



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ADONELSON NASCIMENTO DAMASCENA

**COMPREENSÃO DAS VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE
SITUAÇÃO PARA EXPOSIÇÃO DE UM PONTO DE VISTA
EM ARTIGOS DE OPINIÃO**

**ARAGUAÍNA/TO
2021**

ADONELSON NASCIMENTO DAMASCENA

**COMPREENSÃO DAS VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE
SITUAÇÃO PARA EXPOSIÇÃO DE UM PONTO DE VISTA
EM ARTIGOS DE OPINIÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Norte do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura em
Letras - Português como requisito de aprovação na
disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Vilma Nunes da Silva Fonseca

**ARAGUAÍNA/TO
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D155c Damascena, Adonelson Nascimento.
Compreensão das variáveis do contexto de situação para exposição de um ponto de vista em artigos de opinião. / Adonelson Nascimento Damascena. – Araguaina, TO, 2021.
52 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaina - Curso de Letras - Português, 2021.
Orientadora : Vilma Nunes da Silva Fonseca

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. 3. Leitura, escrita e reescrita. 4. Artigo de opinião. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ADONELSON NASCIMENTO DAMASCENA

**COMPREENSÃO DAS VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO
PARA EXPOSIÇÃO DE UM PONTO DE VISTA EM ARTIGOS DE
OPINIÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Norte do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura em
Letras - Português como requisito de aprovação na
disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Data de aprovação: 20 / 12 / 2021

Banca Examinadora

d.sfonseca

Prof.^a Dr.^a Vilma Nunes da Silva Fonseca (UFNT) - Orientadora

d.sfonseca

Prof.^a Dr.^a Cristiane Fuzer (UFSM) - Avaliadora externa

d.sfonseca

Prof.^a Dr.^a Luiza Helena Oliveira da Silva (UFNT) - Avaliadora interna

Araguaína, 2021.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar coragem, força e paciência para enfrentar os desafios encontrados durante os quatro anos de curso.

A minha mãe, por sempre acreditar em mim e incentivar que eu estudasse para realizar meus sonhos.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vilma Nunes da Silva Fonseca, pelo suporte, ensinamentos e contribuições com este trabalho.

A esta universidade, por proporcionar uma educação de qualidade e desenvolver um trabalho de formação profissional exemplar.

Ao corpo docente desta instituição, pela contribuição com minha formação docente.

Ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), por possibilitar a inserção de graduandos no ambiente escolar e o desenvolvimento deste estudo.

A preceptora do PRP, pelo apoio e auxílio no desenvolvimento de todas as atividades relacionadas a este trabalho.

Aos residentes do PRP, pela parceria nas ações realizadas durante o programa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por expandir e consolidar programas de bolsa como o PRP, proporcionando a interação e a aproximação entre universidade e escola.

A escola campo na qual este trabalho foi desenvolvido, pela acolhida ao PRP e auxílio na realização das atividades pedagógicas.

Aos estudantes do Ensino Médio que compunham a classe focalizada, pela participação nas aulas.

A banca examinadora, pela disposição em ler e contribuir com este trabalho, colaborando com minha formação docente.

E a todos que, de alguma forma, fizeram parte da realização deste sonho.

RESUMO

A produção textual na escola demanda uma metodologia que seja capaz de relacionar/desenvolver a leitura e a escrita, pois uma está intrinsecamente ligada a outra. Nessa visão, este texto tem como objetivo descrever e analisar como a desconstrução e a leitura detalhada, duas fases do programa Ler para Aprender, propiciaram a compreensão das variáveis do contexto de situação e de que forma influenciou a exposição de pontos de vista em Artigos de Opinião produzidos por uma turma da 2º série do Ensino Médio, assim como observar as escolhas léxico-gramaticais realizadas nos bilhetes orientadores providos para orientar as reescritas dos textos. O estudo trata-se de uma pesquisa-ação e está ancorado nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional - LSF (FUZER; CABRAL, 2014; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MUNIZ DA SILVA, 2015), tendo ocorrido numa escola pública, situada no município de Araguaína/TO. Objetivando alcançar nossos propósitos, solicitamos aos alunos que realizassem a elaboração de seus textos somente após os momentos de desconstrução, leitura detalhada de um exemplar e resolução de uma atividade para verificação da compreensão das variáveis contextuais. Nesse sentido, nosso *corpus* é constituído por dois questionários referentes ao texto trabalhado em sala, dois artigos de opinião produzidos pelos estudantes, como também por dois bilhetes orientadores providos para que eles desenvolvessem as reescritas individuais. Os resultados demonstraram que as variáveis campo, relação e modo foram compreendidas por meio das etapas de desconