade da retroação de modificar o sistema. Um processo recursivo é um processo em que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que se produz. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura” (Morin, 2003a, p. 95).

Isso significa, que se trata de um ciclo autoconstitutivo: a sociedade é produzida pelos seres humanos, que ao agirem provocam modificações no contexto social, na linguagem e na cultura. Por sua vez, essas ações produzidas pelos indivíduos sobre a sociedade se voltam sobre os indivíduos modificando-os. “[...] Indivíduos e sociedade se coproduzem num circuito recursivo permanente, em que cada termo, ao mesmo tempo, é produtor/produto, causa/efeito, fim/ meio do outro [...]” (Morin, 1986, p. 118). A título de exemplificação “[...] a comunidade educativa, mediante interações, organiza, produz e constitui a escola e a escola, por sua vez, constitui-se em agência educativa que produz a comunidade. O mesmo movimento de anel recorrente ocorre na inter-relação sociedade/indivíduo/sociedade” (Martinazzo, 2002, p. 56).

O *princípio da autonomia/dependência* (auto-organização) significa que os seres humanos desenvolvem a autonomia na dependência da cultura. De fato, nenhum organismo é

totalmente independente; mesmo quando um indivíduo tenha autonomia e consiga se organizar e viver sozinho, de certo modo depende de outros fatores e elementos da sociedade para se constituir enquanto cidadão (Morin, 2003a).

Para explicar o *princípio dialógico*, Morin (2003a) parte da premissa de que existem duas lógicas que são ao mesmo tempo complementares e antagônicas, sendo que a coerência do sistema aparece com o paradoxo. Por exemplo, ordem e desordem não são excludentes, mas colaboradoras e produtoras da organização e da complexidade. De fato, ordem e desordem, interagem para a organização, uma influencia a outra. São conceitos opostos que podem coabitar harmoniosamente, sem a necessidade de eliminação de um deles.

Na concepção de Morin (2002), em qualquer ciência é impossível ter uma visão reduzida a um único fator ou a seu oposto. Já que a dualidade pode estar presente no seio da unidade. Conforme este princípio, nada pode ser analisado a partir de um só viés, pois dialogicamente conceitos contraditórios são indissociáveis.

Já o *princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* se trata da restauração do sujeito, da relevância de tomar consciência de si, ou seja, saber que é um ser dotado de capacidade de compreender, de se posicionar e de auto-organizar-se. Neste sentido, torna-se crucial reconhecer que “[...] todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (Morin, 2003a). Portanto, consiste em um processo que envolve o sujeito e o objeto, sem desconsiderar o contexto e historicidade. O conhecimento é pleno, em sua provisoriedade, sem barreiras, limites e fronteiras entre conceitos, teóricos e disciplinas.

Na visão moriniana (2002, p. 138), “[...] os seres são simultaneamente físicos, biológicos, culturais, sociais e psíquicos, ou seja, complexos [...]”. Assim, a construção do conhecimento ocorre por meio dos variados campos, sem que haja perda da essência e da particularidade de cada fenômeno. A busca por maior entendimento dos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os, é crucial para enfrentar a incerteza e ligar as coisas que estão disjuntas umas em relação às outras.

O pensamento complexo questiona o princípio da ciência moderna, de divisão e de separação na produção do conhecimento, que desencadeou a supremacia da fragmentação e da especialização. Deste modo, transcender a fragmentação do conhecimento é um desafio que exige transformação do próprio pensamento, do modo como são articulados os saberes, da forma de ver o mundo e agir sobre ele, e do modo de convivência uns com os outros.

Para a implementação de um pensamento complexo, faz-se necessária a constatação das limitações da lógica do pensamento disjuntivo dominado pelo paradigma científico. É

preciso substituir a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, uma vez que a realidade é mutante, portanto, o novo pode surgir a qualquer momento; certamente, vai surgir. A adoção de um paradigma é inevitável, pois os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. “Os sistemas de ideias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas” (Morin, 2005, p. 261). A reparadigmatização do pensamento complexo será consolidada com reconhecimento de que as reformas das mentes e das instituições são interdependentes.

Ademais, é bom considerar que as perturbações e desordens fazem parte da organização da vida humana, porque modificam uma ordem já estabelecida para gerar novos meios organizacionais. Portanto, os acontecimentos são muito importantes para que haja modificabilidade, assim como a recursão organizacional, porque [...] “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura” (Morin, 2003a, p. 95). Por fim, cabe reconhecer “[...] a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (Morin, 2003a, p. 25).

Segundo Morin (2002), é necessária uma reforma da educação de natureza complexa, a fim de torná-la adequada às exigências da contemporaneidade. “[...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (Morin, 2003a, p. 20). Com efeito, ainda segundo o autor (2003a), a reforma do pensamento está a caminho e começará pelas vias da educação.

Para Morin (2002, p. 177-185), o caminho da reforma é composto por oito avenidas. A *primeira* é o da irredutibilidade do acaso e da desordem. O acaso e a desordem brotaram no universo das ciências físicas, com a irrupção do calor, com a irrupção das indeterminações microfísicas, no entanto, não há como definir o acaso, pois está presente na desordem; a segunda é a transgressão universalista³, isto é, a eliminação da singularidade, a temporalidade e a localidade, uma vez que sempre existem metapontos, portanto não se pode trocar o singular pelo universal, mas uni-los; a *terceira* refere-se à complicação, que consiste em ver o ser humano mais que um fenômeno biológico, social, cultural e psíquico, já que existe um número incalculável de interações e de inter-retroações, assim, cada fenômeno apresenta-se na forma

³ Conforme Morin (2002) a transgressão universalista significa não se ater às generalizações ocas, nem ao pensamento reducionista. É necessário adotar um “pensamento que considere as partes em relação com o todo e o todo em suas relações com as partes (Morin, 2002, p.113).

de interações; a **quarta** trata-se da relação complementar e antagônica entre ordem, desordem e organização, visto que fenômenos ordenados podem nascer de uma agitação ou turbulência; a **quinta** é da organização, porque um sistema se constitui simultaneamente na unidade e multiplicidade, só é possível conhecer o todo se as partes forem conhecidas, a organização é produto das inter-relações das partes que a formam; a **sexta** refere-se ao princípio hologramático em que a parte está no todo e o todo está na parte, desse modo, as explicações devem ser buscadas no movimento de idas e vindas; **sétima** consiste na crise de conceitos fechados e claros, pois as verdades aparecem nas ambiguidades e numa aparente confusão, as certezas e verdades absolutas devem ceder lugar para as contradições e, a **oitava** diz respeito à valorização do papel do observador e da observação, porque os valores socioculturais determinam a forma de ver do observador, que necessita ter consciência disso.

No que diz respeito à reformulação do ensino, ancorada no pensamento complexo, percebo que se deve substituir a ideia de determinismo por flexibilidade, por dialogicidade e imprevisibilidade. É preciso, conforme Morin (2002), buscar uma nova epistemologia que auxilie no desenvolvimento do conhecimento científico e contribua para a superação da lógica da redução-simplificação.

É necessária uma reforma do ensino que tenha como base a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. A autoformação vincula-se ao papel que os aprendentes desenvolvem em seus processos formativos, ou seja, assume do seu próprio processo de formação, responsabilizando-se pela sua condução. De acordo Freire (2009) o sujeito age sobre si mesmo, e situa-se no comando das decisões que o conduz à formação. “A autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito” (Moraes, 2008, p. 25).

Na autoformação, o sujeito necessita tomar consciência de si, ser autônomo na apropriação do poder de formação, realizar as escolhas em relação aos seus processos formativos. Com isso consegue decidir, se impor independentemente do apoio recebido, se engajar ativamente nas atividades de busca, pesquisa e resolução de problemas. Isto é, ter iniciativas na construção do seu saber.

Já a heteroformação ocorre por meio do envolvimento do outro em uma relação de reciprocidade. Na verdade, refere-se à ação dos indivíduos: uns sobre os outros. Isto é, processos em que outros sujeitos interferem na formação do indivíduo. Pineau (2004) diz que o polo da heteroformação é o polo do social, do contraponto ao polo individual. Sobretudo porque os aspectos históricos, culturais e sociais atravessam o processo formativo e há uma ação do outro sobre o ser que está sendo formado. Na fase da infância e juventude a formação

do sujeito está sob a responsabilidade de alguém mais velho, geralmente pais e professores, por isso é crucial que seja um momento de intercâmbios, reflexões e partilha de conhecimento.

Conforme Silva (2008, p. 100), “[...] a ecoformação propõe uma educação ao longo da vida e em todos os setores da prática humana, mediada pela relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente”. Diz respeito à ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação. Morin (2003a) afirma que no processo de autonomia, o ser humano é dependente do ambiente em que vive, pois é dele que retira energia e informação, o que ele denominou de auto-ecoorganização.

Apesar de em determinadas fases da vida prevalecer um dos aspectos da formação, todos se articulam e, deveriam ser hifenizados (auto-heteroecoformação), conforme diz Freire (2009). Uma vez que o sujeito por ser uno e múltiplo a sua formação deve envolver diferentes dimensões e polos formativos.

Em um contexto da complexidade, o aprendiz necessita ocupar o centro do processo, precisa conseguir apropriar-se do experienciado, transferir o que aprendeu para situações futuras, utilizando os saberes adquiridos para resolver novos desafios. Isso implica saber conviver com a incerteza e se sentir como um agente de mudança. Podemos ver reflexos dessa concepção na BNCC:

[...] A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Nota-se, assim, nesse documento que fundamenta a educação no Ensino Fundamental, a defesa de uma educação integral, para não dizer complexa, que privilegia, ao mesmo tempo, os aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, vistos em sua totalidade e multidimensionalidade. Desse modo, nenhuma dimensão da experiência humana pode se sobrepor a outra, já que não se tem em vista a fragmentação/disjunção do conhecimento e do ser humano, mas, sim, associação, por meio de práticas educativas que enfatizem os princípios de inclusão, equidade e a diversidade.

2.2 Transdisciplinaridade

Antes de discorrer sobre o conceito de transdisciplinaridade, julgo pertinente fazer referência aos termos disciplina, multidisciplinaridade, polidisciplinaridade que também é denominada de pluridisciplinaridade, e interdisciplinaridade. Morin (2002, p. 37) define disciplina como “[...] uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem.” Portanto, possui autonomia, conceitos próprios e fronteiras delimitadas.

A multidisciplinaridade significa trabalhar mais de uma disciplina simultaneamente, utilizando um mesmo objeto de estudo que é analisado a partir de diferentes óticas, cada uma pertencente a uma disciplina que contém seus próprios métodos, parâmetros e conceitos. Na definição de Morin (2003a, p. 115) a multidisciplinaridade:

[...] constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto, como no exemplo da hominização [...].

Observa-se que na multidisciplinaridade não existe relação e nem cooperação entre as disciplinas, pois elas permanecem com sua metodologia própria; não há um resultado integrado. Um mesmo assunto é abordado pelas várias disciplinas, mas o conteúdo disciplinar é mantido.

De acordo com Morin (2002, p. 48) “[...] a polidisciplinaridade constitui associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum [...]”. Nela existem relações complementares entre as disciplinas, porém são relações com simples associações, sem que haja a modificação significativa dos próprios métodos. A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo (Nicolescu, 1999b, p. 15). Ainda segundo ele (1999a, p. 14), “[...] a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”. Há uma relação de cooperação entre as disciplinas, porém não tem coordenação, visto que a ligação ocorre entre os domínios disciplinares.

A interdisciplinaridade é aquela que promove o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, propõe o **intercâmbio de informações entre disciplinas**, fazendo com que sejam integradas dentro de um contexto específico, como projetos escolares. Fazenda (2008) afirma que a interdisciplinaridade abrange um objeto de estudo em comum, uma grande

temática. Para Morin (2003a, p. 115) [...] pode significar também troca e cooperação [...] entre as disciplinas.

Nessa mesma direção, para Nicolescu (1999b, p. 15-16) a interdisciplinaridade “[...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”. Ainda conforme o autor, ela pode ser distinguida em três graus: a) um grau de aplicação; b) um grau epistemológico; c) um grau de geração de novas disciplinas. Porém apesar de ultrapassar a visão disciplinar, mantém sua finalidade de pesquisa nas disciplinas.

A transdisciplinaridade, por outro lado, é uma abordagem que propõe uma intercomunicação entre as disciplinas por meio de um tema comum (transversal). Consiste em uma nova forma de pensar os conteúdos, dando-lhes complementarmente uma unidade, um elemento integrador. Segundo Gadotti (2000, p. 224), “[...] a transdisciplinaridade na educação é entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica.”

Na transdisciplinaridade cada um dos campos do conhecimento ainda possui suas especificidades, mas entre eles há um intercâmbio permanente, formando novos campos, isso ocorre por meio da organização e contextualização do conhecimento, as fronteiras das disciplinas são rompidas e os fenômenos da natureza humana e o próprio homem são compreendidos em sua totalidade.

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. A transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Nesse sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares (Nicolescu, 1999a, p. 8).

Como se pode observar, a transdisciplinaridade busca a compreensão dos fenômenos e a aquisição de conhecimentos de maneira holística e contextualizada. Uma vez que por intermédio de um enfoque pluralista, o conhecimento é visto de forma transversal, ou seja, perpassa por todas as disciplinas sem se prender à divisão cartesiana das áreas do conhecimento.

De modo geral, consiste em abordagem que visa um movimento de reflexão sobre os conceitos e teorias, considerando outras dimensões além da cognitiva. A transdisciplinaridade propõe um novo modo de pensar, mais complexo e interligado. Conforme Araújo (2015, p. 49)

“[...] ser transdisciplinar é ter atitudes que promovam o resgate e a integração dos conhecimentos que, ou têm sido relegados ao esquecimento, ou apresentados de forma fragmentada, desprovidos de significados, porque isolados, e desarticulados da vida”.

Não são recentes as discussões acerca da transdisciplinaridade, pois desde 1970 já se discutia sobre ela. Piaget foi o primeiro a usar o termo, no I Seminário Internacional Interdisciplinaridade – Problemas de Ensino e Pesquisa em Universidades, ocorrido na Universidade de Nice em Paris (Ribeiro; Moraes, 2014). Portanto, são mais de cinquenta anos de estudos à procura de novas formas para promover práticas cooperativas que estimulam a criatividade, a reflexão e o pensamento crítico. De acordo com Antônio (2002, p. 27)

A transdisciplinaridade é um novo modo de pensar e de produzir conhecimento. Um novo modo de conceber e praticar o ensino e a aprendizagem. Nova concepção epistêmica e educacional. Mais ainda: é um novo modo de compreender a realidade, a natureza e o homem. Um novo olhar, uma nova escuta. Ligada ao pensamento da complexidade, de Edgar Morin, reconhece o mundo – e também ao ser humano – como rede de complexas interações e trocas de energia e informação.

Trata-se de uma mudança de pensamento e de postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, bem como da forma de ver o ser humano e a realidade. Implica substituição da descontextualização pela contextualização, e da visão pragmatista e reducionista por abordagens e concepções integradoras. De acordo com Ribeiro e Moraes (2014, p. 251) “[...] é preciso transpor determinadas barreiras e provocar o diálogo entre distintos campos do saber, entre eles, a sociologia, a psicologia, a biologia, a filosofia, a física, a história, e a epistemologia [...]”.

De fato, significa transcender as disciplinas e seus objetos específicos de conhecimento na perspectiva de conceber o ser humano em sua multidimensionalidade, fazer uso das diversas ciências para compreender o ser, a vida, a cultura, em suas relações e inter-relações. Não se trata de criar uma nova ciência, mas adotar:

[...] um novo método de investigação e exposição, assim como um novo método de ensinar e de aprender – diferentes e indissociáveis, diversos e interligados. A transdisciplinaridade desenvolve uma nova compreensão do ser-humano e do mundo – como rede, teia, trama, tessitura. Multiplicidade: de dimensões, de campos, de sentidos. Interligação, interação, interconexão. Pluralidade. Plurivocidade. Polissemia. Unidade da diversidade. Diversidade da unidade. A existência como contexto – o que é tecido junto, complexamente (Antônio, 2002, p. 30).

Com efeito, somente um novo método não é suficiente, se o professor não conseguir propor alternativas que considerem os fenômenos multidimensionais e realidades diversas.

Portanto, é preciso ter um novo olhar diante dos objetos de aprendizagem e da criação de relações interativas, das ações entre pensar, investigar, agir e aprender.

De fato, para se implementar um novo método são necessários estudos e aprofundamentos das bases epistemológicas, sem a preocupação com territórios disciplinares. Tendo em vista uma concepção de um conhecimento uno e indivisível. Isso significa a adoção de visão mais ampla e complexa acerca do ato de ensinar que não valorize a supremacia da fragmentação do conhecimento, pois esse tipo de atitude na concepção de Morin (2000, p. 14), “[...] impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”.

Nota-se que para diminuir a fragmentação é preciso implementar ações transdisciplinares na escola mediante um ato educativo que privilegie práticas cooperativas entre as diferentes áreas, estimule a criatividade, promova a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico. Os objetos de conhecimentos precisam ser trabalhados de modo contextualizado e interligados, dentro da própria área e com as outras áreas de conhecimento. É importante que na busca pela interação, o professor reconheça que “[...] o conhecimento complexo enfrenta a incerteza, a inseparabilidade e as insuficiências da lógica dedutiva-identitária” (Morin, 1992, p. 14). Portanto, cada ciência precisa ir além de si para compreender o mundo presente, ter uma abertura que atravessa e ultrapassa as barreiras da especialização.

Apesar de parecer muito difícil em face da necessidade de superar a visão de supremacia de uma ciência, diminuição do espaço já consagrado ou ainda domínio sobre as várias disciplinas, o ponto de partida é o diálogo entre os profissionais com vistas à aproximação disciplinar, à complementarização e à confrontação de ideias e concepções a fim de construir uma nova visão da natureza e da realidade.

A transdisciplinaridade ocorre por intermédio da conexão entre a teoria e a prática. Assim, não precisa haver necessariamente um embate entre as ciências, nem comparação entre elas, mas sim buscar uma nova forma de ver a produção do conhecimento científico e as possibilidades de compreender e minimizar a cegueira em prol de uma abertura para se enxergar a condição humana, em que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, social, psíquico, histórico e cultural (Morin, 2003b). Isso significa que é crucial adotar outros modos de conceber a prática docente e ver o mundo, conforme aborda os artigos 5 e 11 do Manifesto da Transdisciplinaridade:

Artigo 5º - A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua

reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. [...] Artigo 11 - Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento [...] (CETRANS, 1999, p. 1-4).

Neste sentido, o diálogo entre as ciências e os estudiosos de cada uma delas é necessário para abraçar e compreender todos os elementos do real e não apenas parcelas dele. Quando as contradições e distinções estão visíveis, tornam-se mais fáceis de serem exploradas e compreendidas. A religação de saberes depende desse contato, da busca de proximidade e entendimento de que o isolamento dificulta a percepção das interações e retroações entre partes e todo. Essa religação dos saberes, de acordo Rosnay (2010, p. 294-295), requer que sejam observados sete pontos.

Primeiro ponto: [...] os sistemas complexos [...] são atravessados por fluxos de materiais, de informações e de energias em interação com o ecossistema no qual se encontram [...].

Segundo ponto: a característica desses sistemas é a variedade dos elementos que os constituem e que estão em interação permanente.

Terceiro ponto: os níveis hierárquicos de complexidade, isto é, a organização, da qual sempre fala Edgar Morin.

Quarto ponto: a presença de redes de comunicação é igualmente uma constante. Esses agentes comunicam uns com os outros por redes de troca de informações que vão da rede telefônica ao sistema nervoso. [...].

Quinto ponto: interdependência desses elementos.

Sexto ponto: [...] os circuitos permitem remeter uma informação da saída de um sistema em direção à sua entrada [...].

Sétimo ponto: os comportamentos dos sistemas complexos, no tempo, não são nem lineares nem extrapoláveis [...].

As características comuns de um sistema complexo precisam ser observadas, os fluxos materiais e de informações, as mudanças constantes nas redes de comunicações, as informações que entram e saem e, as formas como se organizam os conhecimentos. Tudo isso leva ao desenvolvimento de um pensar mais amplo e complexo que tem como fio condutor a resolução de um problema que precisa ser buscada por meio de um olhar transdisciplinar.

Por sua vez esse olhar transdisciplinar resulta do entrelaçamento de diferentes visões e relações epistemo-metodológica⁴, pois procura desvelar aquilo que circula entre os diferentes níveis de realidade, os níveis de percepção dos sujeitos, a passagem de um nível para outro e, a complexidade estrutural que possibilita a união de diferentes níveis e disciplinas.

⁴ Junção dos fundamentos científicos e metodológicos, isto é, relação sujeito/objeto e as formas de materialização. Pois [...] toda e qualquer opção metodológica pressupõe uma tomada de consciência ontológica e epistemológica, existindo, portanto, uma congruência relacional entre estas três dimensões (Moraes, 2014, p. 48).

A transdisciplinaridade é, portanto, fruto da complexidade estrutural constitutiva da realidade que une os diferentes níveis fenomenológicos, as diferentes disciplinas, revelando-nos que toda identidade de um sistema complexo será sempre em processo de vir-a-ser, como algo inacabado, sempre aberto, em evolução, em mutação, em processo de transformação (Moraes; Navas, 2015, p. 76).

Conforme a citação acima, a transdisciplinaridade resulta da união de diferentes níveis fenomenológicos, das diversas disciplinas. Isto significa que “[...] não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (Nicolescu, 1999b, p. 148), já que prioriza o que está além das disciplinas, trabalha com uma realidade multidimensional e multirreferencial, considerando a passagem de um nível de realidade a outro de acordo com as percepções dos sujeitos.

Assim, para a concretização de um trabalho alicerçado nessa abordagem, nenhuma ciência pode ser vista de modo restrito e isolado estruturalmente. De fato, faz-se necessário unificar as polaridades dos contrários, estabelecer intersecções e interatividade, transcender os campos disciplinares. Desse modo, cabe a nós educadores reconhecermos que cada área do conhecimento é composta por um conjunto de disciplinas que tem uma proximidade. No caso das linguagens e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, o foco é a comunicação. Portanto, não é tão difícil reuni-las em torno de um tema ou projeto. Por conseguinte, transitar pelas diferentes áreas a fim de contextualizar o conhecimento de modo reflexivo, dialógico é muito desafiador.

Na busca por uma prática educativa transdisciplinar, observa-se que é imprescindível a criação de situações em salas de aula que estimulem a investigação a construção e reconstrução de conceitos a partir de diversos pontos de vistas, bem como a utilização de gêneros multimodais. Mas sem desconsiderar a subjetividade humana, pois como bem disse Moraes (2014, p. 52) “[...] na gênese do conhecimento humano estão os processos de natureza biológica, psicológica, sociocultural e espiritual, destacando, assim, a importância do corpo, no qual todas essas dimensões se encontram e se influenciam mutuamente”. Diante da multidimensionalidade humana, das relações entre a parte e o todo, objetividade e subjetividade é preciso conectar “[...] o ser, o conhecer e o fazer” [...] (Moraes, 2014, p. 53).

Hoje é preciso recriar a educação, para que desperte não apenas a inteligência, mas também a sensibilidade. Educar a capacidade de perceber e tecer relações. De interpretar linhas e entrelinhas, os sentidos lógicos e os polissêmicos. Religar, contextualizar. Conviver com as múltiplas fontes de informação, simultaneamente. Aprender a buscar as informações necessárias. Discernir e escolher. Abandonar o irrelevante. Esquecer o inócuo. Problematizar

criadoramente, sem recusar o fardo da complexidade dos questionamentos (Antônio, 2002, p. 42).

Nessa educação que se propõe, o conhecimento é construído como se fosse os fios de uma teia que se entretetece de modo singular. No entanto, para entender essa rede de conexões e adquirir os conhecimentos necessários, o aluno deve ser capaz de “[...] apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (Morin, 2000, p. 14). O processamento cognitivo ocorre na relação sujeito e objeto.

No que concerne à reforma da educação e do ensino, Morin (2003a) propõe que os professores utilizem princípios organizadores e insiram os alunos num contexto transdisciplinar que os possibilite transformar informações em conhecimentos e sejam estimulados para empregar plenamente a inteligência geral.

Um olhar transdisciplinar, aquele capaz de ir além das fronteiras entre os saberes para dialogar com diversos conhecimentos. Ao se referir aos desafios do século XX, Morin (2002) menciona que a separação entre a cultura humanística e a cultura científica trouxe graves consequências para ambas. A primeira, centrada nas obras do passado e na cultura geral, com base na filosofia, traz à tona problemas fundamentais para a reflexão, enquanto a segunda valoriza apenas as desenvolvidas no presente e suscita um pensamento consagrado à teoria.

A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca (Morin, 2003a, p. 17).

Com efeito, ao invés de manter essas duas culturas separadas, o ideal seria tecer um fio para uni-las, a fim de captar as relações, inter-relações e não a separabilidade. Ao se preconizar a união e o rompimento de fronteiras, não se pode ignorar que a ciência só se constituiu como tal, por ser transdisciplinar, por possibilitar uma visão múltipla sobre o mundo e sobre o outro. O seu desenvolvimento, no entanto, contribuiu para o enclausuramento disciplinar, ou seja, “[...] a unidade sempre foi hiperabstrata, hiperformalizada, e não pôde fazer comunicar as diferentes dimensões do real senão abolindo estas dimensões, isto é, unidimensionalizando o real” (Morin, 2002, p. 51).

Essa colocação põe em evidência o que foi dito por Morin (2002, p. 19): que a reforma necessária “[...] é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo [...]”. Desta forma, não existe uma única dimensão, concepção e realidade, mas múltiplas que são

simultaneamente solidárias e conflitivas. Todas são válidas e trazem significativas contribuições, por isso, o primeiro passo para a transdisciplinaridade consiste na união das ciências em prol de um estudo que priorize as inter-relações entre os objetos: ser humano, natureza, cosmo e a própria realidade.

Desse modo,

[...] transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum [...] (Morin, 2003a, p. 115).

Essa integração das ciências, se pensada democraticamente, sem priorizar uma em detrimento da outra, pode-se efetivar. Para tanto, são essenciais a problematização e a reflexão de forma cooperativa sobre um objeto ou projeto comum. Não se trata da perda de autonomia ou redução, mas sim “[...] enraizar o conhecimento físico e biológico numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade [...]” (Morin, 2002, p. 54).

A transdisciplinaridade “[...] é a compreensão do mundo presente [...]” (Nicolescu, 1999b, p.17), de modo que haja uma unidade plural de conhecimentos, comunicação e interação entre as disciplinas, em que cada uma delas busca ir além de suas bases teóricas, com o intuito de autoconstituírem-se, mesmo que provisoriamente e ancorando-se em conceitos e ideias mutáveis. Trata-se de uma abordagem que “[...] se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo” (Nicolescu, 1999b, p. 16).

Nesta ótica, não se trata de apoderar-se de um objeto, um setor ou uma parcela, mas transcender a especificidade disciplinar e enveredar por diferentes campos na compreensão de um todo organizado, a fim de um novo entendimento da realidade; por intermédio das relações conceituais, construir redes de significados com vistas a aprendizagem significativa. Sendo que a aprendizagem significativa se constrói por meio da interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio.

De modo geral, é um processo alicerçado nas relações de reciprocidade entre os seres humanos que colabora para formar (ou deformar) o ambiente natural. Consiste em uma formação construída nas relações diretas com o ambiente material. Significa religar o sujeito ao universo das coisas, propiciar uma restauração da relação entre o homem com o meio ambiente. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (Nicolescu, 1999b, p. 148).

2.3 Concepção de texto

Existem diversas definições de texto e autores que adotam posicionamentos diferentes, porém nesse trabalho será adotada a concepção de Bakhtin abordada nas obras “Os gêneros do discurso (2016)” e “Estética da criação verbal (2017)” por contrapor as tendências redutoras, e considerar o texto como um fenômeno da ação humana, polifônico e dialógico. No entanto, definições de outros autores serão apresentadas com o intuito de estabelecer relações discursivas.

Os textos constituem-se como fontes riquíssimas para a construção de conhecimentos. Na perspectiva bakhtiniana (2017), o texto é a manifestação do enunciado, porém nem todo texto é um enunciado, existem “[...] dois elementos que determinam o texto como enunciado: sua ideia (a intenção) e a realização dessa intenção” (Bakhtin, 2017, p. 308). Bakhtin sem desconsiderar a importância do estudo do texto que valoriza os aspectos linguísticos ou textuais, focaliza-se no texto como fenômeno sociodiscursivo, ou seja, “nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (Bakhtin, 2017, p. 319).

O texto conforme Bakhtin (2017) é um ato comunicativo que se desenvolve entre discursos e em anunciações precisas, trata-se de uma realidade imediata que se constitui nas fronteiras entre o dito e o não-dito, bem como entre o verbal e o não-verbal, em uma situação comunicativa. Isso significa que não se manifesta somente verbalmente pode ser de modo pictórico, gestual, figurativo etc.

Há uma similaridade com o pensamento de Morin (*apud* Almeida; Carvalho, 2002), quando diz que um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto. A palavra, polissêmica por natureza, adquire seu sentido uma vez inserida no texto. O texto em si mesmo adquire seu sentido no contexto, e o de Bakhtin (2016), para quem a palavra também é polissêmica e plural, uma presença viva da história, por conter múltiplos fios ideológicos que a tecem.

Assim, como um conhecimento não se constrói apenas com uma informação ou dado isolado, os textos são mais que um amontoado de palavras. O texto deve ser visto como unidade de sentido que foi produzido em um determinado contexto e com uma intenção comunicativa. Por isso, diferentes textos se encontram na sociedade, em práticas reais de comunicação, circulam com estruturas, estilos e temáticas específicas, ou seja, em formas de gêneros discursivos, produzidos com diversos arranjos não apenas linguísticos, mas também discursivos, enunciativos, cognitivos etc. (Bakhtin, 2016).

Embora as preocupações de Morin e Bakhtin sejam muito diferentes, há certa semelhança em relação à importância de considerar o contexto dado por eles. Segundo Bakhtin (2017, p. 294) “[...] a palavra é expressiva, mas essa expressão [...] não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real [...] todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideia: é social” (Bakhtin, 2017, p. 118).

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (Bakhtin, 2008, p. 287).

Freitas e Barbosa (2010, p. 4) dizem que “[...] um texto resulta das relações de coesão e de coerência que se juntam para construir uma unidade de sentido”. Portanto, não é apenas um conjunto de palavras soltas e desconexas. Já conforme Oliveira e Paiva (2019, p.70) “[...] o texto não é a mera soma de significados de frases e palavras, [...]”, visto que se trata de um sistema de conexões entre vários elementos: palavras, sons, significados, linguísticos, cognitivos e sociais.

Bronckart (2009, p. 137) menciona que o texto é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário. Ainda diz que [...] é a unidade comunicativa de nível superior” (2008, p. 87). Portanto, consiste em um objeto de ensino e aprendizagem real, independente se é utilizado na modalidade escrita ou oral, ambas as formas resultam da ação da linguagem.

De acordo com Bakhtin (2017), o texto é a fonte de onde provém as disciplinas e o pensamento. Por sua vez o texto nas suas diversas semioses é a unidade central para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, já que constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem. Na visão do autor não existem fronteiras absolutas, impenetráveis entre as ciências, uma vez que o texto é um dado primário que permeia todas as disciplinas é um evento que se desenrola entre discursos e em enunciações precisas.

Conforme Bakhtin (1997, p. 332) “[...] a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.”

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e

esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. [...] Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (Bakhtin, 2017, p. 307-308).

O texto trata-se de uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido, consiste em um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, portanto não é dissociado do contexto social e de produção. “[...] Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (Bronckart, 2009, p. 72).

Segundo Cunha (2005, p. 179) “o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não detém todo o sentido deste, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito.” Logo, a negociação, a aceitação ou refutação de argumentos apresentados são elementos fundamentais no processo comunicativo. Para Geraldi (1997, p. 100) o texto é “[...] uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado [...]”

É pertinente pontuar que os textos são organizados em diferentes gêneros para atender os inúmeros propósitos comunicativos. Por vez a compreensão desse sistema de signos é um ato humano e complexo, pois os textos são constituídos por uma pluralidade discursiva e envolvem diferentes vozes. Em função dessa rede de interconexões de conhecimento de diversas áreas, o texto se constitui em um ótimo recurso para promover a transdisciplinaridade, bem como auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos.

O texto é obra humana, produto humano, e se expressa através dos mais variados meios simbólicos: peças de teatro, filmes, televisão, pinturas, esculturas, literatura, poesia, livros científicos e filosóficos, artigos de revistas e jornais etc. etc. (Furlan, 1987, p. 119).

Depreende-se que os textos são expressões e manifestações humanas representadas por multiformas. Um registro situado em um determinado tempo, espaço e suporte que guarda um sentido inconcluso. Eles refletem inúmeras posições e múltiplas visões do mundo e do ser.

Além da compreensão da definição de textos outras conceituações como língua, linguagem e gênero discursivo são pertinentes. Bakhtin (2016) diz que a língua é fenômeno social, histórico e, também, ideológico. Para ele a linguagem perpassa os sujeitos e se configura nas relações sociais, uma vez que o enunciado não é individual e monológico, mas produto da interação entre indivíduo e a língua e contexto de enunciação, contexto esse que pertence à história. Desse modo, o sentido e a significação dos signos dependem das relações entre os sujeitos, sendo construídos na interação entre os envolvidos no processo dialógico. Nos

contextos dos diálogos os discursos se interpenetram, possibilitando novas construções de sentido.

A teoria bakhtiniana (2016 - 2017) se volta para a análise das particularidades da linguagem no plano do discurso, por articular as relações que o homem estabelece com o outro e com o mundo. Para Bakhtin (2016) a linguagem deve ser vista como um fenômeno social, uma vez que se constitui nas relações dialógicas entre os interlocutores, nunca é neutra, mas sim ideológica. Desse modo, somente pode ser entendida se considerarmos que os sujeitos imersos em contexto social a utilizam para manifestarem suas necessidades enunciativas concretas.

Os enunciados são as unidades reais de comunicação irrepetíveis, resultam da interação entre um locutor e um interlocutor. Pode se dizer que todos os processos de comunicação são dialógicos, como também são permeados por outros discursos. Diferentes falares atravessam a palavra do enunciador, já que implícita ou explicitamente outras vozes ecoam no momento da enunciação (Bakhtin, 2017).

Consoante Bakhtin (2017) nem sempre a coexistência de várias vozes em um texto gera a polifonia, pois além das diferentes falas contidas em uma obra literária ou não, se faz necessária a presença de discursos divergentes ou controversos que dialogam, sem a sobreposição de uma fala sobre as outras. A polifonia consiste na “multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (Bakhtin, 2008, p. 38-39). Ainda o autor complementa que para serem equipolentes precisam manter uma relação de igualdade com outras vozes participantes dos discursos de um grande diálogo inconcluso, contudo sem perderem a independência e a heterogeneidade, visto que produzem diferentes efeitos de sentidos e repercutem múltiplas ideologias.

Em meio a essas conceituações, cabe destacar mais uma, a de gêneros. Os gêneros são elementos organizadores do discurso. Segundo Bakhtin (2016, p. 12) são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A heterogeneidade dos gêneros orais e escritos é muito grande em função do tema e da situação de composição, bem como das breves réplicas surgidas no diálogo cotidiano (Bakhtin, 2016).

A noção de gêneros refere-se 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 (Brasil, 1998, p. 22).

Conforme esta definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pode-se observar que os textos possuem características semelhantes, mas não são homogêneos. Embora

os textos de um mesmo gênero compreendam uma estrutura composicional formalizada, as reconfigurações são diferentes, uma vez que não existe um modelo imutável de texto, visto que conforme as necessidades imediatas dos sujeitos e propósitos dos falantes/escritores ocorrem as modificações, tanto na forma de composição quanto nos processos estilísticos.

Neste sentido, em consonância com os propósitos comunicativos e as esferas sociais de comunicação: cotidiana, científica religiosa, jornalística entre outras, os sujeitos elaboram os discursos orais e escritos em forma de gêneros. Os gêneros são padrões comunicativos utilizados socialmente, que por sua vez se adaptam e remodelam conforme as necessidades e intencionalidades discursivas.

Desse modo, em decorrências das necessidades comunicativas, vontade discursiva do falante e especificidades de cada esfera de comunicação, os gêneros são escolhidos, sendo que essa escolha, conforme Bakhtin, “[...] é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.” (Bakhtin, 2017, p. 282). Portanto, o sujeito faz a opção por um gênero por julgá-lo mais adequado ao seu projeto discursivo e por ser apropriado para discorrer sobre o tema pretendido. No entanto, no ambiente escolar, outros fatores influenciam os educadores em suas escolhas, tais como as diretrizes curriculares, a faixa etária dos estudantes, o ano escolar e as particularidades dos gêneros.

Neste sentido, em consonância com os objetivos e objetos de ensino, os gêneros são selecionados, sendo que alguns são mais padronizados e estereotipados, considerados oficiais, por terem um caráter mais prescritivo e normativo, outros, por outro lado, são mais maleáveis e possibilitam a uso da criatividade.

Na concepção de Bakhtin (2016) é relevante considerar a distinção entre os gêneros primários e secundários, assim como conhecer e elucidar a natureza do enunciado, visto que somente por meio de uma boa análise é possível chegar à natureza complexa do enunciado e seus aspectos essenciais. Conforme o autor os **primários** são resultantes de situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata, como, por exemplo: a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros **secundários**, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra etc. (Bakhtin, 2016).

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma,

o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2017, p. 348).

Na concepção de Bakhtin (2017), a vida é um ato dialógico, pois o ser humano é conjunto das relações sociais. Não tem como ficar alheio aos acontecimentos que estão a sua volta. Ele interage e age sobre o diálogo em contextos diversos e de diferentes formas. Ainda segundo o autor a língua é a verdadeira substância do diálogo, um resultado de um trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos organizados socialmente.

Para Bakhtin (2017) o diálogo surge da ação entre os interlocutores. Não há um discurso único, isolado de um contexto, porque diferentes vozes ecoam durante a comunicação, visto que a linguagem está impregnada por relações dialógicas. Desse modo, os discursos produzidos são relativamente de autoria individual. Não existe um discurso totalmente neutro.

De acordo com Bakhtin (2016), o sujeito emerge na relação com o outro, não existe isoladamente. Poderia ser definido como um intertexto, já que sua vida se entrecruza e interpreta-se com a experiência do outro. Os enunciados proferidos por um sujeito são atravessados pelas palavras do outro e vice-versa.

Este sujeito dialógico bakhtiniano é incompleto, inacabado e solidário das alteridades de seu discurso ao ser concebido em uma partição de vozes concorrentes, posto que a palavra do outro se transforma, dialogicamente, tendo um caráter criativo. Por isso, a palavra tem papel fundamental, pois é por meio dela que sujeito se constitui e é constituído.

[...] De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-o para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante [...] (Bakhtin, 2016, p. 24-25).

Por meio dessa citação pode se inferir que o interlocutor ao tomar contato com o discurso passa a ter uma atitude responsiva ativa em relação a ele, à medida que estabelece relação de sentido. Apesar das influências sociais, políticas, econômicas e culturais, consegue imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e às suas ações, constrói um juízo de valor. Assim, ao apropriar-se de um discurso, o leitor se posiciona em relação a ele, seja para concordar ou discordar, estabelecer críticas, fazer adaptações, interpretações e inferências pessoais. Isto é, esboça sua reação que se caracteriza em compreensão responsiva e ativa.

O signo, como constituinte do discurso:

[...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 45).

O signo encontra seu sentido e sua origem na interação verbal, no encontro entre o social e o individual. De fato, depende da participação do outro. Desse modo, tem que considerar a variedade das interações humanas, assim como as condições materiais da existência ideológica.

Todo enunciado, constituído por signos, para constituir-se enquanto discurso perpassa pela palavra do outro, o que significa dizer que leva em conta outros enunciados anteriormente produzidos e busca dialogar com outros a serem produzidos futuramente. Do mesmo modo a palavra é sempre polissêmica e comunicativa (Bakhtin, 2016).

Um enunciado, de acordo com Bakhtin (2017), é composto por três elementos constitutivos que são: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Antes de ressaltar que são indissociáveis, é preciso compreender melhor o que cada um significa. Para Bakhtin (2017) o conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. Isto é, um leque de temas que nele são tratados. A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado, mas não é uma prescrição quanto a forma do discurso e, sim a constituição do gênero do discurso por intermédio das relações dialógicas. O estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador dentro de um movimento dialógico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, com base nas teorias de Bakhtin, abordam de modo claro e objetivo uma concepção para cada um deles.

- 1) Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- 2) Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 3) Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (Brasil, 1998, p. 21).

Como se pode notar, o conteúdo temático “[...] não é um assunto específico de um texto, mas é um domínio de que se ocupa um gênero” (Fiorin, 2006, p. 62). A construção composicional é a estrutura em que um texto se organiza. O estilo se refere às marcas linguísticas e discursivas resultantes do movimento dialógico do locutor e os procedimentos adotados para produzir o enunciado em consonância com o gênero.

Na enunciação, o enunciador leva em conta outros enunciados que estão correlacionados ao tema e também ao gênero do discurso.

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...] (Bakhtin, 2017, p. 262).

Ao escrever ou proferir o seu discurso, o enunciador desenvolve mais que a exposição de um conteúdo, pois apresenta suas impressões valorativas sobre a temática, deixa transparecer suas apreciações e impressões capturadas do contexto sócio-histórico, por isso um tema é sempre inédito e irrepetível. O tema requer uma forma para ser expresso e materializar-se. No entanto, mesmo que essa forma seja direcionada a partir da escolha do gênero, a construção composicional nunca será idêntica, porque as escolhas estilísticas do autor dentro de determinada situação de comunicação irão conferir um caráter único ao projeto discursivo. Um gênero apesar de estar associado a uma forma do modelo discursivo, a estrutura composicional, pode “[...] modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas [...]” (Costa-Hübes; Esteves, 2015, p. 91).

Conforme a concepção bakhtiniana o conteúdo temático está fundamentado em vínculos dialógicos que o enunciado estabelece com outros textos, uma vez que os “[...] enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2017, p. 297).

Em seus estudos linguísticos, Bakhtin (2017, p. 283) afirma que “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” Os enunciados estabelecem relações com outros enunciados e contato direto com a realidade, porque contam com a presença simultânea de um ouvinte e de um locutor.

Segundo Bakhtin (2017) a atividade humana se dá em todos os campos por meio da utilização da língua, sendo que a comunicação verbal se efetua por meio de enunciados concretos. Há de se reconhecer que os gêneros possuem uma lógica orgânica com tipos estáveis de textualização, porém apesar dessa estrutura ser cristalizada com tempo não é engessada, pois se modifica e se transforma conforme as especificidades da esfera comunicativa.

Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular “[...] 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” [...] (Brasil, 2018, p. 68). Neste sentido, diante da complexidade do processo ensino-aprendizagem, nele faz-se necessário fazer uso de diferentes gêneros publicados por diversos veículos.

As diferentes práticas sociais e discursos que estão presentes na vida do aluno, também precisam estar inseridas no cotidiano escolar, assim, como diferentes modos de ensinar e aprender, visto que a sociedade é multidimensional e imprevisível. Desse modo, diante de um repertório variado de gêneros e da coexistência de diversas circunstâncias e condições que influenciam os modos de ser, agir, de pensar e de sentir do ser humano, a produção de textos precisa ser vista sob um enfoque dialógico e complexo.

2.4 Produção de texto em uma perspectiva dialógica e complexa

A língua é uma atividade complexa em função da sua dinamicidade, já que não se reduz apenas a um sistema padronizado, mas compreende diferentes organizações enunciativo-discursivas, como disse Bakhtin (2016). Neste sentido, na visão do autor ela [...] “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin; Volóchinov, 2006, 127). Só se torna uma abstração quando concebida de modo isolado da situação social que a determina. Portanto, é concreta, mas não mero reflexo da realidade material porque é viva.

Morin (2003a) a vê como um todo, isto é, formada por subsistemas, contudo um sistema aberto que se alimenta de fatores externos. Assim, qualquer forma fechada de tratar as questões da língua deve ser recusada. Ela é viva, dinâmica e oferece uma infinidade de combinações possíveis, gramaticais, lexicais, sintáticas, otimiza e atualiza as capacidades do espírito/cérebro desenvolvendo-as e complexificando-as, insere-se numa dinâmica social que enriquece o desenvolvimento cultural e social (Morin, 2005).

A linguagem, para Bakhtin (2017), possui uma natureza social e coletiva, visto que se constitui como uma reação-resposta a algo em uma dada interação. É um fenômeno que se institui na tensão entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal. Já para o pensador francês é:

Polivalente e polifuncional, a linguagem humana exprime, constata, transmite, argumenta, dissimula, proclama, prescreve (os enunciados “performativos” e “ilocutórios”). Está presente em todas as operações cognitivas, comunicativas, práticas. É necessária à conservação, transmissão, inovação culturais. Consubstancial à organização de toda a sociedade, participa necessariamente da constituição e da vida da noosfera (Morin, 2005, p. 197).

Morin (2005), considera a linguagem vital, pois os seres humanos se constituem na e a partir dela. Segundo ele ao abordar sobre o cérebro do *sapiens*, “[...] o espírito emerge do cérebro humano, com e pela linguagem, dentro da cultura, afirma-se na relação: cérebro-linguagem-cultura-espírito” (Morin, 2012, p. 38). De fato, por meio da linguagem o ser humano pode tentar pensar o seu próprio modo de vida e a sua singularidade, refletir a respeito dos problemas gerais quanto a sua situação na sociedade. As palavras em uma linguagem são polissêmicas, tendo em vista que comportam uma pluralidade de sentidos diferentes, por conseguinte um dos seus sentidos exclui os outros e impõe-se ao enunciado; uma vez mais, o todo contribui para dar sentido à parte, a qual contribui para dar o sentido ao todo.

Desse modo, Bakhtin e Morin concordam que a língua não pode ser concebida de forma fechada por fazer parte de um sistema complexo. Para Bakhtin (2017), devido relações complexificadas que consideram uma atitude responsiva e dialógica para com uma língua, já na percepção de Morin (2005), em função da dualidade de ser autônoma e dependente ao mesmo tempo, assim como ser uma construção processual e inacabada.

Não só o ensino, mas a própria língua, é também um sistema complexo, dessa maneira inviabilizando seu ensino de modo linear e segmentado. Os elementos que a compõem – incluindo os sons, as palavras, as frases e os textos maiores – não atuam de modo isolado, mas interagindo com outros sistemas, em duas instâncias distintas: internamente, dentro da própria língua; e externamente, com elementos que podemos chamar de sociais, contextuais ou simplesmente extralinguísticos. Ver a língua como um sistema adaptativo complexo é um desafio a mais para o professor. A língua inclui sons, mas não é apenas sons, inclui palavras, mas não é apenas palavras. Nada é isolado na língua, nem a própria língua; ao mesmo tempo em que inclui subsistemas é também incluída em sistemas maiores. Mais ainda: não apenas é incluída, mas age e interage com esses sistemas, produzindo sentido e efeitos de sentido. Num plano ainda mais alto, podemos dizer que quando falamos, não só agimos sobre o mundo, mas o criamos com o que dizemos (Leffa, 2016, p. 2-3).

Em face da própria língua ser um sistema complexo, com um extenso conjunto de regras, possuir grande variação, ser permeada por diversas semioses e multimodalidades, aglutinar elementos verbais, envolver o contexto e as interações com o sujeito, não constitui tarefa fácil ensiná-la, principalmente porque não pode ser vista como um sistema fechado e dissociado do contexto sócio-histórico, cultural e ideológico dos falantes. Assim para ampliar a capacidade de o falante usar a língua e desenvolver a competência comunicativa nas mais

diferentes situações, os atos de escrita e leitura não podem ser realizados de forma mecânica e desarticulados das práticas sociais dos alunos.

O ato educativo é dialógico, sendo que a polifonia marca as relações horizontais desse ato. Portanto, não é por acaso que a formação de um ser social inclui o entrelaçamento dos vários saberes (Bakhtin, 2016). Afinal consiste em um ato responsivo de refletir sobre concepções teóricas e práticas vivenciadas com o intuito de transformar e gerar novos conhecimentos que possam subsidiar a produção da pluridiscursividade de forma autônoma e problematizadora.

Para que o aluno possa se inscrever no discurso, a produção textual, por exemplo, deve ser concebida como uma prática social. Para tanto, é necessário que alunos e professores desenvolvam uma visão rica do ato de escrever em que: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência alvo para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas (Motta-Roth, 2008, p. 372).

A produção de texto precisa estar inserida dentro de uma prática social para adquirir sentido. O fator que mobiliza um indivíduo a escrever um texto é uma necessidade, uma motivação que nasce de uma situação social específica. Neste sentido, para promover a motivação são necessárias atividades desafiadoras e atrativas que exijam do indivíduo que ele manifeste sua opinião, que expresse algum tipo de sentimento, relate uma experiência, mobilize estratégias argumentativas, para contrapor ideias controversas a sua, apresente uma proposta de trabalho autoral, selecione vozes que corroborem o seu posicionamento, isto é, comunique algo que faça sentido para ele. Como se pode observar, são as mais variadas necessidades motivadoras, assim como também são os objetivos a alcançar.

Desse modo, para que a prática de escrita seja uma atividade positiva, as situações de produção devem englobar os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas e diferentes gêneros textuais/discursivos, pois os conhecimentos gerais e específicos sobre o tema, as problematizações, a intertextualidade, a relação com contexto de produção e os usos são fundamentais, já que o discurso se constrói a partir do tripé falante-ouvinte-tema (Neves; Oliveira; Bastos, 2021). Desse modo, a produção textual não se restringe a escrita de frases ou períodos, com ênfase na estrutura gramatical, mas na construção de sentido e na capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Em face da multiplicidade e das diferentes formas discursivas, não se pode oportunizar o contato com apenas um tipo de discurso, visto que a produção de sentido ocorre por meio de um movimento dialético. Assim, quanto maior for o contato com diferentes temáticas, maior será o repertório sociocultural. Segundo Geraldi (1997), escrever somente sobre um tema

preestabelecido pelo professor é tolher a criatividade e criar uma barreira em relação à produção textual.

A produção textual para ser exitosa precisa ter um entrelaçamento das unidades e partes com a finalidade de formar um todo significativo. Neste sentido, além de preocupar-se com os desvios de escrita na superfície do texto, é preciso adquirir a capacidade de propor formas para resolver os problemas detectados. Cabe ainda ter acesso a um amplo repertório discursivo e conhecer as propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade da prática de escrita, pois o sentido de um texto é produzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte.

A competência escritora vai além do conhecimento das normas gramaticais, perpassa pelo reconhecimento da variação linguística, e de que a escrita não se trata da mera transcrição da fala. Por isso, requer muito esforço, disposição para escrever, reescrever e aprimorar a qualidade dos textos produzidos. Por este motivo, os temas e gêneros precisam ser de interesse da turma, estarem associados com suas experiências vividas como leitores e usuários da língua.

Os propósitos comunicativos cotidianos precisam ser observados no momento da elaboração das propostas de produção de texto, visto que a vontade e a intencionalidade discursiva são facilitadoras no contexto de produção. A motivação para a escrita depende da existência de um leitor além do professor, de ter conhecimento sobre o que vai dizer e como vai dizer. Por isso é essencial incentivar a realização de um planejamento de texto.

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção de escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva (Bazerman, 2011, p. 33).

De acordo com Bazerman (2011), o aprendizado da escrita é árduo, pois são requeridas diversas competências e habilidades para solucionar os seus problemas. Por sua vez cabe ao professor fazer a identificação dos tipos de produções que os alunos se interessam e que irão se empenhar em criar estratégias para melhorar a qualidade do seu texto. No entanto, para que haja engajamento durante as produções e que o aluno verdadeiramente reflita sobre o seu dizer e como dizer, uma das possibilidades é propor gêneros relacionados com o seu cotidiano. Assim, como diz Geraldi (1997) os textos devem partir da realidade dos alunos, de posicionamentos diante de fatos importantes que dizem respeito as suas vivências.

A motivação para a escrita é primordial, por isso os alunos precisam ser incentivados a participar de forma ativa das atividades em sala de aula, para que possam estudar a língua em funcionamento, mediante a realização de projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, para poder escrever de modo proficiente, interativo, autêntico e autônomo. Desse modo [...] “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas que a análise linguística se dá” (Geraldi, 1997, p. 189).

A diversificação dos gêneros, temáticas e atividades a serem trabalhados na sala de aula são inúmeras, no sentido de abranger uma grande variedade discursiva. Nesta mesma perspectiva, o trabalho com produções de gêneros que estão inseridos em situações comunicativas afetivas e reais são pertinentes para despertar o interesse e assegurar o desenvolvimento linguístico-discursivo, visto que, como menciona Bakhtin (2017), as palavras só têm sentido no contexto que foram produzidas. Ele acrescenta ainda que “[...] a estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados” (Bakhtin, 2002, p. 146).

O aprendizado da escrita ainda se constitui num amplo desafio, pois são requeridas capacidades basilares para fazer analogias, induções, inferências, utilizar o código linguístico com propriedade e adquirir uma visão crítica acerca das temáticas estudadas. Para realizar a prática de escrita, o aluno precisa fazer a leitura de muitos textos para adquirir o repertório temático e ampliar o universo vocabular e assim proceder às escolhas lexicais adequadas. Do mesmo modo, o professor para a realização da ação docente tem que ter um bom arcabouço didático-metodológico, que é adquirido por meio de leituras, estudos, pesquisas e experimentação de diversos procedimentos. Ainda precisa ser um bom produtor de textos.

De acordo com Geraldi (2014, p. 64) “[...] o exercício de redação, na escola tem sido um martírio, não só para os alunos, mas também para os professores” [...]. O autor coloca que o problema consiste na repetição de temas, principalmente aos relacionados com datas comemorativas, que não são atrativos para os alunos e nem contribuem para uma reflexão mais consistente. Já, para os professores, o martírio está na frustração de receber textos mal redigidos e sem as sugestões feitas por eles.

O texto não pode ser utilizado como pretexto para ensinar somente os aspectos linguísticos, visto que se trata de uma instância de interação na qual se orquestram vozes que são imbricadas nas materialidades linguísticas, uma instância discursivo-enunciativa, na qual os autores podem criar, organizar e expressar o seu dizer. É preciso considerar a construção de

texto como um processo que abrange valores cognitivos, enunciativos, discursivos e linguísticos, pois é por intermédio da operação desses recursos que os sujeitos, em contexto de interação com outros sujeitos, criam/expressam suas ideias em forma de texto.

Relativamente às dificuldades para a escrita, Passarelli (2012, p. 37) diz que:

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

Nesta perspectiva, para o aluno assumir-se como locutor do seu dizer ele precisa conhecer bem a temática e as várias formas em que a escrita é veiculada na sociedade. De fato, necessita ter um repertório que é conseguido por meio de leituras, releituras e discussões sobre o assunto, bem como conhecimento de outros discursos.

A escrita é um processo social de interação verbal e não um ato mecânico, destituído de sentido. Portanto, caso haja problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura composicional, como nos elementos gramaticais, o texto precisa ser reorganizado e, por fim, reescrito. Contudo não se pode dar mais atenção aos aspectos ortográficos, de coesão e linguísticos, em detrimento do teor temático abordado no texto. Uma vez que a produção escrita envolve cinco elementos essenciais, que são: contextualização; elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; planificação; textualização; releitura, revisão e reescrita do texto (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Geraldi (1997) explicita que para a construção textual são necessários cinco passos, a saber: ter o que dizer; ter motivos para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer; constituir-se como locutor, ou seja, o sujeito que diz, como diz, para quem diz; e ainda escolher as estratégias para realizar a ação de dizer, considerando os motivos, o interlocutor e o próprio posicionamento enquanto produtor do discurso.

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a relevância do ensino de Língua Portuguesa fundamentar-se nos quatro eixos e/ou práticas de linguagem, oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018). No entanto, esses eixos não podem ser hierarquizados, uma vez que existe uma interdependência entre eles. Cabe ressaltar que “[...] o Eixo da Produção de Textos da BNCC compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” [...] (Brasil, 2018, p. 76).

Observa-se que a prática de produção, em consonância ao que foi apresentado na BNCC (2018), precisa englobar textos constituídos por diferentes linguagens e divulgados em diferentes formatos físicos (impressos), virtuais e orais (presencialmente ou em formato de vídeos, *podcast*, propagandas na TV etc.). Essa orientação foi evidenciada no quadro sobre as dimensões da produção de texto, ao se referir sobre as estratégias que necessitam ser observadas pelo professor na sala de aula quanto ao cumprimento de algumas etapas relevantes que são:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (Brasil, 2017, p. 76).

Nota-se que na produção textual algumas etapas necessitam ser respeitadas como o planejamento do texto, escrita da primeira versão, revisão (leitura) e reescrita, para se alcançar os resultados desejados. Durante todo o processo de mediação, de intervenção e avaliação, torna-se crucial que o professor considere o contexto de produção, circulação, o suporte, também respeite as variedades linguísticas, os propósitos discursivos, o contexto sócio-histórico e ideológico, os posicionamentos valorativos, que crie situações que englobe textos escritos, orais e multissemióticos (constituídos por intermédio de diferentes linguagens). Afinal, a sua participação e o modo como ele intervém no texto do aluno é o ponto de partida para uma escrita “qualitativamente melhor” (Ruiz, 2001, p.15). As atividades precisam ser voltadas para que o aluno consiga adequar os seus textos a cada contexto específico de uso, identificando qual variedade linguística melhor se enquadra na situação comunicativa.

As interferências e sugestões para melhoria do texto do aluno segundo Ruiz (2001) implica negociações de sentido, desse modo, não se restringe ao apontamento de desvios do sistema linguístico, mas de reflexão conjunta e dialógica do texto como um todo. Já que foco não é apenas normativo, porque conforme está mencionado na BNCC (2018), espera-se que o aluno consiga “[...] usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto [...]” (Brasil, 2018, p. 77).

Consoante a BNCC (2018), as habilidades de produção precisam ser desenvolvidas de forma contextualizada, por meio de dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Isso significa dizer, que as três dimensões: as condições de produção dos textos, a construção da textualidade e as estratégias de produção são indispensáveis para atingir os objetivos propostos, significativas modificações e progressões cognitivas e textuais. Assim, pode-se

perceber as seis dimensões abordadas no documento que estão representadas na figura abaixo necessitam ser trabalhadas.

FIGURA 1 – Produção de textos na BNCC



Fonte: adaptação do quadro da BNCC (Brasil, 2018, p. 77-78)

À luz da perspectiva enunciativo-discursiva, as atividades ligadas à língua(gem) não são estanques e desarticuladas, o que configura a relevância das condições de produção e a figura acima reafirma a importância da realização de reflexões sobre outras produções que circulam socialmente, o diálogo entre textos, o aprofundamento temático, a textualidade de acordo com as características do gênero, os conhecimentos linguísticos e as estratégias utilizadas para a produção por meio do uso de planejamento, elaboração, revisão edição, reescrita e avaliação de textos.

É importante que na prática sejam englobados textos escritos, orais e multissemióticos, para que os alunos conheçam e mobilizem diferentes estratégias argumentativas que sustentem sua argumentação e ponto de vista. Esse contato com a pluralidade de textos que circulam na vida social, além de possibilitar a ampliação do vocabulário, favorece discussões, troca de saberes e de experiências entre alunos e professores, aprofundamento sobre o tema, facilita a internalização dos elementos composicionais e estilos de escrita de cada gênero, propicia a atuação do aluno-produtor como sujeito que assume, acrescenta ou refuta outros discursos.

A discussão realizada mediante diferentes gêneros e temáticas polêmicas abre espaço para reflexão e apresentação de diferentes pontos de vista, pois amplia a familiarização e a capacidade de criticidade em relação aos problemas da humanidade, também aumenta

a capacidade de suscitar novos argumentos e buscar proposta de solução para problemas que contemporaneamente afligem a sociedade mediante o uso de outros discursos. Desse modo, a produção de textos pertencentes ao campo jornalístico-midiático é muito pertinente para os alunos, em virtude de requerer um posicionamento do autor em defesa de um tema ou assunto.

2.5 Artigo de opinião

O campo jornalístico possui diversos gêneros que colaboram para o entendimento da argumentação, a qual também pode ser explorada com a finalidade de ampliar o repertório temático e, ao mesmo tempo, facilitar a concretização de um trabalho mais aprofundado, ampliando o contato com essa variedade discursiva.

Existem diferentes gêneros da esfera jornalística que podem ser explorados na sala de aula para ampliar a capacidade argumentativa e o senso crítico, no entanto, trabalhar com a persuasão e argumentação é uma atividade desafiadora, visto que exige atitude de observação e investigação, reflexão e criticidade. Para Rodrigues (2000, p. 214):

A entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino/aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos de esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos linguístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos.

Os gêneros do campo jornalístico são fontes riquíssimas para a reflexão, interpretação e identificação de pontos de vistas, argumentos e ideias sobre determinados assuntos. Conforme mencionei anteriormente, dentre os diversos gêneros que compõem esse campo, optei por realizar uma proposta com base no artigo de opinião, mas antes de detalhá-la, vou esboçar algumas considerações sobre o gênero. Segundo Gagliardi e Amaral (2004, p. 6):

Como o artigo de opinião não é a divulgação de um fato, mas uma resposta ao que já se disse sobre ele, os articulistas tomam aquilo que já foi dito como objeto de crítica, de questionamento ou de concordância. Eles emitem seu ponto de vista e incorporam ao seu discurso à fala das outras pessoas que já se pronunciaram a respeito do tema, valorizando-a ou desqualificando-a.

A intenção dos articulistas é persuadir os leitores a aceitarem o seu ponto de vista a respeito de um fato, por isso utilizam-se de diversos argumentos com o intuito de influenciá-los a legitimar a sua opinião como verdadeira. Com este propósito, eles intencionam analisar,

avaliar e responder a uma situação controversa. De fato, trata-se de uma resposta a algo que já foi discutido por outra pessoa.

O artigo de opinião por ser um gênero que aborda determinado evento social real e ser composto com a prevalência da tipologia dissertativo-argumentativa é um excelente recurso para fomentar o debate, trazer a reflexão aos interlocutores e propor, em alguns casos, sugestões significativas de transformação.

Na concepção de Beltrão (1980), o artigo de opinião contém comentários ou teses que são fundamentados na visão pessoal do seu autor. O articulista, com base em um acontecimento, expõe o seu ponto de vista e argumenta com o intuito de persuadir e convencer o leitor. Ele não só relata os fatos ocorridos, mas faz uso de suas concepções, impressões individuais e subjetivas na construção do seu posicionamento. Ainda incorpora outras vozes ao seu discurso, para fortalecer a sua opinião e argumentação, além das internalizadas implicitamente no seu dizer.

O artigo é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor. Levar a público, quer no jornal da escola, do bairro, do sindicato, de circulação mais ampla, é tornar-se interlocutor, não espectador, dos acontecimentos sociais (Rodrigues, 2000, p. 19).

A autonomia para a escrita e o desenvolvimento dos atos de redigir mais elaborados são atividades processuais e difíceis de serem adquiridas. Por sua vez com o artigo de opinião não é diferente, porém uma das vantagens desse gênero é que ele instiga o autor a explicitar suas próprias opiniões a respeito dos mais diversos temas, com consistência e de maneira muito bem sustentada. A interlocução tende a ser maior em função da exigência de uma proatividade, visto que permite ao aluno redigir de forma analítica, reflexiva e crítica.

No contexto da sala de aula, tenho observado que os alunos gostam muito de emitir suas opiniões, só que geralmente são sustentadas com argumentos nas situações mais prosaicas: discussões sobre uma partida de futebol, lançamento de um filme, programa de TV, acontecimentos trágicos ocorridos na cidade ou evento importante. Com efeito, dar opinião sobre os mais diversos assuntos em situações informais é algo relativamente mais fácil. No entanto, torna-se um pouco mais difícil produzir um artigo de opinião com todos os seus elementos constitutivos, estilo, marcas linguísticas e enunciativas e sobre temas que eles não estão familiarizados.

A aquisição de um repertório sociocultural e a produção de textos que contemplem argumentos pessoais consolidados com base em teorias, exemplificações e apresentação de ideias complementares e divergentes só é possível mediante muitas leituras e interpretações de textos com diferentes temáticas. Por este motivo, ler e escrever o artigo de opinião na escola, a

meu ver, contribui para o desenvolvimento da capacidade do aluno participar, com argumentos convincentes, das discussões sobre as questões do lugar onde se vive e, mais do que isso, de formar opinião sobre elas e aguçar o interesse em buscar estratégias com o intuito de resolvê-las.

O estudo do artigo de opinião, entre outros gêneros da esfera argumentativa, orais e escritos, é instrumento primordial para o aluno conhecer diferentes pontos de vista e formar os seus próprios argumentos, assim como estabelecer diálogos com textos pertencentes a outros eixos, tipologias e áreas do conhecimento. Isso porque ter acesso a outras bases discursivas certamente constitui uma ótima oportunidade para se refletir sobre as ideologias subjacentes, estilos diferentes, refutações de ideias e visões sobre determinados assuntos.

Não é suficiente apenas ler artigos produzidos e fazer a interpretação, é preciso, antes de tudo, que se proporcionem os recursos adequados para que o aluno possa começar a redigir seus próprios textos na sala de aula. O êxito de qualquer atividade de escrita depende da problematização feita pelos mediadores do processo que exercem uma função essencial na articulação entre práticas linguísticas, semióticas e comunicativas.

O artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito (Cunha, 2005, p. 179).

Nesse gênero, o autor para defender o seu ponto de vista faz uso de argumentos proferidos por outras pessoas com o intuito de convencer o leitor a respeito de seu posicionamento. Contudo, o assunto não se esgota apenas com o já dito no texto, pois o leitor amplia a discussão ao colocar seu ponto de vista e ao dialogar com outros interlocutores de modo crítico. De acordo com Pereira *et. al.* (2006, p. 37), “[...] a argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defender um ponto de vista sobre determinado assunto.”

De acordo com os autores Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009, p. 97) o artigo de opinião “[...] é um gênero que possibilita ao autor expor livremente o seu modo de pensar, o seu ponto de vista sobre uma questão controversa, e que se destina a convencer o leitor por meio de uma argumentação sustentada sobre essa posição.” Sendo que a argumentação consiste em um enfrentamento discursivo com o intuito de convencer e persuadir alguém, por meio da defesa de um ponto de vista sobre um determinado assunto.

Durante o processo de argumentatividade o locutor pode demonstrar ou justificar sua tese com apresentação de argumentos de outras pessoas que são favoráveis ao seu ponto de

vista, também pode refutar outras teses quando tem uma posição contrária a elas fazendo uso de exemplos, dados estatísticos e outras provas que comprovem que suas ideias estão corretas.

Na concepção de Bronckart (2009, p. 225) “[...] desde Aristóteles, o estudo dos processos de argumentação inscreve-se no campo da retórica.” Já que essa se ocupa da arte do discurso com fins persuasivos. Ainda segundo o autor, os textos argumentativos demandam a existência de pelo menos quatro fases: premissas (ou dados), apresentação dos argumentos, apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão (ou nova tese). Elas são responsáveis pela sequência argumentativa

[...] o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema. [...] Sobre o pano de fundo dessa tese anterior, são então propostos dados novos [...], que são objeto de um processo de inferência, [...] que orienta para uma conclusão ou nova tese (Bronckart, 2009, p. 226).

A tese é o posicionamento crítico do autor sobre determinado tema, por isso todo raciocínio argumentativo é desenvolvido com base nela, ou seja, ela servirá de sustentação para a elaboração dos argumentos, evidências e provas. Assim, a partir da tese inicial defendida chega-se a uma conclusão, afirmação ou refutação, dando origem a uma nova tese.

Na concepção de Faraco e Tezza (2001), sem conhecimento não se sustenta uma opinião, já que são requeridas provas ou argumentos que sustentem e comprovem a veracidade da tese defendida. Portanto, não basta afirmar que se é contra ou a favor de um assunto ou determinada circunstância, pois tem que fundamentar e justificar as razões pela adoção de um posicionamento favorável ou não, mediante a apresentação de argumentos consistentes e bem concatenados para sustentar tal posição. Conforme Rodrigues (2005), o artigo de opinião constitui como uma reação-resposta aos enunciados da atualidade (o já dito) e, ao mesmo tempo, busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor.

No artigo de opinião, o modo como o autor escreve tem grande relevância, pois ele deve ser persuasivo, visto que é importante convencer o leitor acerca do que está sendo defendido no texto. Por isso, o articulista precisa fazer uso de uma boa estratégia argumentativa, utilizar um conjunto de procedimentos e recursos verbais e deixar marcas explícitas que evidenciam a sua opinião. Alguns autores optam por utilizar nos artigos tom irônico, satírico, emotivo ou humorístico, a depender do assunto, público e momento histórico (Faraco; Tezza, 2001).

Para Perfeito (2006), os artigos de opinião possuem alguns elementos que são característicos, independente da ordem em que eles aparecem. Não significa que todos

necessariamente tenham que aparecer num mesmo artigo de opinião, são os seguintes: contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; explicitação do posicionamento assumido; utilização de argumentos para sustentar à posição assumida; consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; utilização de argumentos que refutam a posição contrária; retomada da posição assumida; possibilidades de negociação e a conclusão. Não existe uma fórmula única de organizar um discurso argumentativo, porque ele se desenvolve na interação e contextos diferentes.

Em relação aos elementos constitutivos do artigo de opinião, comumente ele apresenta a seguinte estrutura: título que anuncia a temática; a introdução é a parte principal do texto que, além de situar o tema, apresenta a tese e o ponto de vista a ser defendido pelo autor. Já o desenvolvimento é a própria defesa do ponto de vista, divide-se em duas partes a fundamentação em que são apresentados os fatos, as informações, dados, referências, entre outros, que o articulista busca para embasar sua opinião; e a análise do fundamento em que o autor relaciona explicitamente o fundamento utilizado com a tese defendida. Por fim a conclusão com a síntese do desenvolvimento e a reiteração da tese ou posicionamento defendido.

Com efeito, a produção textual não se resume a estrutura composicional, outros elementos são de suma importância. Dentre eles destacam-se o conteúdo temático e o estilo. O conteúdo temático abrange todo o aspecto discursivo do enunciado, não se trata apenas do assunto que será abordado no texto, mas é aquilo que parte também de um determinado ponto de vista ou intencionalidade de quem diz ou escreve. Por isso o contexto de produção e os elementos verbais e extraverbais são pertinentes na produção, bem como a contextualização para poder estabelecer relação entre o enunciado e a vida, ainda orientar as escolhas estilísticas. Segundo Bakhtin (2017), o tema do enunciado é único e não repetível. Assim é primordial que o aluno reflita sobre o entorno do texto, se atente para a função social do gênero. No que se refere ao conteúdo temático e estilo, na produção o autor coloca seus posicionamentos valorativos e, ainda, situa o texto-enunciado no tempo e no espaço, seleciona os recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais).

2.6 A contribuição de outros gêneros da esfera jornalística para o desenvolvimento da argumentatividade

Além do artigo de opinião, outros gêneros propiciam a argumentação e disseminação de ideias, dentre eles destaca-se o hipergênero denominado quadrinhos que como um grande guarda-chuva agrega outros variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos como, por exemplo, os cartuns, as charges e as tiras. As histórias em quadrinhos fazem parte da vivência de muitas crianças e jovens (Ramos, 2017b).

Ramos (2009a) menciona que o uso de recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc.), personagens fixos ou não e, desfecho inesperado despertam o interesse dos alunos nas diversas faixas etárias, pois combinam diferentes semioses, são curtos e predominantemente humorísticos.

Conforme Vergueiro (2006, p. 22) “[...] a inclusão dos quadrinhos em sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza [...]”. Eles são um material rico em possibilidades didáticas, principalmente quando o professor planeja e desenvolve atividades que incentivam a leitura, interpretação e compreensão dos efeitos de sentido propiciado pela linguagem verbal e não verbal.

Na concepção de Ramos (2009a, p. 18) “[...] os recursos dos quadrinhos nada mais são do que respostas próprias a elementos constituintes da narrativa [...]”. Com efeito, mesmo em uma estrutura fragmentada há uma sequencialidade com noção de tempo e espaço. A sobreposição de palavras e imagens na composição chama a atenção de crianças e jovens em função da variação de temas, estética, estilos e tipos de histórias terror, super-heróis, fantasia, ficção científica, amor e policial.

Destaca-se nos gêneros do universo dos quadrinhos a presença de humor, crítica, ironia e a sátira. Junto à linguagem verbal são empregados diversos recursos gráficos na composição, com a finalidade de atrair a atenção dos leitores e complementar o efeito de sentido. Vergueiro (2006, p. 56) afirma que, “[...] principalmente pelo balão, as histórias em quadrinhos se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados [...]”.

Os meios de comunicação com frequência utilizam argumentos persuasivos e críticos na produção de diferentes gêneros. Um gênero muito comum divulgado nos jornais é a charge que é

[...] crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público, segundo a percepção do desenhista. Apresenta-se tanto através de imagens quanto combinando imagem e texto (Mouco, 2007, p. 5).

A charge por fazer uma crítica aos acontecimentos que estão em voga em uma determinada época e local é considerada temporal e regional, visto que retrata personalidades conhecidas de diversas áreas que estão em destaque no momento em que ela é produzida. Por sua vez exagera na crítica, sarcasmo e ironia ao abordar principalmente temas políticos e sociais. Na mesma perspectiva, Ramos (2009b) pontua que é um texto de humor e satírico que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário, estabelecendo uma relação intertextual com a notícia que foi divulgada.

Em virtude de agregar recursos linguísticos, gráficos e discursivos, apesar de curtos, para que o interlocutor compreenda a crítica feita de modo humorístico precisa dispor de um conhecimento aprofundado sobre o tema abordado. Para a interpretação, compreensão, recepção e produção de um texto é preciso fazer relações com outros textos, ter conhecimento dos fatos, situação e personagens que foram retratados.

Diferente da charge, o cartum enfoca uma realidade genérica, mais ligada ao cotidiano, busca retratar comportamentos humanos (Teixeira, 2010). É atemporal, universal, os personagens são anônimos já que não se faz referência a uma personalidade em específico. As questões abordadas estão mais centradas em uma crítica social que visa levar o leitor a uma reflexão. Nesse gênero a contextualização é desencadeada pela experiência do leitor em relação aos comportamentos comuns de pessoas e grupos sociais (Moretti, 2013).

Já a tira ou tirinha, na concepção de Ramos (2017), é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais, e que pode ser apresentado de variadas formas. Pode ser do modo tradicional, composto de uma faixa retangular horizontal composta por dois, três ou mais quadrados. Também pode vir na posição vertical como é comum nos jornais norte-americanos.

Ainda conforme Ramos (2009b, p. 364) “[...] trata-se de um texto curto (dada à restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final”. Por conseguinte, o desfecho inesperado provoca o efeito de humor.

A linguagem usada dos quadrinhos assume múltiplas formas e isso aguça a curiosidade do leitor. No entanto, outros gêneros que utilizam diferentes semioses fazem parte do cotidiano da sociedade como é o caso dos anúncios publicitários e os cartazes que circulam em diversos espaços públicos e redes sociais.

O anúncio publicitário foi outro gênero selecionado para compor o trabalho, por ser também multimodal e potencializar a argumentação devido à força persuasiva. Nele o autor faz uso de um conjunto de efeitos retóricos e estratégias persuasivas que convidam o leitor a

participar de um universo lúdico gerado pelo apelo estético. Este gênero tem como objetivo tentar vender um produto e divulgar os serviços (Carvalho, 2014).

Analisar o discurso persuasivo e criativo utilizado para atrair o consumidor é muito interessante e pertinente para compreender de que modo os alunos se deixam influenciar pelo discurso retórico da publicidade, ou se conseguem perceber os recursivos persuasivos. Como diz Freire (1996, p. 13) pode ser uma ótima oportunidade para o professor de Língua Portuguesa “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

O cartaz conforme Neves (2009) é um gênero textual reconhecido como um meio de expressão pessoal ou de grupos, sendo usado como suporte à difusão de ideologias e objetivos políticos e sociais, ele é muito eficiente uma vez que tem o objetivo de comunicar uma ideia, informar algum acontecimento importante ou, até mesmo, fazer um apelo aos leitores. O cartaz traz imagens que “[...] apresentam diferentes propósitos, podendo estar veiculadas à informação, ao entretenimento, ou à publicidade” (Magalhães, 2013, p. 3).

Atualmente, o cartaz circula tanto em mídia impressa como em mídia digital. Ele é muito comum no cotidiano dos estudantes que com frequência se deparam com esse gênero na divulgação de produtos e campanhas de conscientização e disseminação de ideias. São utilizados com o intuito de convencer, conscientizar ou sensibilizar o leitor.

Para construir um cartaz, seu produtor usa a linguagem verbal, aquela que utiliza a palavra, e a linguagem não verbal, aquela que é composta por imagens, desenhos e símbolos, por exemplo. A linguagem publicitária é amplamente utilizada na produção de um cartaz, pois, assim como em peças publicitárias, os cartazes podem persuadir alguém a fazer alguma coisa ou consumir um produto. É por isso que a escolha das palavras deve ser feita de maneira estratégica com a intenção de provocar alguma reação em quem lê.

3 METODOLOGIA

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar
(Machado, 1999).

A escolha dessa estrofe, do poema “Caminhante” do autor espanhol Antônio Machado, para usar como epígrafe no início dessa seção foi justamente com o intuito de ressaltar que apesar da existência de um percurso previamente definido, o caminho é sempre novo e são os acontecimentos e as experiências vivenciadas que constroem e marcam o caminho. Por este motivo, registro as etapas desse itinerário delineado para a concretização da pesquisa, com ênfase na explicitação das abordagens e estratégias adotadas para a interpretação dos textos das experiências vividas. No entanto, por ser um processo investigativo sob o viés complexo e transdisciplinar, sem desconsiderar os aspectos cruciais para a construção da cientificidade, busco pautar-me em estratégias dinâmicas e flexíveis que permitam uma atitude reflexiva e dialógica.

3.1 Contexto da pesquisa e público-alvo

Em atendimento ao requisito do Profletras, o local de realização da pesquisa foi o Colégio em que atuo como professora regente, ministrando aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de uma escola estadual da cidade de Quirinópolis/GO, que fica no seu setor central. Em 2023, ano de realização da pesquisa, a unidade escolar possuía no total 882 alunos, distribuídos em 30 turmas, sendo 15 no período matutino, de Ensino Médio (377 alunos) e, no período vespertino também 15 turmas, de 6º ao 9º ano (505 alunos).

O Colégio além de pertencer a rede estadual é uma unidade subordinada à Diretoria de Ensino, Instruções e Pesquisas da Polícia Militar de Goiás, órgão máximo de Ensino da Corporação, por este motivo adota uma postura mais rígida em relação ao comportamento disciplinar. A organização curricular também é um pouco diferenciada da rede estadual, com componentes específicos entre eles destacam-se Produção de Texto, Civismo e Cidadania. Por sua vez o simulado de redação é um dos instrumentos avaliativos bimestrais.

A estrutura organizacional do Colégio tem a seguinte composição: Comando de Ensino/Diretor; Sub comando e Subdireção; Divisão de Ensino; Divisão Disciplinar; Gestão

Pedagógica; Coordenação Pedagógica; Divisão Administrativa; Secretaria Geral; Equipe da Organização; Corpo docente e Corpo discente.

O sistema de matrícula é feito por sorteio público e as vagas surgidas no decorrer do ano são preenchidas pelos alunos que estão na fila de espera. Somente filhos de policiais possuem o direito a matrícula sem participar dos sorteios. Por este motivo atende alunos de diversas localizações da cidade e alguns do município de Gouvelândia-GO.

Cabe evidenciar que o processo investigativo envolveu os alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Eram 33 alunos matriculados, com idades em torno de 13 e 17 anos, englobando um nível socioeconômico diversificado. Todos os alunos foram convidados para participarem da pesquisa, porém nem todos aceitaram e assinaram o termo de assentimento, por isso somente 20 alunos compuseram a amostra. Para manter o anonimato eles serão identificados com um pseudônimo.

QUADRO 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

Código de identificação	Idade
Teresa Chaves	14 anos
Alencar	15 anos
Fabiano	15 anos
Gomez	14 anos
Cecília	14 anos
Ravi	15 anos
Rebecka	15 anos
Cinderela	15 anos
Raphaela	15 anos
Heitor	15 anos
Maitê	15 anos
Larissa Gonçalves	14 anos
Léo Renzo	15 anos
Liz	14 anos
Mel	15 anos
Paulina	15 anos
Monseha Urzedo	15 anos
Bernardo	17 anos
Gael	15 anos
Aurora	14 anos

Fonte: Autora

A Unidade Escolar possui três pavilhões destinados às salas de aula; uma biblioteca com um razoável acervo; duas quadras cobertas, sendo uma com palco para apresentações artísticas e formatura geral; refeitório; laboratório de ciências; laboratório móvel com 40 computadores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de psicologia, com atendimento aos alunos diariamente por agendamento.

Os alunos das turmas de 6º e 7º anos com dificuldades de aprendizagem participam das aulas de reforço ofertadas no contraturno, por sua vez os alunos das turmas de 9º e 3ª, em função das avaliações externas, participam das aulas estendidas, realizadas aos sábados e quintas-feiras no período noturno. Torna-se pertinente mencionar que os alunos das turmas dos nonos anos e terceiras séries possuem *chromebooks* e, das terceiras recebem mensalmente R\$ 100,00 de incentivo aos estudos.

3.2 Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa

A interpretação dos textos gerados neste estudo foi realizada por meio de uma metodologia qualitativa de pesquisa, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, doravante AHFC. A AHFC consiste na junção de duas vertentes filosóficas: a Fenomenologia e a Hermenêutica, sob a perspectiva da complexidade. Por meio dela, intencionei descrever e interpretar o fenômeno investigado nesta pesquisa, ou seja, qual a natureza do fenômeno da experiência de articular os saberes no processo de produção do artigo de opinião, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, numa turma do 9º ano do ensino fundamental, do estado de Goiás?

De acordo com Marconi e Lakatos (2009), uma abordagem qualitativa descreve os processos do comportamento humano e fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, entre outros aspectos. Para Gonsalves (2003, p. 68) a pesquisa qualitativa preocupa-se “[...] com a compreensão e com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.”

É pertinente mencionar que a Fenomenologia visa descrever fenômenos da experiência humana, procurando compreender a natureza ou significado de uma experiência vivida (Freire, 2010; 2012). Por sua vez, a hermenêutica, de acordo com Gadamer (2005), é a filosofia da investigação que se fundamenta na interpretação-compreensão-aplicação.

Com relação a complexidade é “[...] capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2000, p. 15). Visto que

compreende muitas unidades, [...] também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios [...]” (Morin, 2003b, p. 52). Já que os saberes não são absolutos e seus sentidos são construídos por meio da contextualização, globalização de informações e saberes.

O estabelecimento do diálogo entre as ciências é imprescindível, já que nesse tipo de pesquisa são utilizados procedimentos que fogem aos princípios organizadores positivistas no tratamento das informações, pois o foco consiste em encontrar respostas e interpretações complexas da experiência vivida (Freire, 2012).

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (Freire, 2012), cuja natureza é qualitativa, busca entender a natureza do fenômeno investigado, partindo da perspectiva de quem o vivencia. Conforme Freire (2012), a pesquisa qualitativa AHFC tem seu interesse investigativo baseado essencialmente em fenômenos complexos da experiência humana, os quais busca descrever e interpretar sob a via da Complexidade, para compreender sua essência complexa. Nessa abordagem, a Hermenêutica e Fenomenologia constituem as orientações filosóficas indissociáveis no processo investigativo (Freire, 2012) que se interconectam com a teoria da Complexidade (Morin, 2000).

A interpretação hermenêutico-fenomenológica-complexa pauta-se no movimento de leitura circular, recursiva, de ir e vir, durante todo o processo analítico. Conforme Freire (2012), a hermenêutica busca o cerne do fenômeno, entender a sua natureza e identificar os seus construtos, contudo consiste estar em processo de compreensão dessa experiência, pois nunca é possível chegar a compreensão total, uma vez que o fenômeno possui uma essência complexa que permite interpretar e reinterpretar. Trata-se da observação do fenômeno como ele realmente acontece sem pré-julgamentos.

AHFC possibilita a interpretação de uma experiência sob a ótica de quem a vivencia. Para Heidegger (2013, p. 84):

[...] toda interpretação é uma interpretação em conformidade a ou em vista de algo. A posição prévia, a ser interpretada, deve ser buscada na rede de objetualidades. Deve afastar-se do que se encontra mais próximo no assunto que está em jogo para ir em direção ao que reside em seu fundo (*apud* Provinciatio, 2019, p. 236).

Conforme o exposto, a interpretação está associada a uma posição prévia em relação aos objetos de conhecimento na tentativa de decifrar o significado, ou melhor descrever aquilo que os sujeitos revelam, porém para se ter uma maior proximidade com as objetualidades tem que se afastar do fenômeno a fim de tentar compreendê-lo.

3.3 Procedimentos metodológicos

A experiência investigativa no ambiente escolar foi iniciada após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética (CEP) (número 64660022.9.0000.5152), no dia 26 de janeiro de 2023, de acordo com o Parecer: 5.818.703. A sistematização da proposta didática deu origem a um caderno de sugestão de atividades para os docentes, a fim trazer para eles algumas formas alternativas de utilizar os gêneros textuais em sala de aula de uma maneira transdisciplinar, na perspectiva de que possa auxiliá-los em suas práticas no dia a dia (Apêndice A).

Com a intenção de capturar a experiência vivenciada por mim e pelos participantes no desvendamento do fenômeno em estudo, foram utilizados três instrumentos de geração de textos que são: registros no diário crítico-reflexivo, conversas hermenêuticas e produções textuais dos alunos. O *corpus* de análise foi constituído por 20 textos coletados por intermédio de realização de uma atividade de produção textual do gênero artigo de opinião, cartum, charge e tirinha.

As experiências foram textualizadas, ou seja, foi feito o registro textual da ocorrência do fenômeno por meio das anotações no diário crítico-reflexivo. Ao final de cada aula fiz as anotações em meu diário com o intuito de evidenciar o caminho percorrido, percepções, mudanças, dificuldades e avanços. Os alunos partícipes também fizeram suas anotações em seus diários. Os textos das experiências vividas foram interpretados por mim com base na AHFC, para tanto, os textos registrados foram consultados lidos e relidos para que eu procedesse à realização da análise interpretativa do fenômeno em estudo.

O diário crítico-reflexivo é um instrumento de indagação e reflexão que possibilita ao professor-pesquisador registrar a sua própria prática para posterior análise e interpretação, dessa forma ele pode tornar-se investigador de suas ações a fim de ter consciência de momentos e fases que por vezes passaram despercebidas. Conforme Freire (2012) o registro textual da experiência vivida permite retornar diversas vezes ao relato e, assim, aperfeiçoar a interpretação, visto que possibilita confrontar percepções por intermédio de elementos retirados dos próprios textos para comprová-las.

Além do diário ocorreram algumas conversas hermenêuticas com os participantes com o intuito de se estabelecer um engajamento mútuo com eles durante o processo investigativo a fim de construir significados coletivamente com base no contexto histórico e social. Gadamer (2005, p. 499) diz que

[...] a conversação é um processo do acordo. Toda verdadeira conversação implica nossa reação frente ao outro, implica deixar realmente espaço para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar, não no sentido de querer compreendê-lo como essa individualidade, mas compreender aquilo que ele diz.

Assim, os sentidos e compreensão dos discursos são constituídos por meio de um jogo de negociação e interpretação de todos os elementos envolvidos tais como: gestos, tons de voz, pausas e emoções expressas durante a fala, trata-se de momento de interação e reciprocidade entre pesquisador e pesquisado a partir de constantes questionamentos a fim de tentar compreender o que o outro diz a partir do próprio olhar.

Por este motivo as conversas foram gravadas para que no momento de proceder as transcrições fossem preservados os detalhes e a fidedignidade. Uma vez que segundo van Manen (1990, *apud* Freire, 2012, p. 184) fazer pesquisa “[...] é envolver-se na investigação sobre o que realmente é [...]”, consiste em procurar a essência de uma experiência e descrevê-la minuciosamente.

As falas foram transcritas, visto que de acordo com Freire (2012) a textualização permite não somente a captura das experiências vividas, como também pode propiciar a retomada dos textos pelo pesquisador por inúmeras vezes, reflexões sobre elas, para se chegar a outras possíveis interpretações. Nesta mesma perspectiva Ricoeur (1976, p. 37) diz que “[...] a escrita é a plena manifestação do discurso”. Isso porque possibilitou a minha aproximação com o discurso dos alunos. Para tanto, foram realizadas diversas leituras para proceder os registros no diário reflexivo com o intuito de vislumbrar a identificação de temas, novos significados e produção de sentidos sob uma perspectiva diferente da já conhecida.

Torna-se pertinente ressaltar que para a interpretação do fenômeno foi necessário o cumprimento de algumas etapas, seguindo a proposta de Freire (2012), a saber: textualização, tematização, refinamento, ressignificação e definição dos temas e subtemas. Anteriormente estas etapas foram nomeadas por van Manen (1990) como ciclo de validação.

A interpretação é uma atividade processual de atenta observação de tudo que ocorre em relação ao fenômeno. Trata-se de uma imersão do pesquisador nos textos, em busca da interpretação das vivências, na perspectiva de desvelar a essência da experiência humana. Por isso são necessárias muitas leituras e releituras para se compreender os diversos significados subjacentes na textualização.

A textualização se concretiza por intermédio do registro literal das entrevistas abertas e das experiências vivenciadas. A etapa seguinte refere-se à tematização, que consiste no estabelecimento de rotinas de organização, interpretação e validação, a fim de se chegar na

ressignificação dos temas e subtemas. Para isso, compete passar pela identificação das primeiras ideias de significado, questionamentos dessas ideias, confirmação ou descarte delas, por fim identificação dos temas e subtemas (Freire, 2010). De acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 2 – Rotinas de organização e interpretação da AHFC

	TEMATIZAÇÃO			
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS...
	CICLO DE VALIDAÇÃO			
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas.	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis).	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos.	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, ...

Fonte: Freire (2010, p. 25)

É pertinente mencionar que talvez esse itinerário não “[...] conduza seguramente a um destino final, mas, assegure percorrer o que for possível, pois o caminho cujo ponto de chegada possa ser descrito *a priori* não é o verdadeiro caminho [...]” (Ribeiro; Moraes, 2014 p. 65). O caminho se faz ao caminhar, pois durante o percurso podem surgir imprevistos, mudanças e correções de rotas, já que toda experiência humana é marcada por incertezas, convivência com o aleatório e diálogo constante com a experiência do outro.

4 DESCRIÇÃO DO FENÔMENO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

O gênero predominante escolhido para a pesquisa foi o artigo de opinião por contemplar temáticas que são de relevância coletiva, apresentar fatos importantes e ser facilmente encontrado em jornais, revistas, *blogs* e livros didáticos. Merece destaque ainda o fato de ter a defesa de um ponto de vista, o que atrai muito os adolescentes que apreciam fazer críticas, porém nem sempre conseguem baseá-las em fundamentos consistentes.

Outros gêneros também foram utilizados nas atividades com os alunos, por conta da multimodalidade das linguagens, tais como: tirinhas, charges, cartuns, anúncios publicitários. Uma vez que a diversidade é essencial para a formação de cidadãos capazes de pensar de modo criativo e de interagir usando diferentes linguagens.

No ano de 2019, o Ministério da Educação divulgou um documento intitulado “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação”, cuja sigla é (TCTs), com o intuito de que o estudante aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Esses temas foram dispostos em seis macroáreas temáticas, conforme a figura abaixo

FIGURA 2 – Temas contemporâneos transversais na BNCC



Fonte: Brasil (2019, p. 13).

Ainda o documento menciona que o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais precisa ocorrer por meio de ações didáticas que considerem a problematização da realidade e das situações de aprendizagem; superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas; promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como construção coletiva com o intuito de promover um conjunto de aprendizagens essenciais (Brasil, 2019).

Os temas transversais são importantes para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida. Eles possibilitam a integração entre as ciências, bem como o estabelecimento de conexões com situações vivenciadas pelos alunos em suas realidades.

1ª aula

A fim de obter um diagnóstico da turma a respeito do gênero artigo de opinião, na primeira aula fiz alguns questionamentos para que os alunos respondessem oralmente, tais como: Vocês gostam de emitir opiniões sobre quais assuntos? Vocês conhecem algum gênero textual utilizado para emitir a opinião do interlocutor? Qual? Em quais meios/veículos é comum a emissão de opiniões? Alguém já leu um artigo de opinião? Para que serve um artigo de opinião? Existe diferença entre argumentar e opinar?

A princípio eles demonstraram timidez, porém aos poucos foram se soltando e começaram a pontuar sobre os temas que eles gostam de discutir, os principais mencionados foram: política, futebol, esporte, meio ambiente, economia, documento de identidade, investimentos. No entanto, um aluno disse gostar de falar sobre o presidente do Brasil. Notei que referia ao estabelecimento de críticas ao governo.

Com relação à segunda pergunta, primeiramente, questionei-os sobre quais gêneros do campo jornalístico-midiático eles conheciam e foram dadas as seguintes respostas: notícia, propaganda, resenha e tirinha. Na sequência, indaguei-os se conheciam algum gênero textual utilizado para emitir a opinião do interlocutor. No entanto, antes de responderem, me perguntaram o que é interlocutor. Então respondi que interlocutor é a pessoa que participa do diálogo que interage por meio da linguagem oral ou escrita. Não se trata de apenas um leitor, mas alguém que ao ler um texto reflete sobre ele, cria respostas e argumenta sobre o que está sendo discutido. Eles mencionaram que conheciam a resenha crítica estudada no primeiro bimestre e o artigo de opinião.

Ao questionar sobre os meios/veículos de comunicação de divulgação do artigo de opinião, a turma ficou silenciosa por alguns segundos, até o momento que foi quebrado por esta pergunta “O que é?”, necessitei reformulá-la. Desse modo, perguntei “Em quais locais eram encontrados os artigos de opinião?” Eles disseram “Internet, blogs, nas redes sociais e jornais”. Depois que insisti na pergunta, se era somente nesses locais, um aluno disse: “revistas”. Isso demonstra que não leem revistas científicas, educacionais e jornalísticas.

Todos os alunos da turma disseram já ter lido o artigo de opinião, quando cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental. Não apresentaram dificuldades ao responder para que servia o artigo de opinião. Porém a resposta foi bem óbvia: “dar uma opinião”. Com relação à diferença entre opinar e argumentar:

Opinar é você dar a sua opinião e argumentar é você ser líder de alguma coisa (Léo Renzo).

Quando você dá sua opinião você fala o que acha que é. Enquanto argumentar é algo baseado em fatos (Fabiano).

Para mim, opinar é falar sobre alguma coisa, dar a opinião se concorda ou discorda o que pensa sobre aquilo (Aurora).

As respostas desses alunos a meu ver têm muita proximidade com a afirmação de Santos e Melo (2012, p. 625) “[...] argumentar não é apenas emitir uma opinião sobre um fato, mas defender uma ideia, alegando uma série de razões que as apoiem”. Portanto, a argumentação demanda informações, posicionamentos e defesa de um ponto de vista.

Na continuação da aula 1, intitulada de Caldeirão de Ideias, primeiramente os alunos receberam o exemplar do gênero e tiras de papel sulfite nas cores (amarelo, verde, azul e rosa), para que fizessem a leitura e análise sobre a charge e em seguida escrevessem nas tiras de papel algumas medidas para diminuir o aquecimento global. Para tanto, foi selecionada a charge abaixo de Gilmar Machado sobre o meio ambiente. A opção por um texto que combina a linguagem verbal e não-verbal foi com a expectativa de envolver outros gêneros para ampliar a reflexão, pois além de fazer críticas, indicar opiniões e juízos de valores, consiste em um interessante processo intertextual que possibilita ao interlocutor a fazer inferências e a construir analogias a respeito de temas relevantes.

Um aspecto observado para a escolha da charge foi que meio ambiente é um tema transversal muito importante para os jovens no contexto atual, em decorrência de tantas catástrofes e problemas sociais ocasionados por comportamentos inadequados dos cidadãos e

ausência de políticas eficazes. Outro aspecto foi que coincidiu com a sugestão de temas feita pelos alunos.

FIGURA 3 – Charge de Gilmar Machado sobre aquecimento global



Fonte: Instituto Humanitas Unsinos⁵

Os alunos foram movidos pela representação imagética, para estabelecerem a opinião. Uma vez que na imagem pode ser observado um homem carregando uma planta, uma mulher com uma lixeira amarela específica para colocar objetos feitos com metal, uma criança com o regador e outra com um aquário. Por isso surgiram: não jogar lixo no chão, plantar árvores, não desmatar, não provocar queimadas, reduzir o consumo de plástico, diminuir o consumo de água, parar de poluir o meio ambiente, reduzir o consumo de combustível fóssil e reciclar.

Os alunos introduzem em seus discursos não apenas as informações e interpretações presentes no texto, como também outras falas comuns do seu cotidiano. Conforme menciona Antunes (2010, p. 77) “[...] de qualquer forma, implícita ou explicitamente, a palavra do outro está embutida em nossa palavra.”

Concluída essa etapa, foi realizada a montagem na parede de um painel com o desenho de um caldeirão e as tiras de papel. Na socialização, ocorreu a análise coletiva das semelhanças e diferenças das opiniões. Na montagem do painel, os alunos colaboraram tanto na fixação das tiras de papel quanto na separação das respostas semelhantes. Depois questionei se as opiniões foram geradas a partir de outras ouvidas ou lidas. Eles relataram que nas aulas de Ciências da

⁵ Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/607029-economia-circular-conheca-maneiras-simples-de-contribuir-para-o-futuro-sustentavel>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Natureza e Geografia, os professores discutem muito sobre o aquecimento global, disseram também que já assistiram muitas reportagens na TV e fizeram algumas leituras sobre o assunto.

FIGURA 4 – Caldeirão de ideias



Fonte: Arquivo pessoal

Na sequência, quis saber se aquelas informações faziam sentido se estivessem fora do texto ou do contexto. Após ouvir os alunos, expliquei que o texto pode ser formado por um conjunto de palavras escritas ou por outros elementos como os sons, as cores, as formas e as imagens, quando constroem uma unidade de sentido. Portanto, conforme os recursos semióticos utilizados, podem ser verbais, não verbais ou mistos.

A partir dessa aula introdutória, quis saber se os alunos possuíam alguma informação a respeito do gênero artigo de opinião, se interessavam por discutir algum tema específico. Com base nas colocações deles, mesmo com uma proposta previamente elaborada, decidi trocar alguns textos. É pertinente pontuar que foi um trabalho exaustivo de seleção dos textos para a substituição, uma vez que tinha a intenção de propiciar uma discussão com base em temas transversais que despertassem a curiosidade.

2ª aula

No que diz respeito a aula 2, foram disponibilizadas as cópias do artigo de opinião “Violência doméstica contra mulheres: a outra pandemia”, das autoras Carolina Gabas Stuchi, Alessandra Teixeira e Regimeire Maciel, para que os alunos fizessem a leitura e destacassem com um marcador de texto informações, fatos ou opiniões que achassem pertinentes presentes no texto.

FIGURA 5 – Violência doméstica contra mulheres: a outra pandemia

Violência doméstica contra mulheres: a outra pandemia

Desde o início da pandemia de Covid-19, a violência doméstica contra mulheres e meninas cresceu no mundo todo, revelando a amplitude deste fenômeno. Segundo a ONU Mulheres, os casos aumentaram 30% em diferentes países do mundo, da França ao Chipre, de Singapura à Argentina. No Brasil, as chamadas para o 190 aumentaram 3,8% em 2020, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O disque-denúncia de violência doméstica disponibilizado pelo Ministério dos Direitos Humanos recebeu 105 mil chamadas de mulheres neste mesmo período.

O aumento de 1,9% dos feminicídios e de medidas protetivas em muitas delegacias e a diminuição de 9,9% de registros policiais de casos de violência contra a mulher, em relação a 2019, sugerem que a pandemia impactou o atendimento a essas mulheres de forma significativa. Esse cenário fez com que cresça a subnotificação desse tipo de violência.

Além da recomendação de isolamento social imposta pela doença, as causas do aumento da violência de gênero são várias e demandam estudos mais aprofundados. Entretanto, já se sabe que contextos de crise sanitária, econômica e social exacerbam a divisão sexual do trabalho, reforçando o papel de cuidado não remunerado que as mulheres historicamente exercem. O desemprego das mulheres e de seus familiares, somado à queda da renda, à volta da fome e ao fechamento das escolas são fatores que agravam a situação.

A violência de gênero possui múltiplas dimensões e geralmente se apresenta sob mais de uma forma. Sua expressão no ambiente doméstico e familiar é uma das mais difíceis de enfrentar, por ser de autoria de familiar ou de pessoa com quem a mulher mantém relação afetiva. Violências física, psicológica, patrimonial, moral, sexual se misturam e, infelizmente, podem ser o prenúncio de feminicídio.

Com a igualdade de direitos conquistada na Constituição Federal e as medidas previstas na Lei Maria da Penha, houve muitos avanços na configuração do problema e na formação de uma rede de proteção social às mulheres que sofrem violência. No entanto, vale lembrar que apenas em 2021, na decisão da ADPF 779, o STF consolidou o entendimento de que a legítima defesa da honra não pode mais ser alegada em defesa do agressor.

Desde 2003, com a criação da Secretaria de Política para as Mulheres, as políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres são ampliadas e passam a incluir ações integradas de assistência social, saúde, segurança pública e acesso à justiça que proporcionam acolhimento, cuidados e defesa dos direitos. Para avançar, no sentido de garantir esse direito a todas, essas políticas precisam ter financiamento e apoio de todas as esferas de governo e da justiça.

É importante, por exemplo, que haja um olhar específico para a violência contra mulheres mesmo em municípios de pequeno e médio porte, onde não há demanda ou equipamentos especializados no atendimento a mulheres. A partir desse olhar, se poderá diagnosticar o problema e construir estratégias de atendimento às mulheres e aos agressores.

Deve-se cuidar para que o atendimento à mulher, especialmente nas delegacias de polícia, não seja tão ou mais violento do que o ato de violência sofrido, reforçando a vitimização ao invés de garantir direitos. Outro ponto importante a ser observado é a articulação em rede dos serviços governamentais e da Justiça e o diálogo permanente com os movimentos de mulheres do território. É essencial, ainda, que a Justiça avance na concessão de medidas protetivas atreladas à resolução de conflitos em processos de divórcios e guarda de filhos.

No atual contexto, faz-se ainda mais urgente a caracterização da violência contra a mulher como grave violação de direitos humanos e a implementação de políticas públicas especializadas e articuladas. Se não fizermos isso, enquanto sociedade, estaremos permitindo o avanço de grandes retrocessos na agenda de direitos das mulheres, duramente conquistados nas últimas décadas.

Por Carolina Gabas Stuchi, Alessandra Teixeira e Regimeire Maciel

Fonte: Página Bori Agência⁶

⁶ Disponível em <https://abori.com.br/artigos/violencia-domestica-contra-a-mulher-a-outra-pandemia/>. Acesso 15 jan. 2023

Após a leitura e destaque das partes importantes do texto, foi solicitado aos alunos que respondessem às seguintes questões no caderno: 1) Por que houve um aumento de violência doméstica durante a pandemia?; 2) Você concorda com as autoras sobre os fatores que contribuíram para o aumento da violência contra as mulheres?; 3) Que medidas podem ser adotadas para diminuir a violência contra as mulheres?

A respeito da questão 1, todos os alunos abordaram que o aumento da violência no período da pandemia foi em função das mulheres passarem mais tempo em casa com o marido. Com isso, a convivência tornou-se mais difícil, aumentou o estresse e intensificaram-se as discussões. O desemprego e a falta de recursos também foram responsáveis pelo aumento das brigas.

Já em relação ao segundo questionamento, se concordavam com as autoras sobre os fatores que contribuíram para o aumento da violência, foram unânimes ao responderem que sim. Na opinião deles as autoras conseguiram retratar muito bem a realidade vivida pelas mulheres brasileiras.

No que se refere às medidas que podem ser adotadas para diminuir a violência contra as mulheres, selecionei algumas respostas registradas no diário reflexivo, a saber:

As pessoas serem rígidas e apresentarem novas leis que possibilitam que a mulher viva mais em segurança e tenha o apoio contra esses crimes (Rebecka).

As penas serem maiores e rígidas (Léo Renzo).

Colocar as leis em prática (Heitor).

Solucionar os conflitos de forma pacífica e reduzir a pobreza, pois os problemas financeiros contribuem para o aumento das brigas (Cinderela).

Aumentar o quantitativo de policiais e as mulheres precisam ter coragem para ligar para a polícia (Alencar).

Melhorar as leis existentes (Monseha Urzedo).

Como se pode observar, eles reforçaram que as leis precisam ser mais rígidas e colocadas em prática, é preciso aumentar a penalidade. Somente um aluno mencionou a denúncia como medida. Isso demonstra que estão percebendo que a solução para o problema tem uma dimensão maior que o fato de denunciar e que a proposta de intervenção precisa de agentes e políticas públicas, não depende só da vítima.

Com o intuito de possibilitar o aprofundamento da discussão foi solicitado que os alunos fizessem uma pesquisa com base nos seguintes questionamentos: Onde localizam Chipre

e Singapura? Quem foi Maria da Penha? Por que tem uma lei com o seu nome? Os resultados das pesquisas foram registrados no caderno de produção de texto.

3ª aula

Na aula 3, os alunos comentaram sobre as pesquisas realizadas em casa. Em relação à localização de Chipre e Singapura, somente após a pesquisa conseguiram perceber que as autoras buscaram argumentar que a violência contra a mulher atinge países dos continentes: Ásia, Europa e América, independente do poder econômico, aspectos culturais, religiosos e sociais. Portanto, ao referirem-se “da França ao Chipre, de Singapura à Argentina” tentaram evidenciar por intermédio de dados que o aumento da violência é um problema global.

Uma colocação interessante acerca da pesquisa sobre os dois países foi feita pelo aluno Gomez

Não sabia que Chipre é uma ilha muito populosa que fica no Mediterrâneo e com grande desenvolvimento econômico. E que Singapura é um dos maiores centros financeiros do mundo, apesar de ter um pequeno território e persistir um alto índice de desigualdade de gênero.

Os alunos não conheciam a história da Maria da Penha e ficaram interessados em saber mais sobre ela, por isso destinei um tempo da aula de Língua Portuguesa para exibir a entrevista dela no Programa do Fábio Porchat. Eles ficaram indignados ao saber que a luta por justiça durou mais de dezenove anos e a penalidade ao agressor não foi a esperada. Apesar de ser condenado a dez anos de prisão, cumpriu menos de um terço da pena.

Um aspecto pertinente a respeito da pesquisa referente a Maria da Penha foi a percepção que se trata de “[...] uma ativista que lutou pelo direito das mulheres e criação de uma lei que contribuísse para a diminuição da violência doméstica” (Larissa Gonçalves). A princípio, eles ficaram questionando se existia uma lei de proteção ao homem, consideravam que a culpa do índice de violência é da mulher, porque não denunciava a agressão, que a lei não servia para nada, porque o agressor não ficou preso. No entanto, com a leitura do texto, a pesquisa e as discussões, notaram que vai além da punição, pois o mais importante é a proteção à mulher.

Ainda em continuidade à temática da violência, eles fizeram a leitura do artigo de opinião Paz Social, de Dimenstein, a seguir.

Figura 6 – Paz Social de Gilberto Dimenstein

Paz social

Gilberto Dimenstein

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do menino marginal esculpe-se o adulto marginal, talhado diariamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. E o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pívetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

É também entender a História do Brasil, marcada por um descaso das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaso é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: caso social é caso de polícia.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 16. Ed. São Paulo: Ática, 1993.

Fonte: Página Armazém de Textos⁷

Com o objetivo de ouvir a opinião dos alunos a respeito do texto e as diversas formas de violência, foi realizada uma roda de conversas. Para mobilizar a participação, fiz as seguintes perguntas: Quais os tipos de violência mais frequentes na cidade? O que você pensa sobre a maioria penal? Você é contra ou a favor? Qual argumento você apresenta?

Na concepção dos alunos, os tipos de violência mais comuns na cidade de Quirinópolis são: verbal e física. Um disse que é o que ocorre no esporte, outro disse que é comum em casa e uma aluna mencionou que é mais frequente na escola. Depois outro abordou que ocorre muitos crimes e sequestros. Já em relação à maioria penal, houve uma divergência de opinião. Um pequeno grupo é favor de não existir uma limitação de idade, pois todos que cometem crimes

⁷ Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/01/texto-paz-social-gilberto-dimenstein.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

independentemente da idade devem ser punidos. Alguns pontuaram que a maioria deveria ser reduzida para 16 anos. Por outro lado, a maioria acredita que a idade de 18 anos deve ser mantida. Nenhum aluno se manifestou favorável ao aumento da maioria para 21 anos, como acontece em alguns países.

Com o intuito de exemplificação, citaram casos de feminicídios ocorridos na cidade, brigas em ginásios de esporte e casos de crianças que fazem maldades por influências das redes sociais, elas são desafiadas a fazer as atividades como cheirar antitranspirante, torturar ou matar animais.

Finalizada essa etapa em duplas ou trios, os alunos receberam a cópia de um quadro, para preencherem. Eles deveriam argumentar a favor ou contra a redução da maioria penal. No entanto, como foi solicitado que apresentassem também contra-argumentos se a maioria deveria passar para 16 anos, mantida em 18 anos ou que houvesse um aumento para 21 anos, alguns alunos tiveram dificuldades em adotar um posicionamento favorável ou contra a redução da maioria, ao ponto de entrarem em contradição em suas respostas. Por isso foi preciso modificar o quadro, os dizeres foram substituídos para argumento a favor da redução da maioria penal e argumentos contra o aumento da maioria penal. Com base no quadro respondido por eles, fiz a transcrição das respostas de alguns alunos que foram nomeados pelos grupos para fazerem o registro escrito. Compete mencionar que as respostas foram mantidas exatamente como eles registraram.

QUADRO 3 – Argumentos a favor da redução da maioria penal e argumentos contra o aumento da maioria penal

 <p>Argumentos a favor da redução da maioria penal</p>	 <p>Argumentos contra o aumento da maioria penal</p>
Os adolescentes devem desenvolver desde cedo a responsabilidade pelos seus atos (Fabiano).	Por se tratar de adolescentes, devemos dar uma segunda chance para que ele tenha a oportunidade de mudança (Fabiano).
Eu sou a favor da redução da maioria penal para 16 anos, pois uma pessoa nessa idade já sabe das coisas e da vida, já entende muito bem do que pode fazer, o que é errado, o que não é. Portanto, isso, serve também para esse adolescente criar suas próprias responsabilidades e saber um pouco por trás de uma vida adulta e não correr de seus problemas (Rebecka).	Eu sou contra o aumento da maioria penal para 21 anos, pois a vida adulta começa a partir dos 18 anos, então ser preso é arcar com suas escolhas erradas. Não adianta adiar o que alguma hora irá acontecer, então quanto mais cedo o ser humano pagar pelos erros deles, erros que eles escolheram, irá servir de aprendizado para o resto da vida (Rebecka).
Na minha opinião todas as idades deveriam	Sou contra quando a pessoa é ameaçada, pois

ser presas, pois existem muitos jovens no mundo do crime que aproveitam da lei da maioridade (Heitor).	ela não fez por vontade própria (Heitor).
A redução da maioridade penal diminuiria o aliciamento de menores para o tráfico de drogas (Liz).	A pessoa menor de idade não está imune à responsabilidade. Os crimes violentos representam uma parcela pequena de adultos. Política penal mais dura não resulta em melhoria nos índices de criminalidade (Liz).
Sou a favor da redução da maioridade penal, pois, pessoas menores de 18 anos podem ser presas sim, pois apresentam um grande risco para nós (Paulina).	Mas em toda ocasião pessoas menores de 18 anos deveriam ser punidas pelos seus crimes, pois elas podem ser sim perigosas para a sociedade, e se essas pessoas continuarem soltas pode apresentar um risco enorme para toda nossa população (Paulina).
Sou a favor de baixar a maioridade penal, pois os adolescentes devem crescer com uma melhor mentalidade, saber que a vida adulta é séria e chega rápida (Bernardo).	Esse fato pode também ser ruim, pois alguns não têm a capacidade de amadurecer tão rápido, e acabariam sofrendo na vida adulta (Bernardo).

Fonte: A autora

No que diz respeito às justificativas favoráveis, pontuaram que o jovem deve assumir desde cedo as consequências de seus atos, também pode responder criminalmente e arcar com suas responsabilidades; também afirmaram que a redução da maioridade penal diminuiria o aliciamento de menores para o crime, reduziria o sentimento de impunidade. Já acerca do posicionamento contrário ao aumento da maioridade evidenciaram que a partir dos 18 anos o jovem tem condições de responsabilizar-se por suas escolhas e atitudes.

Retomando a análise do texto, os alunos localizaram esses elementos: Quais as soluções apresentadas para o problema na conclusão? Qual é a tese? A respeito do primeiro questionamento cinco alunos perceberam que o autor não propôs a solução para resolver o problema da violência e me informaram que não encontraram a informação e me questionaram o porquê de o artigo sobre a violência contra a mulher conter a solução e o do autor Gilberto Dimenstein não. Então respondi que apesar de um gênero ter uma certa estrutura, ela não é rígida e cada autor possui um estilo de escrita. Essa dúvida surgiu porque no primeiro artigo, eles tinham localizado a informação no texto e destacado com o marcador.

Com relação à tese, ao ser questionada por eles, eu disse que se tratava do ponto de vista principal do autor. Desse modo, alguns alunos conseguiram identificá-la no texto, outros só conseguiram com a ajuda dos colegas. Eu não quis intervir tampouco realizar uma aula expositiva nomeando os elementos que compõem o artigo de opinião porque não queria fornecer respostas prontas, mas incentivá-los a pesquisar, formular hipóteses.

Depois construíram no caderno um parágrafo opinativo posicionando-se contra ou a favor à questão da diminuição da maioria penal. Conforme as orientações, o parágrafo deveria apresentar claramente a tese defendida; ser desenvolvido de forma a atender o objetivo proposto; ter uma conclusão coerente e coerência de ideias.

4ª aula

A proposta da aula 4 foi que os alunos fizessem a leitura dos três cartazes a seguir e uma análise comparativa com os artigos de opinião lidos anteriormente, explorando a linguagem verbal e não verbal e estilos de escrita. Para tanto, distribuí as cópias impressas, porém com o objetivo de ampliar e possibilitar a exploração de cada detalhe da composição, projetei cada cartaz no Datashow. Desse modo, foi possível refletir sobre cada elemento utilizado pelo autor para compor o texto verbo-visual. Na ocasião, os alunos fizeram a leitura compartilhada, assim, os cartazes foram lidos por três alunos que se prontificaram a fazer a leitura oral. No decorrer da leitura analisaram as cores, imagens, discurso apresentado, órgãos responsáveis pela publicação e a relevância para a sociedade.

Figura 7 – Violência religiosa



Figura 8 – Violência de gênero e cor



Fonte: Página do CFESS⁸

⁸ Disponível em <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1514>. Acesso em 22 jan. 2023.

Figura 9 –Violência doméstica



Fonte: Página Acontecendo Aqui⁹

A partir dos cartazes lidos, os alunos responderam esses questionamentos: Quais são os tipos de violências apresentados nos textos? A forma de abordar a violência é diferente nos dois gêneros (cartaz e artigo de opinião)? Explique. As cores e imagens utilizadas são pertinentes para o contexto dos cartazes? Justifique a sua resposta. Você conseguiu compreender as imagens representadas? Para compreender os textos, foi necessário se fazer uso de conhecimentos de outras disciplinas? Explique.

No que concerne à questão “Quais são os tipos de violências apresentados nos textos?” Todos disseram: violência contra a mulher, doméstica e religiosa. Os alunos perceberam que o gênero e a cor da pele infelizmente são dois fatores que contribuem para o aumento da violência.

Sobre a questão “A forma de abordar a violência é diferente nos dois gêneros (cartaz e artigo de opinião)? Explique.” Os alunos apontaram que apesar de serem diferentes na composição, porque o cartaz utiliza a imagem para o registro visual da temática, enquanto no artigo de opinião predomina a linguagem verbal, ambos têm em comum a crítica e o ponto de vista do autor.

⁹ Disponível em: <https://acontecendoaqui.com.br/propaganda/cdl-de-florianopolis-apoia-campanha-que-combate-a-violencia-domestica/>. Acesso em Acesso em 22 jan. 2023.

No questionamento se “As cores e imagens utilizadas são pertinentes para o contexto dos cartazes? Justifique a sua resposta.” Os estudantes disseram que sim, porém alguns demoraram um pouco a entender a representatividade das cores. No primeiro cartaz, o vermelho lembra sangue e dor; no segundo, o branco a religião, espiritualidade e, por fim, na terceira os tons de rosa e roxo relacionam-se com o gênero feminino.

Com relação às imagens, foram de fácil compreensão, porém para aprofundar na análise das imagens fez-se necessária a utilização de conhecimentos de outras áreas, como história e geografia. Curiosamente, durante a reflexão sobre os cartazes, o aluno Fabiano fez a seguinte indagação “Professora, por que tem o desenho da África?”, o aluno Bernardo complementa que além do mapa na logo CRESS (Conselho Regional do Serviço Social), na do CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) tem o desenho de uma flor com as cores da África. Então Eduardo fez uma correção: “É o desenho de uma mão aberta”.

5ª aula

No início da aula 5, os alunos individualmente escreveram no *post-it* um direito humano, depois foi montado um painel na parede da sala de aula. A princípio os alunos afixaram os *post-its* aleatoriamente, depois separamos pelo número de repetições. Posteriormente, houve uma reflexão com relação aos direitos humanos, sendo que o direito de ir e vir foi o mais mencionado; em segundo lugar veio o direito à liberdade; depois o direito à vida, à liberdade e à segurança; o direito à liberdade de expressão; direito de ampla defesa; direito à saúde; direito ao lazer; direito à educação; direito à proteção, à maternidade e à infância; direito à moradia; direito ao trabalho e direito à fila preferencial.

FIGURA 10 – Painel dos direitos humanos



Fonte: Arquivo pessoal

Na sequência, os alunos receberam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (Anexo A) e fizemos uma discussão com base nos seguintes questionamentos: Vocês conheciam todos esses direitos? Qual direito se repete em diversos artigos? Quais são os direitos básicos? Na sua opinião, qual direito é menos valorizado pelos governantes?

A outra atividade complementar da aula 5 foi a leitura de alguns exemplares dos gêneros tirinhas, charges e cartuns que foram levados para a sala (cópias impressas). Nesse momento, os alunos foram orientados a identificar os direitos representados. Para a realização da atividade foram formados sete grupos. No primeiro momento, eles deveriam fazer a análise, observando a linguagem verbal e não verbal.

No mesmo dia que foi promulgada a Constituição Federal brasileira, 05 de outubro de 1988, Miguel Paiva publicou no jornal O Estado de São Paulo, a charge a seguir que aponta para a contradição existente entre realidade social e garantias legais. Não foi difícil para os alunos compreenderem que o texto faz referência aos direitos sociais: moradia, alimentação e saúde, porque além de estar explícito no diálogo, a imagem de uma família sentada à beira de uma calçada, usando roupas simples e, junto aos personagens representados, conter uma lata de alimentos vazia já autoriza inferir que nem todos os brasileiros estão usufruindo desses direitos. Se são direitos de todos os brasileiros não poderiam ser negados a ninguém.

FIGURA 11 – Charge de Miguel Paiva sobre a Constituição brasileira



Fonte: Pinterest¹⁰

¹⁰ Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/655696026976385494/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

No que diz respeito à tirinha do Armandinho, criada pelo catarinense Alexandre Beck, que aborda sobre o artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se fundamenta nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, os alunos só identificaram a liberdade, não perceberam que no primeiro quadrinho consta que “as pessoas são livres e iguais”, também não notaram a expressão “fraternidade” no último quadrinho. Em relação ao direito à igualdade a composição imagética do terceiro quadrinho retrata a diversidade de cor e gênero, reafirmando que todos devem ser tratados de forma igual. Também mostra a importância da união e harmonia entre aqueles que convivem numa mesma sociedade ou lutam por um mesmo ideal (UNIC, 2000).

FIGURA 12 – Direitos humanos de Alexandre Beck



Fonte: Página do Facebook¹¹

Na charge abaixo também não foi fácil para os alunos identificarem a crítica, já que em meio a problemas urgentes como a seca, o governo prioriza a inclusão digital, sendo enfatizada pela escrita no caminhão, também pela imagem do balde com água na tela de um computador, deixado ao lado da estrada. Visto que exigiu deles outros saberes relacionados a geografia, política, tecnologia e ciências da natureza, para a compreensão do cenário da seca e falta de priorização no atendimento às reais necessidades da população.

Com essa atividade, constatei que os alunos do 9º ano ainda têm dificuldades para estabelecer relações e ampliar o horizonte de interpretação para além do texto em estudo. Conforme exposto:

Entendi que essa charge está retratando a seca, mas não percebi a relação com os direitos humanos (Gomez)

A fim de auxiliar o aluno e seu grupo, mencionei que existem outros direitos humanos além dos apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que alguns estão

¹¹ Disponível em: https://m.facebook.com/488356901209621/posts/2263993286979298/?locale=pt_BR. Acesso em: 20 jan. 2023.

inclusos dentro de um outro direito como o relacionado à saúde, assim, fica subentendido o direito à água potável e ao saneamento básico.

Expliquei que na Constituição Federal brasileira alguns direitos foram incorporados posteriormente como a água potável e a inclusão digital por meio de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC). Então solicitei que pesquisassem na *internet* para descobrirem a partir de quando esses direitos foram incorporados à Carta Magna.

FIGURA 13 – Inclusão digital



Fonte: Página Blog do Rio Vermelho¹²

O cartum abaixo foi o mais difícil de compreensão por parte dos alunos, pois não sabiam da existência do direito à nacionalidade e que para o sujeito existir na sociedade é preciso que tenha um documento de identificação para ser considerado um cidadão. Na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 6 diz que “[...] todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei [...]” (UNIC, 2000, p. 5). Por este motivo não conseguiram fazer a interpretação textual e precisei auxiliá-los durante a atividade em grupo. Por isso expliquei que a certidão de nascimento é o primeiro e mais importante documento, pois por meio dele uma pessoa passa a existir oficialmente. Além da documentação outros fatores contribuem para que alguém seja invisível na sociedade como ser negro, não possuir uma boa situação financeira e ser morador de rua.

¹² Disponível em: <https://blogdoriovemelho.blogspot.com/2013/12/hoje-65-anos-da-declaracao-universal.html>. Acesso em: 21 jan. 2023.

No cartum, um rapaz negro não vê a sua imagem refletida no espelho. Pela roupa e porte do personagem, é possível inferir que se sente discriminado e inferiorizado perante a sociedade.

FIGURA 14 – Espelho, espelho meu de Leonardo Almenara



Fonte: Página Blog do Rio Vermelho¹³

Concernente à análise da charge, de Arionauro da Silva Santos, rapidamente os alunos identificaram que referia ao direito à moradia. Além da imagem retratar claramente, também está escrito no balão de fala e no *outdoor*. Neste sentido, foi fácil constatar que a charge se refere exclusivamente à dimensão dos direitos sociais, classificados como aqueles necessários aos indivíduos para que tenham condições materiais e existenciais de gozar de todos os outros direitos, a saber: moradia, saúde, alimentação, educação, dentre outros. No caso abordado, o direito à moradia.

Apesar de ser um direito social previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, desde seu início, em 1948 e, na Constituição Federal, grande parte da população não tem acesso à moradia no Brasil. Os alunos conseguiram compreender que nem sempre os direitos são garantidos a todas as pessoas, pois em países com grandes diferenças sociais, os direitos se tornam em alguns casos privilégios para pessoas com melhores condições financeiras.

¹³ Disponível em: <https://blogdorioriovermelho.blogspot.com/2013/12/hoje-65-anos-da-declaracao-universal.html>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FIGURA 15 – Direito à moradia de Arionauro da Silva Santos



Fonte: Página Laboratório de Ensino de Geografia da UEFS¹⁴

No tocante à charge de Adnael, publicada na Gazeta de Alagoas, facilmente os alunos identificaram que retratava a violência contra o idoso, porém ficaram em dúvidas em relação à frase “Depois é minha vez!”, presente no segundo balão:

Professora não entendi por que o vírus disse essa frase e a relação com os direitos humanos (Paulina).

Neste sentido, solicitei aos alunos que voltassem ao painel com direitos humanos, para que verificassem qual deles se relacionava com a charge e eles começaram a buscar um direito que tivesse associação com ela, então pontuaram os seguintes: segurança, saúde e cidadania. Em seguida pedi que refletissem sobre o período da pandemia e a vida das pessoas que foram isoladas em suas casas. Desse modo, os alunos começaram a pontuar as suas percepções, tais como:

Durante a pandemia houve o isolamento social e os idosos por pertencerem ao grupo de maior risco tiveram que ficar presos em casa, por isso foram as principais vítimas de maus-tratos. Vi na TV que houve um aumento nas denúncias (Gomez).

Não concordo porque passou uma reportagem no Jornal Nacional que dizia que muitas pessoas vítimas de violência não conseguem denunciar seus agressores por medo e falta de oportunidades. Principalmente as mulheres, algumas ligam para a polícia e disfarçam pedindo pizza e açaí (Cinderela).

¹⁴ Disponível em: <http://www.leg.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=49>. Acesso em: 21 jan. 2023.

A imagem mostra uma mulher batendo no idoso e o coronavírus diz que depois será a vez dele acabar com ele. Portanto, além de sofrer com os socos e pancadas irá sofrer com a doença (Gael).

Professora, agora entendi na charge quatro direitos estão sendo negados: direito à vida, à liberdade, à saúde e à proteção (Paulina).

Os alunos tiveram dificuldades em compreender a fala do vírus e fazer a associação com o contexto da imagem, pois refere-se a outro tipo de ataque e violência. O isolamento social durante a pandemia colocou os idosos em maior perigo, tanto em relação aos riscos ligados as situações de violência física quanto aqueles relacionados à vulnerabilidade do idoso vitimado por problemas de saúde, baixa imunidade e dependência de cuidados realizados por terceiros.

FIGURA 16 – Violência contra idosos aumenta na pandemia de Adneal



Fonte: Página Facebook de Adneal¹⁵

A despeito da última charge, os alunos interpretaram que o desemprego contribui para a miséria e aumento do número de pedintes nas ruas. Na concepção deles, significa que quando o direito ao trabalho é negado, aumentam os problemas sociais como a pobreza e a desnutrição.

¹⁵Disponível em: <https://www.facebook.com/adnaeldaaz/photos/a.1231609267031440/1447014658824232/?type=3>. Acesso em 23 jan. 2023.

Notaram que, a partir da imagem e da linguagem verbal, mesmo que o cidadão esteja em uma situação difícil, precisa ter ética e respeitar o outro.

FIGURA 17 – Charge de Duke sobre fila para pedir esmola



Fonte: Página do Super Notícia¹⁶

Para finalizar, ocorreu uma discussão por meio destas perguntas: Você teve dificuldade em compreender algum dos textos? Explique o motivo. A forma dos cartunistas e chargistas expõem a opinião é bem diferente dos articulistas. Vocês conseguem dizer quais são essas diferenças? Em relação a essas indagações, os alunos pontuaram que são diferentes no tamanho do texto, na forma da linguagem utilizada, uso de imagens e que no artigo de opinião o autor dá ênfase à emissão de sua opinião, enquanto os autores dos outros gêneros se preocupam em fazer uma crítica.

Fiquei muito feliz com a maneira que a turma foi se entregando à reflexão, se apropriando e problematizando as temáticas discutidas. Outro efeito importante a ser destacado é que para poder fazer a atividade proposta, fez-se necessário um conjunto de informações, conhecimentos, referências de cultura e de saberes da sociedade que é denominado como repertório sociocultural.

¹⁶ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/super-noticia/charges/charge-super-18-08-1.698964>
Acesso em 26 jan. 2023.

Para terem uma boa compreensão dos textos, os alunos necessitaram criar várias redes de conexões entre as ideias que já possuíam a respeito dos temas, conhecimentos construídos nas diversas disciplinas, anos escolares anteriores e o contexto sociocultural em que vivem.

6ª aula

Já na aula 6, levei para a sala diversos gibis e solicitei que, individualmente, os alunos manifestassem a opinião utilizando a linguagem verbal e não verbal, produzindo um texto dos outros gêneros estudados (cartum, tirinha ou charge). Além dos gibis que foram disponibilizados, deixei livre para os alunos pesquisarem no *chromebook*¹⁷ outros exemplares dos gêneros.

FIGURA 18 – Pesquisa de exemplares dos cartum, tirinha e charge



Fonte: Arquivo pessoal

Na produção, eles deveriam apresentar uma crítica em relação a um dos direitos humanos que não é respeitado. Cada aluno poderia escolher um dos três gêneros para fazer a sua própria produção. As pesquisas e leituras dos gêneros se tornariam subsídios para despertar a criatividade. No entanto, não foi bem isso que ocorreu, porque alguns alunos (especificamente cinco) usaram os exemplares como um modelo a ser copiado, tanto na linguagem verbal como não verbal. Isso demonstra que ainda está muito arraigada a ideia de seguir o modelo nos espaços escolares, os alunos não veem os exemplares disponibilizados e pesquisas como fontes de inspiração e recurso para simplesmente se espelharem para produzir um novo texto. O

¹⁷ Chromebook é um notebook que roda o Chrome OS, o sistema operacional do Google para computadores. Os alunos das turmas de 9º ano e 3ª receberam do governo de Goiás o equipamento para usar durante o ano letivo.

contato com outras escritas e visualidades são para subsidiar o processo de análise, reflexão e o estabelecimento de relações discursivas.

Felizmente os demais 15 alunos participantes da pesquisa compreenderam bem a proposta e fizeram suas produções seguindo um conceito ou ideia, mas tendo uma produção original. Selecionei três exemplares para apresentar os resultados.

O primeiro gênero foi uma charge identificada por retratar um acontecimento da realidade brasileira. A aluna Maitê representou a jogadora brasileira de futsal Amanda Lyssa, conhecida como Amandinha. Ela foi eleita por oito vezes a melhor jogadora do mundo. Compete mencionar que a aluna defende o direito ao esporte, porque joga futsal no time do Colégio. Apesar de não apresentar uma crítica explícita em relação a um direito que é negado, a sua produção reflete sua área de interesse de forma criativa. Nota-se que fez uso de conhecimentos e informações a respeito do esporte, defendeu a importância de valorizá-lo e fez uso da linguagem verbal e não verbal com vistas a produzir novos discursos e sentidos.

FIGURA 19 – Melhor jogadora de futsal do mundo



Fonte: Arquivo pessoal (produção Maitê)

O cartum produzido por Aurora demonstra a sua preocupação com a questão ambiental que ficou evidente também nas discussões orais e conversas hermenêuticas. Fez uma composição com riqueza de detalhes para criticar o descaso das pessoas em relação à preservação da natureza. Ela relaciona a linguagem verbal com a icônica para contextualizar um problema grave vivenciado na sociedade que é a poluição de recursos hídricos e a destruição da vida marinha e de espécies que vivem em rios e lagos.

Em defesa ao direito à educação a aluna Paulina elaborou uma tirinha, fazendo uma crítica ao trabalho infantil. Achei interessante o fato de associar que o trabalho afasta a criança da escola e prejudica o seu desenvolvimento educacional.

Figura 21 – Trabalho infantil



Fonte: Arquivo pessoal (produção Paulina)

7ª aula

No que diz respeito à aula 7, providenciei cópias do Quadro - Tipos de argumento (Anexo B) da Olimpíada de Língua Portuguesa Futuro. Cabe mencionar que o quadro foi apenas um suporte para a pesquisa, pois menciona o nome do argumento, conceito e cita o exemplo. Inicialmente foram formados os seis grupos, em seguida fiz a distribuição do material para subsidiar a realização da atividade.

Logo após, disse aos alunos que para sustentar a argumentação e pontos de vistas, recorreremos a outros argumentos, que podem ser feitos por meio da fala de alguém que conhece o assunto ou dados estatísticos, como foi visto na 4ª aula. Desse modo, pedi para que eles escolhessem um representante de cada grupo, para fazer a leitura de um dos tipos de argumento apresentado no quadro. No final de cada leitura, eles teceram alguns comentários e manifestaram as dúvidas, que foram sanadas em grupo. O objetivo da atividade era que eles percebessem e conhecessem os argumentos que são utilizados no artigo de opinião.

Em seguida, entreguei para os grupos uma revista da coletânea de artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa. Eles puderam selecionar um dos artigos para fazer a leitura. Encontraram no texto o argumento central do artigo e, com base no quadro fizeram a identificação dos tipos de argumentos e, tentaram classificá-los em de autoridade, evidência, comparação, exemplificação, princípio, causa e consequência.

Em função dessa não ser uma atividade muito fácil, circulei pelos grupos e verifiquei se estavam com dificuldades. Constatei que alguns argumentos eram encontrados com maior facilidade, como de autoridade, comparação e provas concretas (que é conhecido também como dados estatísticos). Por outro lado, tiveram dificuldade em relação aos outros.

Por este motivo, coloquei para eles que na realidade o que se deve priorizar não é saber classificar o tipo de argumento que foi utilizado, mas saber que eles são importantes para a argumentação e quanto maior for a diversificação melhor será a produção. Os argumentos corroboram para a organização do raciocínio e defesa dos pontos de vista. Como disse Bakhtin (2017, p.297). “[...] o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal [...]”.

No desenvolvimento da leitura são apresentados argumentos que trazem fatos, dados, exemplos, falas de autoridades e especialistas, com o intuito de justificar as ideias postas no texto. Não menos importante consiste no encadeamento dessas ideias para que a tese seja comprovada e ocorra a progressão temática do texto.

8ª aula

Para a aula 8, solicitei aos estudantes que selecionassem anúncios publicitários, para fazerem a leitura e discussão. Depois, solicitei que em duplas respondessem às seguintes questões: O que foi anunciado? O *slogan* foi utilizado com qual finalidade? Quais recursos semióticos foram utilizados para chamar a atenção do leitor? Qual é o ponto de vista defendido no anúncio ou campanha publicitária? Vocês concordam com o posicionamento do autor evidenciado na campanha publicitária? Justifiquem. As respostas e discussões deveriam ser registradas no diário reflexivo.

Os anúncios foram selecionados conforme área de interesse deles: esporte, moda, aparelhos eletrônicos, carros, produtos de beleza, alimentos, entre outras. Como eles já conheciam o gênero, seus elementos constitutivos e que tem como finalidade convencer o leitor a aderir a uma campanha ou adquirir um produto, não tiveram dificuldade para responder às questões propostas.

Neste sentido, conseguiram identificar os recursos persuasivos, a ideia dos produtos que estavam sendo vendidos, a linguagem visual por meio da exploração das cores, imagens, contrastes e a linguagem verbal clara, concisa, persuasiva e criativa, com a intenção de convencer ou comover o interlocutor. Acerca dos elementos constitutivos do gênero, perceberam a existência do título, imagens, corpo do texto, produto ou marca e o *slogan*. A seguir, alguns excertos retirados do diário reflexivo.

O anúncio que eu li tem a identificação da marca, tem *slogan*, tem a imagem do celular, tem os verbos no imperativo (compre e ganhe). (Fabiano)

Para chamar a atenção do leitor foram usadas letras grandes e pequenas, cores fortes, frases muito convincentes e bonitas. Acho muito difícil resistir à tentação e não comprar o produto (Raphaela).

Os anunciantes querem incentivar as pessoas a comprarem cada vez mais, por isso usam frases chamativas, colocam muitas cores e imagens. Isso tudo é uma estratégia de *marketing*. (Liz).

Observa-se que os alunos tiveram uma boa percepção dos constituintes do texto, visto que o gênero está muito presente no cotidiano deles. Nas redes sociais e TV são sempre incitados pelos anúncios, campanhas publicitárias e propagandas, para adquirirem novos produtos ou trocar um modelo mais antigo por um mais recente. Por sua vez, já conseguem perceber a influência da publicidade em suas vidas.

9ª aula

Nessa aula, os estudantes fizeram a produção do artigo de opinião. Não forneci muitas explicações sobre as características do gênero e as etapas necessárias para sua escrita, por dois motivos: os alunos, com as atividades feitas anteriormente, como leitura, discussão e respostas a alguns questionamentos, aos poucos, foram se familiarizando com o gênero. O segundo motivo é que eles desde o 6º ano do ensino fundamental produzem textos de diversos gêneros.

A produção textual é o resultado de um conjunto de processos cognitivos, pois é preciso conseguir discorrer sobre a temática, compreender as estruturas composicionais e desenvolver um estilo de escrita alicerçado no gênero, público a que se destina e veículo de circulação. Não se pode deixar de mencionar a produção de sentido que se dá por meio da interação discursiva entre autor, leitor e contexto.

Para tanto, usei como enunciado, o texto abaixo, que é uma adaptação das propostas desenvolvidas pelas universidades nos exames de vestibulares, mas para criar uma situação em

que os alunos se posicionassem como autores de seus textos, solicitei que se imaginassem como um articulista de um jornal.

FIGURA 22 – Proposta de produção

Proposta de produção

O artigo de opinião é um gênero textual no qual são apresentados argumentos para convencer os leitores a respeito da validade de um ponto de vista sobre determinado assunto.

De posse dessa orientação, amparando-se na leitura dos textos motivadores, com base nos conhecimentos construídos ao longo das aulas, e ainda em sua visão de mundo, imagine-se na função de articulista, de uma revista ou de um jornal de circulação nacional, e escreva um artigo de opinião posicionando-se acerca da questão-tema: **Qual o lugar reservado aos idosos no século XXI com o aumento da expectativa de vida?**

Fonte: A autora

As orientações para a produção foram: pesquise sobre o assunto; leia os textos motivadores (Anexos C, D, E, F, G); faça o planejamento do texto; apresente o seu ponto de vista; utilize argumentos convincentes e persuasivos; elabore a primeira versão do texto que deve ter entre 20 e 30 linhas; revise o texto; escreva a versão final do texto, com atendimento às características do gênero (informatividade; objetividade; clareza; uso da norma padrão).

Ao final das orientações e entrega da proposta, os alunos iniciaram as suas produções com muita concentração. De acordo Antunes (2003, p. 55):

[...] a etapa da escrita, corresponde à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e [...] com as situações concretas de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de reflexão, para garantir sentido, coerência, relevância.

Os alunos fizeram o planejamento do texto no caderno, depois transcreveram para a folha que estava grampeada com a proposta. Em razão de ser uma etapa que demanda tempo, alguns alunos não conseguiram concluir em cinquenta minutos, por isso foi necessário utilizar uma aula de Língua Portuguesa para a conclusão, pois conforme já foi mencionado anteriormente, a disciplina Produção de Texto consiste em uma aula por semana e é separada da Língua Portuguesa.

No decorrer da atividade, caminhei pela sala e auxiliei os alunos, quando minha ajuda foi solicitada. Observei que em alguns momentos ficam bastante concentrados escrevendo e em outros com um olhar distante e pensativo.

10ª aula

A aula 10 foi destinada para a revisão textual. Em pares, eles fizeram a troca dos textos. De posse do texto, fizeram a leitura do artigo com cuidado, verificando se continha as características essenciais exigidas na produção já estudada. Observaram se contemplava a contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; explicitação do posicionamento assumido; utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; utilização de argumentos que refutam a posição contrária; conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido); emprego adequado de organizadores textuais; legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasura); se o texto traduzia a opinião do seu autor. A fim de auxiliá-los entreguei a ficha com os critérios (Apêndice A).

A reescrita é uma estratégia muito relevante, porque ao desenvolvê-la o autor retoma o seu discurso e tem a oportunidade de analisá-lo de modo inusitado. De acordo com Bakhtin (2017, p. 311) “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

Alguns alunos levaram muito a sério essa etapa e tentaram contribuir de forma significativa com o texto do colega, outros nem tanto, só preencheram a ficha com os critérios avaliativos sem muita análise. Fiz a escolha de um texto cuja ficha avaliativa apresentava algumas sugestões que foram acatadas pela autora do texto avaliado.

Primeiramente apresentei a versão inicial do texto da aluna Rebecka, que foi corrigido por Monseha Urzedo. As interferências no texto foram exclusivamente relativas à acentuação, sugestão para modificar o título e colocar um operador argumentativo para iniciar a conclusão. A minha única interferência foi em relação à substituição da palavra “serviços” por “tempo”. Uma prática que mudei após ingressar no Profletras foi a de não usar caneta vermelha para corrigir os textos, por isso escrevo a lápis as sugestões e também passei essa orientação aos alunos.

Cabe mencionar que não foi realizada nenhuma aula específica para introduzir os operadores argumentativos. No primeiro bimestre, o gênero trabalhado foi a resenha crítica e iniciei com a apresentação das características dela, como título, introdução, desenvolvimento e

conclusão. Falei sobre a linguagem utilizada no gênero e como iniciar os parágrafos. Os alunos estudaram sobre as conjunções e preposições nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de atividades baseadas nos textos lidos, porém com o artigo de opinião segui uma outra metodologia porque minha intenção era que os alunos percebessem a estrutura composicional.

Dou como exemplo da atividade a produção da dupla Rebecka e Monseha Urzedo. Rebecka, que organizou o seu texto de modo adequado, apresentou argumento de provas concretas para defender seu ponto de vista, optou por usar a terceira pessoa ao invés da primeira e não assinou o artigo, porque foi uma orientação minha para manter o anonimato.

FIGURA 23 – Produção de texto, primeira versão da aluna Rebecka

Título: <u>O aumento da expectativa de vida de idosos</u>		
01	A expectativa de vida de idosos conforme o IBGE aumenta de	
02		76 anos para 77 anos em 2011, essa expectativa se estendeu pois
03		a vida dos idosos que se estendeu mais.
04		O principal problema que pode afetar os idosos é a perda de sua
05	capacidade funcional, isto é, a perda das habilidades físicas e men-	
06	tais para a realização de atividades básicas da vida diária, pois	
07	antigamente havia muitos serviços básicos, entre outros que exis-	
08	tia muita disposição e força dos idosos. Um outro problema	
09	bastante comum é a aposentadoria, com o aumento da ex-	
10	pectativa de vida, aumenta também ^{o tempo} os serviços de trabalho e a	
11	redução de aposentadoria perante a idade, também irá crescer.	
12	Existe diversos preconceitos com os idosos, exemplo, a discrimi-	
13	nação na saúde, quando se trata de cuidados médicos apropria-	
14	dos à sua idade, a maioria dos médicos desconsideram certas	
15	dores, de pessoas mais velhas, como parte do processo do enve-	
16	lhimento.	
17	Como todos os humanos os idosos mais que ninguém, devem	
18	ser respeitados e iguais a uma sociedade legal. Eles são	
19	guardião da memória coletiva e devem ser privilegiados daquele	
20	conjunto de ideias e valores humanos que mantêm a guiam	
21	a coesão social.	
22	Excluí-los é como rejeitar o passado, onde penetram	
23	as raízes do presente, sem uma modernidade sem memória.	
24		
25		

Fonte: Arquivo pessoal (produção Rebecka)

Nas duplas, de forma colaborativa, um aluno analisou o texto do outro. Eles revisaram os textos, na perspectiva de ampliação mútua, de troca de experiência entre os pares e identificação de inadequações linguísticas e composicionais do gênero. Deixei-os livres para fazer as colocações em relação aos textos, consultar dicionários físicos ou virtuais, pois o meu objetivo era que eles percebessem os problemas no texto do colega e conseguissem sugerir alterações.

A aluna corretora Monseha Urzedo colocou na ficha avaliativa que Rebecka atendeu plenamente oito critérios, dois foram atendidos parcialmente e, fez as observações em relação ao título e aos operadores argumentativos para a conclusão. A aluna autora do texto Rebecka acatou somente a sugestão referente ao título.

FIGURA 24 – Rubrica correção do artigo de opinião

Avaliando o artigo de opinião				
Critérios	Sim	Em Parte	Não	Observações/Comentários
	1. Deu um título adequado e atrativo ao texto?		X	
2. Informou o leitor sobre a origem da questão polêmica em que o artigo se baseia? (contextualização do tema)	X			
3. O texto apresenta a estrutura correta com: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão?	X			
4. Tomou uma posição em relação ao ponto de vista defendido sem ficar "em cima do muro"?	X			
5. Usou argumentos de diferentes tipos: a) autoridade, b) exemplificação, c) provas concretas d) causa e consequência, e) senso comum f) contra-argumentos	X			
6. Usou conectivos/organizadores textuais adequados entre as partes e ideias do texto?	X			
7. Usou expressões adequadas para introduzir a conclusão, como "então", "assim", "portanto"?		X		<i>Poderia ter usado expressão para introd a conclusão</i>
8. Concluiu o texto reforçando sua posição?	X			
9. A ortografia, pontuação, acentuação estão corretas?	X			
10. O texto foi convincente em relação ao que pretendeu defender?	X			

Fonte: Arquivo pessoal (produção Monseha)

A atividade de correção em pares trouxe contribuições positivas para o desenvolvimento da argumentação. Os alunos puderam colaborar com o texto do colega,

identificar problemas na escrita, conhecer a opinião do outro a respeito do seu texto e decidir se acata ou não a sugestão do outro. Em contrapartida, também vivenciaram a experiência de ser um corretor e ter a responsabilidade de analisar e fazer os apontamentos necessários para auxiliar o outro a melhorar o seu texto.

11ª aula

A princípio, eu tinha a intenção de desenvolver a proposta didática em apenas dez aulas, porém foi necessário acrescentar mais uma para realizar a reescrita, já que o tempo previsto não foi suficiente. A atividade de reescrita carece de dedicação, análise, reflexão e cooperação entre o leitor e autor do texto, por isso é um processo demorado.

A reescrita só foi concretizada após uma pequena pausa de uma semana, destinada para passar algumas orientações sobre o Simulado de Redação. Um dos instrumentos avaliativos oficiais do Colégio que ocorre ao final de cada bimestre. O valor dele é de zero a dez (0,0 a 10,0), sendo que a nota obtida é somada para todas as disciplinas para compor a média bimestral. Neste sentido, precisei interromper o desenvolvimento da pesquisa para que os alunos realizassem a proposta unificada para todas as turmas que teve como temática “A violência contra as mulheres e as mudanças na legislação”.

Depois do simulado avaliativo, devolvi os textos com as fichas avaliativas preenchidas pelos próprios alunos, para que fizessem a reescrita dos textos. O ato de revisar é muito importante, por isso é fundamental destinar um tempo para que essa atividade aconteça. Conforme Antunes (2003, p. 65) “[...] talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim um hábito já previsto nas atividades escolares de escrita [...]”.

Com a reescrita, o aluno tem a oportunidade de ajustar o seu texto em consonância com os aspectos formais sugeridos pelo seu professor e apropriar-se do sistema de escrita. No entanto, não fiz intervenções nos textos dos alunos, já que o foco da proposta não era os aspectos gramaticais, mas sim a ampliação da capacidade argumentativa mediante a articulação de diferentes saberes.

No texto, após a reescrita, é possível perceber que a aluna Rebecka substituiu o título que antes era “O aumento da expectativa de vida dos idosos” por “Os dilemas dos idosos em uma sociedade preconceituosa” atendendo à sugestão da aluna corretora Monseha. Ao fazer isso, o título ficou mais condizente com o seu texto.

No primeiro parágrafo Rebecka procurou contextualizar o tema mediante uso dos dados do IBGE sobre o aumento da expectativa de vida, justificando que se a vida dos idosos se estendeu, consequentemente houve o aumento da expectativa de vida. No segundo parágrafo ela já foca na questão do preconceito em relação à pessoa idosa que será a base de sua argumentação ao longo de todo o texto.

Apesar do uso da terceira pessoa, pelo modo como a aluna escreveu, constata-se que defende o respeito aos idosos e que reconhece a importância deles para a sociedade como forma de preservação da memória. Sua opinião é manifestada pela escolha das palavras na produção do seu discurso.

FIGURA 25 – Produção de texto, versão final, da aluna Rebecka

Artigo de Opinião	
Pseudônimo: <u>Rebecka</u>	
Título: <u>Os dilemas dos idosos em uma sociedade preconceituosa</u>	
01	A expectativa de vida de idosos conforme o IBGE aumentou de 76 anos para 77 anos em 2021, essa expectativa se estendeu pois a vida dos idosos que se estendeu mais.
02	
03	
04	O principal problema que pode afetar os idosos é a perda de sua capacidade funcional, isto é, a perda de habilidades físicas e mentais para a realização de atividades básicas da vida diária, pois antigamente havia muitos serviços braçais, entre outros que exigia muita disposição e força dos idosos. Um outro problema bastante comum é a aposentadoria, com o aumento da expectativa de vida, aumenta também o tempo de trabalho e a redução de aposentadoria por idade, também irá crescer.
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	Existem diversos preconceitos com os idosos, exemplo, a discriminação na saúde, quando se trata de cuidados médicos apropriados à sua idade, a maioria dos médicos desconsideram certos idos e de pessoas mais velhas como parte do plano de envelhecimento.
14	
15	
16	
17	
18	Pena é todo ser humano os idosos mais que ninguém idosom ser respeitados, valorizados e iguais em uma sociedade legal. Eles são guardiões da memória coletiva e devem ser privilegiados daquela conjuntura de ideias e valores humanos que mantem e equilibram a consciência social.
19	
20	
21	
22	
23	Excluí-los é como rejeitar o passado, onde permitam as raízes do presente, em uma modernidade sem memória.
24	
25	

Fonte: Arquivo pessoal (produção Rebecka)

No que concerne aos desvios de acentuação, um fato que chamou minha atenção foi em relação à escrita da palavra ideia, visto que circulei o acento na primeira versão, pois a corretora não havia percebido o erro. No entanto, como não fora colocada nenhuma explicação para a aluna produtora do texto, informando-lhe que a palavra não recebe mais o acento com o novo acordo ortográfico, ela simplesmente trocou a posição do acento na versão final. Ao trazer esse acontecimento para a reflexão, pretendi justificar que as minhas correções estão distantes do ideal, assim como menciona Antunes (2003, p. 25) “[...] mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos.”

Isso me leva a considerar o que foi proposto por Morin (2000), que para educar nessa era planetária é imprescindível a reforma do pensamento. Reitero: não só do pensamento, mas da prática docente, porque produzir textos de forma coerente, coesa, com criticidade, com capacidade argumentativa e contra-argumentativa requer muito mais do professor que a ênfase na memorização pura e simples de regras ortográficas.

No escopo deste trabalho, tencionei perceber em que medida as discussões e reflexões sobre temas transversais como aquecimento global, direitos humanos e violência contribuem para a articulação dos saberes e elaboração de opiniões, por isso selecionei alguns parágrafos dos textos que evidenciam a opinião dos alunos.

É pertinente aqui retomar a questão-tema proposta para a produção textual que foi: **Qual o lugar reservado aos idosos no século XXI com o aumento da expectativa de vida?** Para construir a argumentação, os alunos fizeram a associação que, com o aumento da expectativa de vida, esse lugar tornou-se um ambiente de violência e maus-tratos, conforme se observa no parágrafo inicial de Léo Renzo.

FIGURA 26 – Produção de texto versão final do texto do aluno Léo Renzo

Artigo de Opinião	
Pseudônimo:	Léo Renzo
Título:	Os dilemas da expectativa de vida no Brasil
01	Com o aumento da expectativa de vida, o
02	número de violência e maus-tratos aos idosos
03	increveu drasticamente no Brasil. Não só houve
04	o aumento da preconceito e da discriminação
05	também aumentaram os casos de negligência e
06	abusos.

Fonte: Arquivo pessoal (produção Léo Renzo)

Em decorrência das discussões sobre violência nas aulas, leitura dos textos motivadores, os alunos mencionaram muito as consequências dos atos de violência e a necessidade de adoção de medidas para solucionar o problema. No seu texto Paulina, a fim de convencer o leitor da importância de respeitar a pessoa idosa, coloca que todos irão envelhecer.

FIGURA 27 – Produção de texto versão final do texto da aluna Paulina

14	As consequências desses atos lesivos com
15	tal, esses idosos, são: muitas lesões, traumas,
16	sofrimento desnecessário e uma redução na
17	qualidade de vida, todos nós um dia seremos
18	pessoas idosas, então devemos respeitá-los!

Fonte: Arquivo pessoal (produção Paulina)

A aluna Mel finaliza seu texto, utilizando um operador argumentativo de conclusão, além dela mais sete alunos fizeram o uso, porém conforme abordei anteriormente não fiz uma aula expositiva sobre esse objeto de conhecimento e nem levei para os alunos uma tabela contendo esses operadores como normalmente fazia. Desse modo, esses alunos descobriram por intermédio do estudo do gênero.

FIGURA 28 – Produção de texto versão inicial do texto da aluna Mel

20	Portanto, para que os idosos tenham uma medida protetiva
21	correta e saudável é necessário que o número de idosos no
22	asilo diminua com o tempo e que os idosos não sejam su-
23	bestimados ou até abusados por causa das suas incapacidades,
24	pois todos somos humanos e todos merecemos respeito e direito.
25	

Fonte: Arquivo pessoal (produção Mel)

No último parágrafo do texto, o aluno Gomez apresenta uma proposta de solução para reduzir a violência contra os idosos. De acordo com o seu posicionamento, a população precisa ser conscientizada e educada para conhecer e defender o direito dos idosos.

FIGURA 29 – Produção de texto versão inicial do texto do aluno Gomez

22	Para combater a violência contra a idosos é necessário primei-
23	ra a conscientização sobre o tema, educar a população sobre a
24	direitos dos idosos e implementar políticas e programas especiais de
25	prevenção e intervenção. É fundamental que denúncias de violên-
26	cia sejam levadas a sério, investigadas e que medidas de proteção
27	sejam tomadas para garantir a segurança e o bem-estar dos
28	idosos.

Fonte: Arquivo pessoal (produção Gomez)

Já a aluna Monseha defende a necessidade da união de todos para que a violência contra o idoso seja combatida. Diferente dos demais colegas redigiu um parágrafo mais curto e tenta sintetizar as ideias abordadas no texto.

FIGURA 30 - Produção de texto versão final do texto da aluna Monseha

28	A violência contra idosos é uma realidade triste e alarmante que
29	deve ser enfrentada e combatida. É necessário que todos se unam para
30	preservir, punir a violência contra idosos, que eles sejam tratados com respeito.

Fonte: Arquivo pessoal (produção Monseha)

Os alunos conseguiram expor suas opiniões e argumentar sobre um tema polêmico, com uma linguagem clara e objetiva. Observa-se que, tanto na primeira, quanto na segunda versão, os alunos cometeram alguns desvios da norma culta, tais como: erros de ortografia, concordância, acentuação, pontuação e falta de elementos de coesão. No entanto, por intermédio das sugestões dos colegas e as minhas poucas intervenções, melhoram a organização do texto, redigiram com maior clareza e foram mais cuidadosos em relação a estruturação típica do gênero.

Não souberam delimitar bem a tese, mas conseguiram expor suas opiniões e usaram alguns argumentos para defender o seu posicionamento e convencer o leitor. Eles foram capazes de manifestarem seus pensamentos e ideias com maior autonomia, fizeram as escolhas lexicais e projetaram o seu discurso com base nas suas percepções e conhecimentos não só construídos durante as aulas de Língua Portuguesa, mas ao longo de sua trajetória estudantil e em diversas disciplinas.

A divulgação dos textos produzidos por eles foi feita em sala de aula em uma roda de leitura. Para diminuir a tensão, o aluno poderia optar por fazer a leitura de seu texto ou não, também poderia escolher para fazer a leitura do texto do colega desde que fosse autorizado. Notei muita interação e descontração.

5 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

Apresento nessa seção os temas emergidos na interpretação do fenômeno: *descrever e interpretar uma experiência de articular os saberes no processo de produção do artigo de opinião, sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar, numa turma do 9º ano do ensino fundamental do estado de Goiás*, Compete mencionar que a textualização e a interpretação foram basilares no processo investigativo. Por esse motivo AHFC foi adotada.

Isso porque a AHFC favorece novas possibilidades de compreensão das experiências vividas. Isto é, o sentido do não-dito ou mostrado quando temos acessos a textos da experiência. Nesse sentido, por intermédio da hermenêutica tornou-se possível interpretar e tentar desvelar o fenômeno sem compreendê-lo totalmente, no entanto, existem inúmeras possibilidades de interpretação. Como diz Freire (2012) os instrumentos e procedimentos utilizados escapam à imposição do controle positivista e buscam respostas e interpretações não replicáveis e generalizáveis, porém válidas e confiáveis.

Na perspectiva de compreender o fenômeno a partir da descoberta do sentido do discurso, o primeiro passo das rotinas de organização e interpretação da AHFC, elaborado por Freire (2007), foi a textualização de experiências que consistiu em passar o texto oral para o escrito. Visto que as conversas hermenêuticas foram transcritas após exaustivo trabalho de escuta e registro.

O próximo passo foi a tematização que de acordo com van Manen (1990 apud Freire, 2010, p. 23), “[...] é a fase na qual o pesquisador se debruça sobre os textos, fazendo várias leituras que permitem a verificação de unidades de significado destacadas em função dos sentidos que possuem e revelam a respeito do fenômeno investigado [...].” Dediquei inúmeras horas para a realização dos procedimentos de leitura dos diários reflexivos e registro dos áudios das conversas hermenêuticas, a identificação dos possíveis sentidos e, por fim, compreender os prováveis significados imbuídos no texto.

Após o contato com situações cotidianas da sala de aula e com os relatos orais e escritos, ocorreram as leituras iniciais dos textos com o objetivo de compreendê-los de maneira superficial, por meio da percepção dos primeiros significados.

O passo seguinte foi o refinamento. Iniciei fazendo o cruzamento entre as unidades de significados com o intuito de verificar se algumas poderiam ser descartadas e se novas unidades de significado poderiam aparecer e ser identificadas. Assim, tornou-se possível confirmar ou não as minhas primeiras interpretações, podendo reformulá-las e renomeá-las, caso julgasse que fosse preciso.

Para exemplificar selecionei um trecho da transcrição da conversa hermenêutica ocorrida no dia 17 de abril de 2023 em relação à produção de texto.

QUADRO 4 – Esquema representativo da rotina de organização e interpretação

	TEMATIZAÇÃO			
Textualização	Refinamento: identificação das primeiras unidades de significado	Refinamento e ressignificação	Refinamento e ressignificação	Definição de temas, subtemas,...
Não gosto de escrever porque tenho dificuldades com a escrita das palavras. Também não sei o que colocar no papel, fico travado e não consigo começar. Faltam as ideias e a inspiração. Na verdade, eu prefiro falar sobre o assunto, pois é mais fácil.	Tenho dificuldades com a escrita das palavras. Não sei colocar no papel fico travado. Faltam ideias. Prefiro falar sobre o assunto.	Dificuldades com a escrita. Faltam de ideias	Palavras ideias	Ideias

Fonte: A autora

A tematização para Freire (2012) consiste na identificação dos temas que estruturam o fenômeno, após a realização dos refinamentos e ressignificações. O material textual gerado ao longo da pesquisa e o processo de interpretação fez emergir alguns temas, subtemas e sub-subtemas que serão descritos nessa seção. Com o intuito de propiciar uma melhor organização e identificação os **TEMAS**, serão grafados em letras maiúsculas e em negrito; os **subtemas** somente em negrito e os sub-subtemas serão sublinhados. O primeiro tema revelado foi **ESCRITA**, que fez surgir os seguintes subtemas **ideias, fala, dificuldades**. O segundo tema foi **VIDA** que fez emergir os subtemas **pena de morte, leis e aborto**. Já o tema **SABER** desencadeou nos subtemas **conhecimento, aprender e avaliação**; o subtema avaliação gerou o sub-subtema notas.

ESCRITA

O tema **ESCRITA** foi muito mencionado pelos estudantes pela íntima relação com a produção de texto. Eles a veem como uma atividade difícil, porque exige mais atenção que a linguagem oral. Por outro lado, é uma forma de apresentar os sentimentos, principalmente quando não há coragem de dizer pessoalmente.

Sou tímida, por isso adoro a **ESCRITA**, pois é uma forma de expressar meus pensamentos e dizer o que não tenho coragem de falar diretamente para a pessoa (Maitê).

Acho difícil escrever, porque tenho muitas dúvidas com relação à **ESCRITA** correta das palavras. [...] Tem que seguir uma estrutura, fazer a divisão de parágrafos (Raphaela).

Não gosto de escrever, porque tem que seguir normas, ter coerência, coesão. A **ESCRITA** é uma atividade muito difícil por este motivo prefiro os cálculos (Alencar).

Prefiro as discussões orais porque me sinto mais livre. No entanto, com os registros no diário reflexivo descobri que posso escrever o que realmente penso sem tantas cobranças, colocar o meu entendimento do assunto por meio da **ESCRITA**, no momento que as ideias estão surgindo, depois posso voltar para fazer a leitura e reescrever para que o texto fique melhor (Mel).

Gosto de **escrever**, mas tenho preferência por alguns temas como: meio ambiente e saúde porque tenho mais argumentos (Aurora).

Observa-se que alguns alunos não gostam de escrever, porque se preocupam muito com as convenções de escrita. Por isso, consideram a produção uma atividade muito difícil, principalmente em relação aos aspectos morfológicos e sintáticos. Contudo, outros alunos concebem a escrita como uma possibilidade de dizer o que pensam, registro das subjetividades e sentimentos, outros veem como uma forma de discussão de temas que consideram pertinentes. A palavra **ESCRITA** surgiu em diversos contextos, tanto nas conversas hermenêuticas como também nos registros nos diários reflexivos.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio, no livro *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, são necessários cinco passos para a produção escrita que são: contextualização – que consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto com a situação comunicativa; desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero: refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de produção previamente presentes; planificação em partes – organização sequencial do texto, articulando as partes para compor o todo; textualização – aplicação e linearização do conjunto de marcas linguísticas na composição

do texto; releitura, revisão e reescrita – consiste no retorno ao texto para fazer as intervenções para melhorá-lo.

Subtema ideias

O processo de escrita geralmente é árduo para os alunos, porque normalmente encontram dificuldades em empregar o sistema linguístico em situações formais. Eles sofrem com a falta de ideias para iniciar o texto, visto que elas não fluem livremente. É como se tivessem um bloqueio criativo. Quando se conhece pouco sobre a temática ou não se sabe sobre o que escrever, torna-se mais difícil ter inspiração e conseguir argumentar. Alguns excertos revelam esse subtema.

As **ideias** não vêm, fico pensando e parece que dá um branco (Bernardo).

Escrever é difícil porque não sei o que dizer não tenho boas **ideias**. Não consigo iniciar os parágrafos (Cinderela).

As **ideias** não fluem naturalmente (Rebecka).

Não sei organizar as **ideias** corretamente quando escrevo, os meus professores sempre falavam, e ainda falam, que os meus textos não têm coerência. A minha professora do 6º ano sempre dizia que tinha que ler mais (Maitê).

Acho alguns temas muito **difíceis**, tais como política e democracia. Não tenho a menor **ideia** que argumentos posso usar para falar mal dos políticos sem ferir os direitos humanos e atacar de forma ofensiva (Gael).

Para escrever eu busco as **ideias** nos textos lidos e também na minha vivência. Tento relacionar com os problemas sociais (Fabiano).

Os alunos já demonstram ter consciência que no processo de escrita formal, principalmente quando se trata de uma situação comunicativa que tem como foco a avaliação do desenvolvimento cognitivo e intelectual, eles precisam seguir certas normas e isso torna-se um obstáculo para o surgimento de novas ideias e o aumento da criatividade. Uma vez eles deixam de escrever com naturalidade. Nesse sentido, a imaginação é menor e em alguns casos pode nem ocorrer. O estresse causado pela situação inibe a criação de novas ideias.

Subtema fala

A preferência pela **fala** ficou evidente, por sua facilidade e informalidade, uma atividade espontânea e menos elaborada que a escrita, já que tecer ou produzir um texto escrito

não são tarefas fáceis, porque os autores precisam colocar em destaque o que sabem, mediante um discurso articulado com o contexto e coerente. Na **fala** os alunos não sentem que têm as amarras do gênero, não é necessário seguir os padrões preestabelecidos.

Segundo os autores Fávero, Andrade e Aquino 2009, p. 9), “[...] a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a **fala**, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto [...]”. Portanto, a **fala** é considerada como não planejada, menos formal, por isso o erro ou desvio é aceito com mais naturalidade. Por outro lado, na escrita tem uma natureza diferente

[...] porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 273).

Os alunos sem saber dessa colocação de Bortoni-Ricardo, pois já ouviram os seus professores falarem que na **fala** o erro ou desvio é aceitável, principalmente em situação informal de comunicação, por sua vez em relação à escrita não é permitido, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Gosto muito de falar e discutir sobre diversos assuntos, deveria ter mais debates na sala de aula. Na **fala** não tem tanta formalidade é mais livre (Gomez).

A **fala** ocorre de modo mais espontâneo, pode ser realizada da forma que penso (Ravi).

Falar é bem mais simples, não tem tantas regras, por isso prefiro os debates em sala, pois tenho mais facilidade. Professora que dia vai fazer outra discussão? Me avisa, pois não quero perder (Gael).

Professora, também não pode **falar** errado né! Minha colega **fala** “abrido”. Essa palavra não existe o correto é aberto (Léo Renzo).

Também para **falar** é preciso ter conhecimento do assunto, pois não se pode falar qualquer coisa. Eu não gosto de **falar** em público porque sou tímida. Não gosto de responder perguntas de conteúdos de Química (Mel).

Esses trechos reafirmam que a **fala** foi mencionada por diversas vezes durante as conversas. Na concepção de Gomez, Ravi e Gael, falar é mais fácil que escrever. Na concepção de Léo Renzo e Mel, mesmo a fala sendo menos formal também exige do falante conhecimento linguístico, temático e adequação à situação comunicativa.

Geralmente os alunos leem e falam sobre diversos assuntos, conseguem estabelecer relações entre os textos lidos anteriormente e os conhecimentos já internalizados. Assumem a **fala** do colega, pais, professores e outras pessoas de seu convívio social como referência para outros comentários orais, mas, no momento da **ESCRITA**, parece que as **ideias** voam e não conseguem organizá-las e transpô-las para o papel.

Na sala de aula, manifestam-se os maiores sentimentos da experiência e existência humana. Conforme Fumaroli (2010, p.277) “[...] a função insubstituível da escola é educar para a fala e para a expressão precisas, que são aquisições para sempre, preciosas em todas profissões e em todas as eventualidades da existência [...]”.

Subtemas dificuldade

O subtema **dificuldade** foi muito mencionado nas conversas porque os alunos falaram da **dificuldade** de terem um vocabulário rico e diversificado, conhecimentos gramaticais, de interpretar o que leram, fazer a estruturação do texto. De fato, eles temem não saber expor suas ideias de forma clara, coesa e coerente.

Eu tenho **dificuldade** com a escrita, não consigo escrever da forma que penso, o texto fica desorganizado e sem sentido porque repito muito as **palavras** (Gael).

Tenho **dificuldade** de entender os textos motivadores e escrever com as minhas **palavras**, por isso às vezes só troco algumas palavras (Larissa Gonçalves).

Os textos motivadores das propostas de produção trazem muitas informações, eles abordam conteúdos de diferentes disciplinas, também têm muitas **palavras** que não sei o significado, por isso às vezes tenho dificuldades em compreender corretamente para conseguir escrever sobre o tema (Bernardo).

As **palavras** não vêm. Fico muito tempo tentando escrever, realmente tenho **dificuldade** (Ravi).

Demoro começar, porém quando é um assunto que eu gosto e entendo encontro as **palavras** corretas para escrever (Mel).

As vezes as ideias vêm rápido, mas na hora de escrever para ser avaliado fico insegura, pois não acho as **palavras** corretas (Maitê).

Por diversas vezes durante o desenvolvimento da proposta didática apareceu o tema dificuldades associado às escolhas lexicais, conhecimento linguístico, aspectos de coesão,

coerência e progressão temática na concretização do próprio ato de escrita, a fim de evitar parágrafos com ideias confusas, ambíguas e desconexas. No entanto, essas não são as únicas dificuldades na produção textual, visto que é essencial construir argumentos e contra-argumentos consistentes. Significa que o escritor assume um ponto de vista sobre seu pensamento. Para tanto, precisa mobilizar diversos saberes e não desenvolver a competência linguística, que é um processo construtivo longo, mas que se inicia com o direito do uso da palavra.

De fato, percebi com essa experiência que não se deve iniciar a aula a partir da apresentação da estrutura do gênero e dos modalizadores argumentativos, mas sim pela leitura, familiarização com o gênero, reconhecimento dos discursos, aprofundamento da temática e o estabelecimento das relações com o texto do aluno.

Segundo Geraldi (1997, p. 171) “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapondo às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”. Isto é, por meio da interação de múltiplas vozes nascem outros discursos.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (Bakhtin, 2006, p. 67).

Como não concordar com Bakhtin, quando diz que as palavras são as arenas das disputas ideológicas que estão presentes nas interações verbais entre o falante e seu interlocutor e que ambos estão inseridos em contextos específicos de comunicação marcados historicamente e culturalmente por valores e concepções ideológicas. Nesse sentido, as palavras consistem em produtos ideológicos vivos. Elas se transmutam em gêneros discursivos, constituem-se e materializam-se por intermédio de realidades sociais concretas.

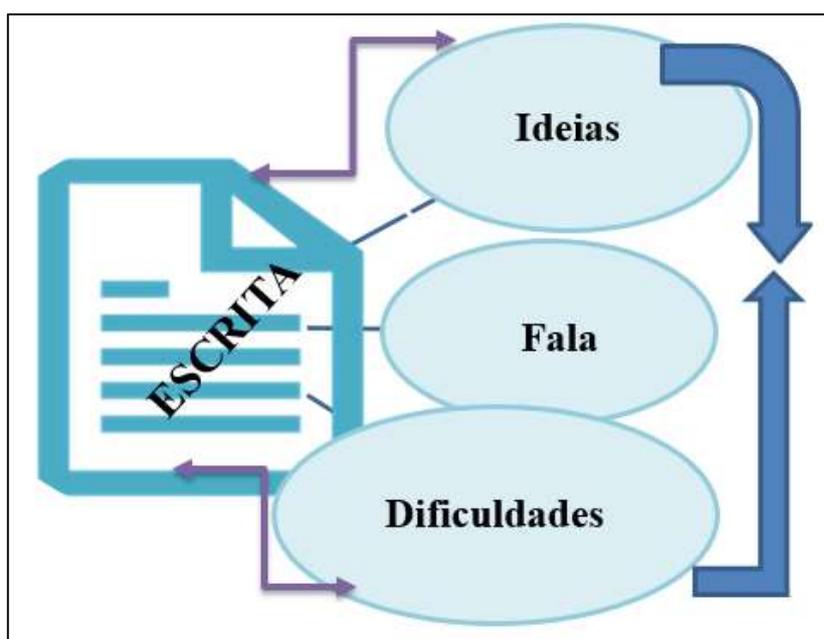
Neste sentido, por algumas vezes ao ler e reler os registros dos alunos e os meus próprios registros no diário, refleti sobre as minhas interações verbais com os alunos e, se nessas disputas ideológicas não estaria contribuindo sem querer para o aprisionamento das ideias ou ainda para disseminar minhas ideologias. Por intermédio dessas inquietações surgidas deparei-me também com o tema **dificuldades**. Portanto, enquanto que para os alunos as dificuldades consistiam em escrever um bom texto, para mim centrava em como criar as situações

transdisciplinares e complexas que permitissem sanar ou reduzir as dificuldades apresentadas por eles.

Com base nos excertos referentes ao tema **ESCRITA** e nos subtemas que emergiram a partir dele, foi construído o diagrama abaixo que representa o que os alunos compreenderam por meio da produção textual. As ideias são tecidas em conformidade com os discursos lidos, ouvidos bem como com os contextos socioculturais e materializadas por meio das palavras que foram selecionadas para uma determinada situação comunicativa.

O processo cognitivo é um processo complexo, visto que a realidade subjetiva e realidade objetiva são interativas. Desse modo, não tem como o sujeito ver um objeto de conhecimento dissociado de suas relações com outros objetos ou acontecimentos. As relações cerebrais estabelecem-se entretecendo-se em teias, em redes (Morin, 2005).

FIGURA 31 – Primeira representatividade do pensamento complexo



Fonte: A autora

VIDA

Após a atividade sobre os direitos humanos, durante a conversa hermenêutica, os alunos pontuaram que o direito mais importante é o direito à **VIDA**. Na ocasião, quis saber como eles concebiam esse direito. Notei que as vozes carregavam um valor apreciativo constituído pelos fatores sócio-históricos, religiosos e culturais. Os que são mais religiosos defendem a **vida** em todas as circunstâncias, as meninas que possuem um posicionamento

relacionado ao empoderamento feminino criticam veemente o desrespeito aos direitos das mulheres. Os excertos a seguir ilustram essas considerações:

A **VIDA** é um dom de Deus e ninguém pode tirá-la. Nem mesmo em caso de estupro. Sou contra a pena de morte e qualquer tipo de atentado contra a **VIDA** (Bernardo).

A **VIDA** é um direito previsto na lei e deve ser respeitado em todos os casos (Gomez).

Cada pessoa tem o direito de viver sua **VIDA**, sem ter que ficar dando explicação para o outro. Se cada um cuidasse de sua **VIDA** o mundo seria mais feliz (Léo Renzo).

Se a **VIDA** é um direito do cidadão ele é livre para fazer o que quiser com ela (Liz).

De acordo Morin (2001, p. 20), “[...] aprender a viver significa preparar os espíritos para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana [...]”, já que a **vida** é repleta de momentos difíceis, obstáculos que precisam ser superados e acontecimentos inesperados. Por isso o conhecimento das leis e dos direitos humanos, como mencionam os alunos, é um fator imprescindível para poder lutar e reconhecer arbitrariedades e negações.

Ainda nessa mesma vertente, Moraes (2014, p.51) parafraseando Maturana e Varela, diz que “[...] ‘viver é aprender e aprender é viver’, indicando-nos que aprendizagem e **vida** já não podem ser separadas, pois implicam processos indissociáveis presentes na corporeidade humana.” Neste sentido, as experiências vividas não se separam das operações das inteligências e das linguagens.

Subtema pena de morte

A reflexão sobre a vida fez repercutir o subtema **pena de morte**, pois se a **vida** é o direito fundamental, ele pode ser tolhido por outra pessoa? Em que circunstâncias é lícito tirar a **vida** de alguém ou em hipótese alguma pode ser considerada uma prática legal? Para justificar suas posições favoráveis ou contrárias, os alunos fizeram uso de muitos argumentos ouvidos e proferidos por outras pessoas.

A **pena de morte** foi extinguida há algum tempo, mas ainda existe, porém, apoio a **pena de morte** em alguns casos. Pois mesmo o sujeito passando a vida toda na cadeia, ele não vai mudar. Então, além de ser uma questão moral, ela estaria resolvendo as questões públicas. Haveria menos enchimento das prisões públicas. A **pena de morte** resolveria isso (Bernardo).

Tinha que ter **pena de morte** por corrupção. Igual em outros países. De fato, várias pessoas morrem, porque os políticos desviam as verbas. Muitas crianças morrem em outras regiões do Brasil por falta de alimentos e atendimento médico. Então para quem rouba assim, ou seja, político corrupto, tinha que ter a **pena de morte** (Léo Renzo).

Sou favorável a **pena de morte** para bandido, pois eles iriam pensar duas vezes antes de cometer o crime. O governo não teria que gastar tanta verba para manter os presídios (Aurora).

Em face dos alunos ouvirem com certa frequência que a **pena de morte** é uma forma de punição justa para aqueles que cometem crimes graves, adotam também esse discurso sem refletir criticamente a esse respeito, pois viola os direitos conforme consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos Artigo V "[...] ninguém será submetido à tortura ou a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes [...]" (UNIC, 2000, p.5). Por isso não tem **pena de morte** no Brasil. Falei que existem casos de inocentes serem presos injustamente por crimes que não cometeram.

Subtema leis

Na discussão sobre o direito à vida surgiu o subtema leis, pois os alunos consideram que as leis existentes no Brasil não são aplicadas adequadamente. Eles já são conscientes de que as leis foram criadas para regular as ações e interações humanas, diminuir as desigualdades e definir os direitos e deveres do cidadão, contudo nem sempre são eficazes.

Existem muitas **leis**, porém existe uma grande quantidade de absurdos e problemas quando são aplicadas essas **leis**. Basicamente não importa a questão das **leis**, são quebradas (Bernardo).

Infelizmente elas não são aplicadas a todos. Muitos do alto patamar da política são beneficiados com isso, os filhos deles, outras coisas (Fabiano).

Assim, como os alunos abordaram a ordem democrática que depende muito do cumprimento das **leis** de forma igualitária, do mesmo modo os procedimentos de uso e interpretações são fundamentais para a garantia dos direitos. Fortemente influenciados por discursos sociais e historicamente construídos, os alunos foram capazes de desencadear uma discussão a respeito da seguinte ideia: se os mecanismos utilizados para a execução das **leis** propiciam realmente a mediação de conflitos.

Com efeito, fui surpreendida ao saber que os alunos se interessaram por temas como: direitos humanos, justiça social e a criação de leis mais eficientes e coerentes com a sociedade brasileira.

Subtema aborto

Junto à discussão sobre a vida, surgiu o tema **aborto**. Os alunos falaram da importância de se preservar a vida e se posicionaram em relação ao **aborto**. No entanto, a reflexão girou em torno de se realmente se tratava de um tema relacionado com a saúde ou a falta de saúde. Isso ocorreu, porque perguntei se o **aborto** é realmente um tema ligado à saúde ou ele pode estar ligado a um outro setor também. Esperava que eles colocassem a questão da justiça, cultura e religião. Porém o assunto teve um percurso diferente, como pode ser observado nos trechos das conversas hermenêuticas.

O **aborto** está ligado ao feminismo. Muitas mulheres preocupadas com a beleza física, quando engravidam sem querer, fazem o aborto, porque não querem ser mães, para não ter as mudanças estéticas (Léo Renzo).

Penso que o **aborto** está ligado também à religião. Pessoas tementes a Deus são contra o aborto (Cinderela).

O **aborto** está muito implantado na saúde, porque geralmente muitos defendem, mas não é uma questão de saúde, mas falta de saúde. [...] é abortífero. As mulheres fazem em benefício próprio. Elas querem resolver o problema. Muitas das vezes veem o **aborto** como algo bom, lutam para legalizar, querem compensar as pessoas que praticam isso. Não tem nada a ver com a saúde pública (Bernardo).

O **aborto** prejudica a saúde física e mental (Liz).

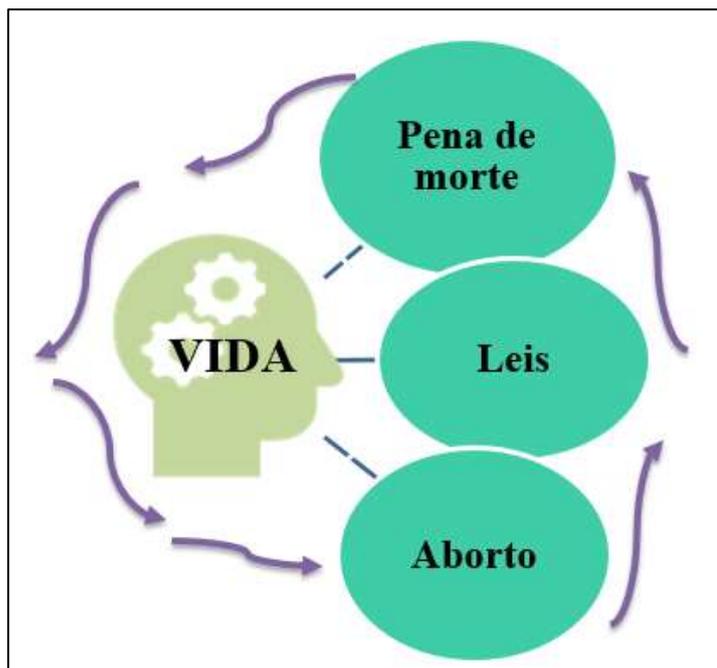
Eu sou contra o **aborto**, porque há muitos meios para prevenir uma gravidez. Mas se for um caso de estupro, eu concordo, pois é preciso pensar nas condições psicológicas e econômicas da jovem (Mel).

Eu sou contra o **aborto** em casos de irresponsabilidade, de gravidez indesejada, porém cada caso deve ser avaliado com cuidado e respeito (Fabiano).

Alguns alunos se posicionaram contra o aborto, porque acreditam que as mulheres fazem por vaidade e preocupação com a beleza física, outros como é o caso da Cinderela, por ser um pecado, alguns concordaram com a fala da Liz de que prejudica a saúde física e mental das mulheres.

Somente após mencionar que o **aborto** é proibido no Brasil e que em apenas três casos pode ser feito: quando a garota ou mulher é vítima de violência sexual, quando a gestação causa riscos para a mulher e quando o feto é anencéfalo, surgiram algumas colocações favoráveis a ele. Ainda reforcei que só é permitido em casos extremos, de acordo com a lei e em clínicas autorizadas, jamais de modo clandestino, não só por constituir crime, mas também por constituir um problema de saúde pública e com implicações éticas.

FIGURA 32 – Segunda representatividade do pensamento complexo



Fonte: A autora

SABER

O **SABER** foi um tema hermenêutico-fenomenológico presente nos registros feitos no diário reflexivo e nas conversas. Ele foi apresentado de diferentes formas pelos alunos. Às vezes foi relacionado com o conhecimento escolar, ou seja, com o estudo das ciências, em outros momentos com o conhecimento dos direitos, para se proteger dos diversos tipos de violência.

O **SABER** é muito importante na nossa vida, sem ele não temos muitas oportunidades de um bom emprego e ter futuro melhor (Bernardo).

A mulher precisa **SABER** quais os direitos, ter **conhecimento** das leis para diminuir os casos de violência (Larissa Gonçalves).

O que é preciso **SABER** para escrever um artigo de opinião? A senhora não vai passar a estrutura (Léo Renzo)?

Para **SABER** mais sobre os temas mais comuns das redações tem um site específico que eu posso estudar (Alencar)?

Geralmente são encontrados artigos de opinião nos jornais *online* e revistas. Ler notícias e assistir a telejornais também ajuda **SABER** mais sobre o tema (Professora-pesquisadora).

A apreensão de significados dos conteúdos científicos é vista por muitos alunos como fundamental para ascensão profissional. Portanto, defendem o saber intelectual. Outros por sua vez defendem o conhecimento das leis como forma de lutar e garantir os direitos. Houve

também alguns que pontuaram a relevância de o professor respeitar os conhecimentos cotidianos.

Os saberes socialmente construídos são importantes para o desenvolvimento dos saberes escolares. É muito importante exercitar o diálogo entre os diversos saberes, buscar as conexões entre as ciências e o seu ambiente maior. De fato, a construção de saberes perpassa pelas certezas a fim de revelar as incertezas, pois as dúvidas e interrogações são fundamentais para uma formação cidadã (Almeida, 2004).

Subtema conhecimento

De acordo com Nicolescu (1999) o **conhecimento** é simultaneamente interior e exterior, visto ser gerado na corporeidade do sujeito aprendiz com base na sua relação com o objeto. Trata-se de movimento sincrônico e diacrônico que atua de modo simultâneo.

Os alunos sentem a necessidade de conhecer sobre o gênero para realizar a produção. Este foi o meu maior desafio, ao tentar desenvolver uma proposta que não partia da apresentação da definição e explicação sobre a estrutura. Sobretudo porque um dos instrumentos avaliativos do Colégio é o simulado de redação, cuja nota de zero a dez é somada com as notas das avaliações bimestrais em todas as disciplinas.

Essa excessiva preocupação pode ser visualizada na fala de uma aluna que disse “[...] não se pode mandar um soldado para a guerra sem prepará-lo antes [...]”. Respondi a ela que já estavam tendo contato com o gênero e não deviriam se preocupar, pois no final do bimestre eles teriam o embasamento necessário para produzir o artigo de opinião. Caso tivessem dificuldades, teriam a oportunidade para fazer a reescrita. Essa preocupação da aluna deve-se ao fato de que desde o 6º ano estão habituados com a aula expositiva inicial a respeito do gênero em estudo.

Os saberes ou domínios linguísticos são vistos como muito importantes pelos alunos, assim como o conhecimento sobre o tema do texto a ser escrito, como pode ser constatado nos excertos a seguir:

Eu estudo para adquirir mais **conhecimentos**, pois quero passar no vestibular. O meu sonho é fazer medicina. A redação tem um peso muito grande. Quando cai no vestibular um tema fácil as chances são maiores (Heitor).

O **conhecimento** das regras do português é muito importante para passar nas provas, escrever melhor e comunicar (Liz).

Na minha opinião, além de ter **conhecimento** do tema, tem que ter uma boa visão de mundo. Meu pai sempre me chama para assistir ao jornal na TV com

ele para ficar sabendo o que está acontecendo. Diz que é importante saber da economia, política e fatos importantes (Mel).

Na visão de Morin (2003), o **conhecimento** do mundo surge como imperativo, sendo, ao mesmo tempo, intelectual e vital. Um conhecimento pertinente é produto de um pensar complexo que por sua vez resulta das relações antagônicas e complementares entre as partes e o todo e vice-versa. “O **conhecimento** não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (Morin, 2003, p. 20).

Subtema aprender

Depreendeu-se do tema do **SABER** o subtema **aprender**, pois quando o sujeito torna conhecedor de si, entende melhor o mundo. Para Morin (2003, p. 21) [...] “uma cabeça ‘bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

Aprender fazer a concordância verbal ajuda a escrever melhor. O meu grande desejo é conseguir usar os verbos corretamente, porque ano que vem vou para o ensino médio (Ravi).

Eu quero muito **aprender** como escrever um bom texto. Colocar no papel as minhas ideias de forma clara, pois ainda tenho muitas dificuldades. Não sei o que acontece, quando começo parece que vai ser fácil, mas rapidamente fico sem assunto (Mel).

Em alguns trechos o **aprender** está relacionado ao ato de organizar as ideias e dispô-las de forma clara no papel. Foi isso que foi evidenciado nas colocações dos alunos. Para Morin (1999, p. 70) [...] “**aprender** não é somente reconhecer o que, virtualmente, já era conhecido; não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. **Aprender** comporta a união do conhecido e do desconhecido”.

Subtema avaliação

A produção de texto com uma intencionalidade **avaliativa** gera nos alunos uma grande preocupação em relação aos desvios que possam ser cometidos, sejam eles de caráter linguístico ou discursivo. Neste sentido, por mais que tenha havido a minha intenção de tranquilizá-los,

eles continuaram ansiosos quanto ao fato de ter que produzir um artigo de opinião no final do bimestre para ser avaliado.

Ainda não produzimos nenhum artigo de opinião e a senhora não explicou a estrutura dele. Será que vamos conseguir escrever no dia do simulado? Como será a sua **avaliação** (Léo Renzo)?

Qual será o tema do simulado de redação? Se for um assunto que conheço e domino vou sair bem na **avaliação** (Gael).

Coloque no simulado o tema violência contra a mulher, pois é um tema fácil e já lemos um artigo (Teresa Chaves).

Infelizmente os alunos não se sentem confortáveis com esse formato de produzir um texto somente para serem **avaliados** ao final de cada bimestre. Principalmente quando se constitui em um instrumento que tem um peso muito grande no resultado geral. A avaliação não pode ser só instrumento classificatório, mas sim ser um meio de promoção das aprendizagens dos alunos e, no caso da produção, melhoria da prática de escrita. Deveria propiciar ao aluno uma nova forma de olhar para suas produções, identificando e analisando os aspectos de sucesso e os problemáticos.

Hoffmann (2002, p. 13-14) destaca alguns problemas presentes na escola que precisam ser observados:

[...] a escassez de oportunidades oferecidas aos alunos de expressão escrita de suas ideias em todas as disciplinas; [...] - a desarticulação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas e as dificuldades que os alunos apresentam em termos de produção de textos; - o não-acompanhamento da evolução do estudante em redações sucessivas, analisando-se textos esporádicos dos alunos, sem articulá-los ao conjunto de suas produções; [...] - a falta de trocas interativas, na escola, entre os alunos e professores, para discutir ideias e melhores jeitos de expressá-las; - uma avaliação centrada no julgamento final, ao invés de procedimentos avaliativos qualitativos e mediadores, formadores de um escritor reflexivo, atento e responsável pelo aprimoramento de seu texto.

A **avaliação** dos textos produzidos pelos alunos é uma prática necessária para averiguar os progressos e dificuldades, não apenas para identificar os seus avanços, mas também para orientar os sujeitos (professor e aluno) sobre o processo de ensino-aprendizagem a regularem as aprendizagens no sentido de proporcionar condições favoráveis para que o aluno desenvolva, de maneira positiva, seus conhecimentos e habilidades de escrita, não deve ser algo realizado de maneira artificial e fora de um contexto socialmente significativo para o aluno, com objetivo de atribuir-lhe um julgamento.

O processo de **autoavaliação** e aprimoramento dos textos fornece informações que auxiliam o professor a conhecer e interpretar o desempenho das aprendizagens e dificuldades em diversos saberes escolares. Portanto, o ato da escrita do texto não pode ocorrer de forma aleatória, mas é primordial que o aluno identifique o sentido e a função do que está produzindo. Assim, o professor necessita criar situações estimulantes, a partir da autoavaliação, que auxiliem o aluno a refletir sobre a sua atuação no meio em que vive.

Sub-subtema notas

A inquietude acerca da avaliação trouxe à tona o sub-subtema **notas**, que está relacionado às dimensões do texto escrito. Isso se deve ao fato de que em algumas aulas de produção de textos, os alunos continuam a escrever textos sem uma função comunicativa social, pois geralmente tais textos são propostos com propósitos avaliativos para atribuição de alguma nota.

No simulado tem de escrever muitas linhas? Pois escrevo pouco e não consigo tirar boa **nota** (Ravi).

Se não conseguir um número de linhas solicitado ainda vou conseguir uma boa **nota** (Gael)?

Eu me esforço para fazer um bom texto, conseguir uma boa **nota** e ganhar o Alamar¹⁸ no final do bimestre (Léo Renzo).

Tenho boas **notas** em grande parte das disciplinas, porém preciso estudar muito para não ficar abaixo da média (Liz).

Escrevo muitas linhas, mas nem sempre adquiero uma boa **nota** na produção. Quando pego o texto tem uma observação que as ideias não estão claras e que fugi um pouco do tema (Mel).

Acho difícil escrever usando o limite de linhas, porque escrevo muito. Não consigo colocar tudo em quatro ou cinco parágrafos. Sempre tenho que resumir na versão final. Tenho medo de tirar a **nota** menor que 9,0, pois minha mãe reclama que estou estudando pouco (Fabiano).

Não se pode negar que a produção textual no ambiente escolar tem um caráter avaliativo e enfatiza o uso e domínio da modalidade formal, compreensão do tema, seleção e

¹⁸ Alamar de acordo o DÍCIO - Dicionário Online de Português significa Peça de uniforme militar constituída de cordões entrelaçados, usada em certas corporações pelos oficiais de estado-maior e ajudantes-de-ordens. No Colégio é uma premiação para os alunos que possuem média acima de 9,0 em todas as disciplinas e bom comportamento. A premiação é feita em uma solenidade envolvendo os profissionais da Unidade de Ensino, pais e alunos.

organização das informações e conhecimento dos mecanismos linguísticos para construir a argumentação e cumprir com o número de linhas exigidos para se ter uma boa pontuação.

Por sua vez o uso do texto na sala de aula para a aferição de nota preocupa os alunos. Principalmente quando se escreve pouco, atingir o número de linhas torna-se um desafio difícil de ser vencido. Por isso não se deve priorizar apenas aspectos da estrutura composicional para atribuição de **notas**.

FIGURA 33 – Terceira representatividade do pensamento complexo



Fonte: A autora

Segundo Geraldi (2014) o texto não pode ser para um único leitor que é o professor. É importante ter uma circulação real, fazer sentido em contexto real e não se pautar em uma situação artificial. A figura do professor como avaliador gera insegurança e bloqueio criativo.

Depois de imergir no processo interpretativo, rever inúmeros registros feitos por mim das conversas hermenêuticas, realizar diversas leituras e releituras dos diários reflexivos dos alunos, fazer os refinamentos e as ressignificações, foi possível encontrar os temas e subtemas que foram desencadeados por meio da experiência vivida. Com efeito, a imagem para representar o fenômeno surgiu na aula 6, quando o aluno Fabiano fez o seguinte questionamento

Professora, o que é metáfora visual nas histórias em quadrinhos? A definição é igual a usada para figura de linguagem (Fabiano)?

Antes de responder vou retomar duas conceituações importantes que são: palavras no sentido literal e figurado. Se eu falar que a vida é uma nuvem que

voa. A palavra nuvem foi usada no sentido literal ou figurado (Professora-pesquisadora)?

Sentido figurado é claro (Fabiano).

A metáfora visual é uma representação de ideias, sentimentos e sentidos por meio de imagens. Ela é composta com uma combinação que envolve imagens, cores, formas e símbolos. Faz uma associação com conceitos abstratos, ou seja, não se fixa no sentido literal, já que busca impressionar, às vezes até provocar humor (Professora-pesquisadora).

Qual é o sentido literal da palavra nuvem (Professora-pesquisadora)?

Não sei exatamente (Fabiano).

Então pesquise no computador e leia para a turma (Professora-pesquisadora).

A partir desse diálogo intencionei usar a representatividade da nuvem para compor a metáfora visual da experiência, porém por um tempo, esse desejo foi esquecido. Somente na finalização da dissertação ele ressurgiu. A nuvem é definida como um aglomerado de gotas de água ou cristais de gelo que são condensadas, formando um todo, outras partículas de gases, poeira e fuligem, além de resíduos industriais diversos fazem parte de sua composição (Ferreira, 2010). Na prática da escrita é usado um conjunto de palavras que formam o texto. No centro outras três foram colocadas a cabeça humana para representar a vida, a lâmpada para representar o conhecimento e uma folha de papel para representar a produção escrita.

FIGURA 34 – Metáfora visual do fenômeno investigado



Fonte: A autora

Com base nessa representação imagética pode-se notar as inter-relações complexas e transdisciplinares reveladas por temas de diferentes áreas do conhecimento e a ligação de saberes, pois para produzir textos são necessárias ideias que se apoiam em falas lidas ou ouvidas em diferentes contextos. Apesar da vida estudantil ser marcada por incertezas discursivas, dificuldades para se encontrar as palavras que mais se adequam ao que realmente se deseja dizer, a prática de escrita não chega a ser uma pena de morte, nem o encarceramento e o aborto do saber, pois o conhecimento é um eterno ato de aprender que necessita estar em constante avaliação e reavaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este estudo, apresento as considerações finais a respeito da experiência vivida em relação à articulação de saberes no processo de produção do artigo de opinião. Percebi por intermédio da pesquisa que os alunos compreenderam as partes composicionais (título, introdução, desenvolvimento e conclusão), fizeram a defesa de um ponto de vista e demonstraram conhecimento no desenvolvimento do texto argumentativo, tomaram conhecimento de algumas estratégias argumentativas e das características predominantes do artigo de opinião.

Outro aspecto que merece ser destacado refere-se à ampliação das eleições estilísticas ao gênero discursivo em função do contato com outras vozes, pensamentos, gêneros, e semioses, que foi desencadeada principalmente por meio das tentativas de estabelecer relações dialógicas, ligando os enunciados individuais dos alunos a outras vozes da cadeia discursiva, das concepções que possuem enquanto locutores a respeito dos interlocutores que irão ter acesso aos seus discursos.

Apesar dos alunos ainda não serem capazes de fazer suposições, deduções, refutações e ainda não possuírem o pleno domínio do gênero artigo de opinião. Isso não significa que a experiência não foi válida, ao contrário, os momentos significativos e prazerosos com a leitura, conversação e escrita na sala de aula trouxeram benefícios aos participantes. Visto que na perspectiva de convencer o interlocutor aderir ao seu discurso recorreram a alguns argumentos, em alguns casos do senso comum, mas de modo espontâneo assumiram um posicionamento diante do assunto discutido.

O estudo do gênero proposto nesse trabalho, sob o viés da complexidade e transdisciplinaridade, buscou um redirecionamento que foge de uma abordagem puramente gramatical e estrutural, em prol de uma proposta fundamentada na diversificação de gêneros e temáticas que permitisse ao aluno ampliar sua capacidade argumentativa e seu repertório sociocultural, diante de uma realidade extremamente complexa, dada em uma experiência igualmente marcada pela complexidade, incertezas e fenômenos aleatórios frequentes.

Neste sentido, o ensino do gênero, como menciona Bakhtin/Volochinov (2006), exige que a forma seja assimilada na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. Nessa vertente, inscreve-se em práticas de linguagem de interação verbal, social, viva e dialógica, articulada às diferentes formas de ação humana.

Um ponto positivo da experiência vivida na pesquisa foi que o aluno mudou a forma de ver a produção de texto. Passou a ter uma visão mais positiva, crítica e reflexiva sobre a

própria ideia de conhecimento da língua e dos gêneros. Houve um amadurecimento na discursividade e a ampliação da capacidade comunicativa, mesmo que alguns textos não tenham apresentado muitas marcas de autoria, sequências argumentativas criativas e marcadas por argumentos consistentes e diversificados, percebi os indícios de autoria, evolução na progressão temática e maior receptividade em relação à escrita.

Isso se deve às discussões, leituras e produções com ênfase em temas transversais que favorecerem o estudo dos aspectos linguísticos e discursivos de forma contextualizada e integrada aos saberes de outras disciplinas como Arte, Geografia e História. Em outras palavras, para realizar as atividades propostas, os alunos fizeram uso de saberes que os auxiliaram na compreensão de fenômenos naturais, especificamente de problemas climáticos, de processos históricos e geográficos e das manifestações artísticas.

Ocorre que ao produzirem posicionamentos críticos acerca dos temas discutidos, os alunos precisaram selecionar, organizar, interpretar, correlacionar e respaldar suas opiniões em outros discursos. Neste sentido, pode-se inferir que a construção do conhecimento e do pensamento complexo demanda o que foi proposto por Morin (2003) sobre enxergar o todo e não apenas as partes. Ao fazer uma analogia com a produção textual, não se pode ignorar nenhum tipo de saber, assim como não se pode supervalorizar um em detrimento do outro, pois todos os aspectos que envolvem a língua são relevantes em seus aspectos linguísticos, extralinguísticos, sociais, culturais, históricos e ideológicos.

Com efeito, para compreender o todo é preciso conhecer as partes (Morin, 2003). Desse modo, tendo em vista a multiplicidade de competências e habilidades (linguísticas, políticas, socioculturais, éticas entre outras) necessárias para a produção de texto. O trabalho transdisciplinar é muito importante por promover a articulação de saberes. Somado a isso, algumas metodologias como rodas de conversa, debates, correções em pares, produções coletivas, leituras compartilhadas, pesquisas e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) contribuíram significativamente para a melhoria da prática da escrita.

Isso foi evidenciado nas produções, uma vez que os alunos conseguiram produzir textos com sequências argumentativas mais bem estruturadas e fundamentadas que de costume. Essa desenvoltura na prática de escrita da sala de aula se deu, porque os alunos perceberam que mesmo em uma situação formal a atividade deve ser um ato subjetivo e autoral, por isso é importante ter uma visão de mundo e ser mais conscientes a respeito dos problemas que afetam a sociedade.

Outro aspecto importante foi buscar relacionar o estudo do gênero com as potencialidades de atuação, determinadas por suas condições de produção, de circulação e de

recepção, pois, a construção da argumentação deve priorizar a voz e a participação do aluno de maneira crítica nas discussões escolares e também no seu dia a dia.

Na concepção de Rodrigues (2000), o uso do artigo de opinião permite que o leitor se coloque na posição de autor e torne-se interlocutor e não apenas um mero expectador dos acontecimentos sociais. Uma possível explicação é que o gênero aborda um assunto polêmico que subsidia um posicionamento do leitor sobre as ideias que foram apresentadas, como se fosse um convite à réplica. Significa dialogar com autor por meio da leitura e reflexão sobre o texto, concordar ou discordar, tentar entender o seu ponto de vista.

Nas discussões em sala, conversas hermenêuticas e registros feitos nos diários, foi possível constatar o amadurecimento dos alunos. Em relação à minha prática docente, tive a oportunidade de descobrir que produzir textos na escola sob um enfoque transdisciplinar e complexo é compreender que, assim como diz Geraldi, (1997, p. 135), o texto deve ser o [...] ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua [...]. Desse modo, a produção textual não deve ser realizada somente com fins avaliativos, mas sim como um processo dialógico de construção de conhecimento colaborativo em que o professor dedique seu tempo sobre o dizer do aluno e como ele diz e não apenas aos aspectos prescritivos e normativos.

Com este estudo, descobri que os saberes disciplinares são pertinentes, porém insuficientes para educar nessa era planetária, pois como aborda Morin (2003), a aprendizagem é produto e, ao mesmo tempo, produtora de processos dialógicos, recursivos, hologramáticos, auto-eco-organizadores, autopoieticos e emergentes. Toda certeza precisa ser questionada, buscada e reencontrada, por meio da religação dos saberes, para além de suas fronteiras.

Espero que essa pesquisa, colabore significativamente para novos estudos na área de Língua Portuguesa, para despertar um olhar múltiplo e transdisciplinar e, especialmente, relacionados à produção e usos do artigo de opinião nas escolas. Parafraseando Morin (2003) e Bakhtin (1997), que as ideias apresentadas sirvam para “complexificar”, isto é, tecer novos princípios, pensamentos, e que por meio delas surjam novas enunciações que auxiliem os alunos e professores a conhecerem melhor o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard Assis (org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez:2002.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Edgar Morin: um sujeito múltiplo para uma educação complexa**. Revista ABCeducatio. Ano 5. Número 34. maio/2004.
- ANTÔNIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAÚJO, Maurício Viana de. **O ensino-aprendizagem de produção textual no ensino a distância em uma perspectiva complexa e transdisciplinar**. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13733>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Annablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- BELTRÃO, L. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BARZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: EDUFSC, 2006.
- BRASIL. **Constituição: 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94**. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria de Edições Técnicas, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL, **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2014.

CENPEC. Pontos de vista. **Caderno do professor: orientações para produção de textos**. Equipe de produção: Ana Paula Severino, Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. 6. Ed. São Paulo: Cenpec, 2019. Coleção da Olimpíada.

CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. **Carta da transdisciplinaridade**. São Paulo, 1999. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf&ved=2ahUKEwjP5-zUg8mFAxUGD7kGHXrkDYMqFnoECBoQAQ&usg=AOvVaw1Yq8TzHdJelyK_-wSURWFL. Acesso em: 16 jan. 2024.

COSTA-HÜBES, Terezinha da. Conceição; ESTEVES, Liliane. Regina Ortega. **O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental**. Linha D'Água, v. 28, n. 2, 2015.

CUNHA Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 166-179.

DECIO – **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alarmar>. Acesso em: 04 jan. 2024.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8.ed. ver. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

- FREITAS, Faraídes Maria Sisconeto de; BARBOSA, Ivanilda. **Comunicação e Linguagens: Leitura e produção de textos acadêmicos na graduação**. Uberaba-MG: Pearson, 2010.
- FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. *In: Jucimara Rojas, Lucrecia Stringhetta Mello. (org.). Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande/MS: Life Editora, v.1., 2012, p. 181-199
- FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando.... *In: SOTO, Ucy, MAYRINK, Mônica Ferreira, GREGOLIN, Isadora Valencise (org.). Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- FREIRE, Maximina Maria. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. *In: FREIRE, Maximina Maria. (org.), A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. E-Book, Publicação do GPeAHF/CNPq, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUMAROLI, Marc. A literatura: preparação para tornar-se pessoa. *In: A Religação dos Saberes*. O desafio do século XXI. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. Cap. 5. p. 493-499.
- FURLAN, Vera Irma. O Estudo de textos teóricos. *In: CARVALHO, Maria Cecília. Construindo o saber*. Campinas, SP: Papyrus, 1987
- GADAMER, Hans-Geord. Verdade e método I. **Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: atitude e método. *In: GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000. p. 221-226
- GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2014. p. 39-45.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020.
- GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Silvia; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.
- HOFFMANN, J. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LEFFA, Vilson José. **ReVEL na escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo**. *ReVel*, v. 14, n. 27, 2016.

MACHADO, Antônio. **Antologia Poética**. (Seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento). Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Cartazes de filmes: um exercício de letramento visual**. PUC-Rio. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2013.1. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21811/21811.PDFXXvmi=>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas 2009.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin da complexidade à concidadania planetária**. Ijuí: Unijuí, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana e ProLibera, 2008. v. 01. 302p.

MORAES, Maria Cândida. **Ludicidade e transdisciplinaridade**. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/8540/8966>. Acesso em: 17 jan. 2023

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso (colaborador). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORETTI, Fernando A. **Qual a diferença entre charge, Cartum e quadrinhos?** Disponível em: <https://oblogderedacao.blogspot.com/2013/01/qual-diferenca-entre-charge-cartoons-e.html>. Publicado em junho de 2013. Acesso em: 15 jan. 2023.

MORIN, Edgar. **Sociologia: a sociologia do micro-social ao macroplanetário**. Portugal: Publicações Europa-América, 1984.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1992.

MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **O Método**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.
- MORIN, Edgar. **O método 4. As ideias**: habitat, vida, costumes, organização. 4.ed. Porto Alegre: Sulina. 2005.
- MOTTA-ROTH, Désirée. **Análise Crítica de Gêneros**: Contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. São Paulo: Delta, 2008.
- MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.
- NEVES, Joana d’Arc Vasconcelos; OLIVEIRA, Gislene da Silva. BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos**: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire. Revista Comunicação & educação, Ano XXVI, número 2, jul/dez 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/185676>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- NEVES, Flávia de Barros. **Design gráfico e mobilização social**: cartazes contra a guerra do Iraque. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Itatiba: USP, 1999a.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999b.
- OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Qy7k93zwV3DmL9rn5y4kcQs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PEREIRA, Cilene da Cunha *et al.* Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. *In: Estratégias de leitura: texto e ensino*. PAULIUKONIS, Maria Aparecida, SANTOS, Leonor Werneck dos Santos (org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- PERFEITO, Alba Maria. **Artigo de opinião**: análise linguística. *In: CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO*. 1., 2006, Maringá. Anais... Maringá, 2007. p. 745-755.

PROVINCIIATTO, Luís Gabriel. O retorno à vida fática como proposta filosófica em Heidegger. **Princípios**: Revista de Filosofia, Natal, v. 26, n. 49, jan.-abr. 2019. ISSN1983-2109. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/download/13561/11193/> Acesso em: 07 ago. 2022.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo, SP: Triom, 2004.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009a.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

RAMOS, Paulo. **Histórias em Quadrinhos**: Gênero ou Hipergênero? Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (3): p. 355-367, set.-dez. 2009b. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília, DF: Liber Livro, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232081>. Acesso em: 04 jun. 2022.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação** – o discurso e o excesso de significação. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. In: ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do Discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: A abordagem de Bakhtin. In: Gêneros: teorias, métodos, debates. MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROSNAY, Joël de. Conceitos e operadores transversais. In: **A Religação dos Saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. Cap. 8. p. 493-499.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, Maíra Cordeiro dos; MELO, Maria de Fátima. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 619, mar de 2012.

SILVA, Ana Tereza Reis. **Ecoformação**: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. In: Desenvolvimento e Meio Ambiente, Paraná, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, Maria Cláudia. **O gênero jornalístico charge no letramento escolar**. Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro. v. 12. n. 19. 2010. p. 89-107.

UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio / 005 - Dezembro 2000.
Disponível em: <https://brasa.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso dos HQ no ensino. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006 (Coleção Como usar na sala de aula).

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006 (Coleção Como usar na sala de aula). p. 31-64.

APÊNDICE A - FICHA AVALIATIVA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Título: _____

Estudantes: _____

Avaliando o artigo de opinião				
Critérios	Sim	Em Parte	Não	Observações/Comentários
1. Deu um título adequado e atrativo ao texto?				
2. Informou o leitor sobre a origem da questão polêmica em que o artigo se baseia? (contextualização do tema)				
3. O texto apresenta a estrutura correta com: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão?				
4. Tomou uma posição em relação ao ponto de vista defendido sem ficar “em cima do muro?”				
5. Usou argumentos de diferentes tipos: a) autoridade, b) exemplificação, c) provas concretas d) causa e consequência, e) senso comum f) contra-argumentos				
6. Usou conectivos/organizadores textuais adequados entre as partes e ideias do texto?				
7. Usou expressões adequadas para introduzir a conclusão, como “então”, “assim”, “portanto”?				
8. Concluiu o texto reforçando sua posição?				
9. A ortografia, pontuação, acentuação estão corretas?				
10. O texto foi convincente em relação ao que pretendeu defender?				

ANEXO A – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Objetivos:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos 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.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3 - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4 - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5 - Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6 - Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7 - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8 - Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9 - Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10 - Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12 - Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.

Artigo 14

1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2. Esse direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.
3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

Artigo 19 - Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa vontade será expressa em

eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22 Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24 Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28 Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30 Nenhuma disposição da presente Declaração poder ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

<https://blogdorivermelho.blogspot.com/2013/12/hoje-65-anos-da-declaracao-universal.html>

ANEXO B – TIPOS DE ARGUMENTOS

Tipos de argumentos abordados na Revista da Olimpíada de Língua Portuguesa

Tipos de argumentos	Explicação	Exemplo
Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o auditorio é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão [C], defendida a respeito de certos dados [D], pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área [J].	No livro didático X, as personagens que praticam boas ações são sempre ilustradas como loiras de olhos azuis, enquanto as más são sempre morenas ou negras [D]. Podemos dizer que o livro X é racista [C], pois, segundo o antropólogo Kabengele Munanga, do Museu de Antropologia da USP, ilustrações que associam traços positivos apenas a determinados tipos raciais são racistas [J].
Argumento por evidência	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditorio a admitir a tese ou conclusão [C], justificando-a por meio de evidências [J] de que ela se aplica aos dados [D] considerados.	De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2008, o telefone, a televisão e o computador estão entre os bens de consumo mais adquiridos pelas famílias brasileiras [D]. Esses dados mostram que boa parte desses bens de consumo está ligada ao desejo de se comunicar [C]. A presença desses três meios de comunicação entre os bens mais adquiridos pelos brasileiros é uma evidência desse desejo [J].
Argumento por comparação (analogia)	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditorio a aderir à tese ou conclusão [C] com base em fatores de semelhança ou analogia [J] evidenciados pelos dados [D] apresentados.	A quebra de sigilo nas provas do Enem 2009, denunciada pela imprensa, nos faz indagar quem seriam os responsáveis [D]. O sigilo de uma prova do Enem deve pertencer ao âmbito das autoridades educacionais – e não da imprensa [C]. Assim como a imprensa é responsável por seus próprios sigilos, as autoridades educacionais devem ser responsáveis pelo sigilo do Enem [J].
Argumento por exemplificação	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão [C] em exemplos representativos [D], os quais, por si só, já são suficientes para justificá-	Vejam os exemplos de muitas experiências positivas – Jundiaí (SP), Campinas (SP), São Caetano do Sul (SP), Campina Grande (PB) etc. – sistematicamente ignoradas pela grande

	la [J].	imprensa [D]. Tantos exemplos levam a acreditar [J] que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos [C].
Argumento de princípio	No argumento de princípio, a justificativa [J] é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados [D], por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.	A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento [J]. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país [D]. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área [C].
Argumento por causa e consequência	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão [C], é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência [J] dos dados [D].	Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho [D]. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada [C]. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho [J].

Fonte Cenpec, 2018, p. 116 -117

Legenda:

Conclusão [C],

Dado [D],

Justificativa [J].

ANEXO C – TEXTO MOTIVADOR 1**Como se morre de velhice**

Como se morre de velhice
ou de acidente ou de doença,
morro, Senhor, de indiferença.

Da indiferença deste mundo
onde o que se sente e se pensa
não tem eco, na ausência imensa.

Na ausência, areia movediça
onde se escreve igual sentença
para o que é vencido e o que vença.

Salva-me, Senhor, do horizonte
sem estímulo ou recompensa
onde o amor equivale à ofensa.

De boca amarga e de alma triste
sinto a minha própria presença
num céu de loucura suspensa.

(Já não se morre de velhice
nem de acidente nem de doença,
mas, Senhor, só de indiferença.)

ANEXO D – TEXTO MOTIVADOR 2

Lei nº 14.423

Excerto da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que foi alterada pela Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022, sendo substituída as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente.

Art. 2º A Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º É instituído o Estatuto da Pessoa Idosa, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.” (NR)

“Art. 2º A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.” (NR)

“Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa idosa, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

[...]

Artigo 96. Discriminar pessoa idosa, impedindo ou dificultando seu acesso a operações bancárias, aos meios de transporte, ao direito de contratar ou por qualquer outro meio ou instrumento necessário ao exercício da cidadania, por motivo de idade: Pena – reclusão de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e multa.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm#:~:text=%C3%89%20obriga%C3%A7%C3%A3o%20do%20Estado%20e,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20nas%20leis. Acesso:

18/01/2023

ANEXO E – TEXTO MOTIVADOR 3

Violência contra a pessoa idosa: mais de 33,6 mil denúncias foram registradas no Brasil em 2021

O Dia Mundial de Conscientização da Violência Contra a Pessoa Idosa é lembrado no dia 15 de junho. Reconhecida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, após solicitação da Rede Internacional de Prevenção ao Abuso de Idosos, a data busca garantir a proteção dessa população vulnerável às variadas formas de agressões. No Brasil, a pandemia da Covid-19 agravou o problema.

De acordo com dados do Disque 100, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no primeiro semestre de 2021 foram registradas mais de 33,6 mil denúncias de violação de direitos dos idosos. Ao longo do ano passado, foram 48,5 mil casos; entre março e junho de 2020, com o início da pandemia, os números cresceram cerca de 59% em relação ao mesmo período em 2019.

Com o aumento no volume de denúncias, o Ministério lançou a cartilha “Violência contra a pessoa idosa: vamos falar sobre isso?”, com orientações de prevenção e identificação dos casos. Na maioria dos casos (83%), a violência é praticada dentro de casa, por membros da própria família. Os idosos são a segunda parcela da população mais vulnerável à violência, atrás apenas de crianças e adolescentes.

Disponível em:

<https://ibdfam.org.br/noticias/8583/Viol%C3%Aancia+contra+a+peessoa+idosa%3A+mais+de+33%2C6+mil+den%C3%BAncias+foram+registradas+no+Brasil+em+2021> Acesso em: 20 jan. 2023

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR 4

Brasil cai 27 posições e ocupa 58ª em ranking de bem-estar de idosos

Brasil caiu 27 posições e ficou em 58º lugar em um ranking que analisa o bem-estar de idosos em 96 países. Divulgado [...] pela organização Help Age International, a lista é liderada pela Noruega. Com 23,3 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o Brasil caiu da 31ª posição, em 2013, e segue atrás de países latino-americanos como Chile, Uruguai e Panamá. A causa principal seria a piora no quesito “ambiente estimulante”, que avalia segurança física, relacionamentos sociais, liberdades cívicas e acesso a transporte público. (...)

O índice HelpAge International’s Global AgeWatch mede o bem-estar social e econômico das pessoas acima de 60 anos, a partir de quatro quesitos principais: ambiente estimulante, segurança de renda (pobreza e cobertura de aposentadorias), status de saúde (expectativa de vida e bem-estar) e capacidades (emprego e educação para pessoas com mais de 60 anos).

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141001_velhice_indice_rp

ANEXO G – TEXTO MOTIVADOR 5



"Só podia ser um velho dirigindo"

"O idoso é um peso para a sociedade"

"Será que ela ainda é capaz de trabalhar? Já deve estar caducando"

"Idoso não aprende e não se atualiza"

VELHO É O SEU PRECONCEITO

Respeite, proteja e denuncie a violência contra a pessoa idosa

 **DISQUE 100**

CNJ

Disponível em: <https://www.facebook.com/cnj.official/>. Acesso em: 20 jan. 2023.
<https://www.facebook.com/cnj.official/posts/o-preconceito-contra-a-pessoa-idosa-%C3%A9-uma-realidade-em-todo-o-mundo-embora-as-pe/2535670753172336/>

ANEXO H – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Articulação de saberes no processo de produção textual: experiências e vivências com o 9º ano do Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Profa. Especialista Sonia Aparecida da Silva (orientanda) e Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo (orientador).

Nesta pesquisa nós estamos buscando descrever os resultados de uma experiência docente com o artigo de opinião, por intermédio do desenvolvimento de atividades alicerçadas em uma abordagem transdisciplinar e complexa, em que o aluno-partícipe como sujeito de sua aprendizagem reflita e produza textos com ênfase nos aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos articulando saberes de diferentes áreas do conhecimento.

O Termo/Registro de Assentimento está sendo obtido pela pesquisadora Profa. Sonia Aparecida da Silva no mês de março de 2023, por meio de reunião realizada com os alunos menores, seus responsáveis, coordenadores pedagógicos da escola e equipe gestora.

Na sua participação, você além das conversas com a pesquisadora, discussões sobre temas polêmicos, fará registros das atividades em um diário pessoal, produzirá textos do gênero artigo de opinião, tirinha, charge, cartum e cartazes, realizará leituras e interpretação de texto. As conversas serão gravadas, os cadernos e textos serão recolhidos para análise e interpretação. As atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa e terão a duração de 50 min.

Conforme a Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV, os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso haja necessidade de seu deslocamento em decorrência unicamente da coleta de dados, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

O período para a coleta de dados não terá duração superior a 90 minutos, caso ocorra alguma eventualidade será oferecido gratuitamente lanche custeado pela pesquisa, considerando as restrições alimentares informadas.

Os possíveis riscos consistem em identificação do participante, cansaço durante as conversas (entrevistas) e constrangimento, porém a identidade será mantida no anonimato, todos os dados coletados serão mantidos em sigilo, as atividades serão interrompidas a qualquer momento,

caso o/a participante não sinta confortável ou demonstre cansaço. Os benefícios serão melhoria na produção escrita, na capacidade de argumentação e compreensão dos temas estudados.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Maurício Viana de Araújo, na Av. João Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone (34) [REDACTED] ou com Sonia Aparecida da Silva fone: (64) [REDACTED]

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da intitulada “Articulação de saberes no processo de produção textual: experiências e vivências com o 9º ano do Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Especialista Sonia Aparecida da Silva (orientanda) e Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo (orientador).

Nesta pesquisa nós estamos buscando descrever os resultados de uma experiência docente com o artigo de opinião, por intermédio do desenvolvimento de atividades alicerçadas em uma abordagem transdisciplinar e complexa, em que o aluno-participe como sujeito de sua aprendizagem reflita e produza textos com ênfase nos aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos articulando saberes de diferentes áreas do conhecimento.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador está sendo obtido pela pesquisadora Profa. Sonia Aparecida da Silva nas dependências do Colégio, durante reunião de esclarecimentos, realizada com a pesquisadora mestranda, os alunos menores (12 e 18 anos incompletos) e seus responsáveis, os alunos maiores, e, o coordenador pedagógico da unidade escolar. Cabe mencionar que você terá o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016).

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) além das conversas com a pesquisadora, discussões sobre temas polêmicos, fará registros das atividades em um diário pessoal, produzirá textos do gênero artigo de opinião, tirinha, charge, cartum e cartazes, realizará leituras e interpretação de texto. As conversas serão gravadas, os cadernos e textos serão recolhidos para análise e interpretação. O tempo estimado das atividades será de 50 minutos. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) e nem você terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Caso haja necessidade de seu deslocamento e/ou do participante que está sob a sua responsabilidade legal em decorrência unicamente da coleta de dados, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

O período para a coleta de dados não terá duração superior a 90 minutos, caso ocorra alguma eventualidade será oferecido gratuitamente lanche custeado pela pesquisa, considerando as restrições alimentares informadas.

Os riscos consistem na identificação do participante, cansaço durante as conversas e constrangimento, porém a identidade será mantida no anonimato, todos os dados coletados serão mantidos em sigilo, as atividades serão interrompidas a qualquer momento, caso o/a participante não sinta confortável ou demonstre cansaço. Os benefícios serão melhoria na produção escrita, na capacidade de argumentação e compreensão dos temas estudados.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ela também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Maurício Viana de Araújo, na Av. João Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone (34) [REDACTED] ou com Sonia Aparecida da Silva fone: (64) [REDACTED]

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia,dede 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

ANEXO J - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



Continuação do Parecer: 5.864.401

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2028224.pdf	11/01/2023 21:28:36		Aceito
Outros	soniafolhaderosto.pdf	11/01/2023 21:00:00	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Outros	RespostaCEP.pdf	21/12/2022 19:05:41	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Outros	Projetcorigido.pdf	21/12/2022 18:19:47	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Soniaprojeto.pdf	28/10/2022 15:50:31	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiroconversahermeneutica.pdf	25/10/2022 14:41:26	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_tcle_responsavel_por_menor_18_anos.pdf	13/10/2022 10:54:36	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Outros	Lattespesquisadores.pdf	13/10/2022 10:51:56	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Outros	2022_ta_menor_12_a_18_anos_incompletos.pdf	13/10/2022 09:55:57	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissopesquisadores.pdf	13/10/2022 09:36:38	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaoinstituicao.pdf	13/10/2022 09:27:59	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	13/10/2022 09:19:34	SONIA APARECIDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 26 de Janeiro de 2023

Assinado por:

ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLANDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br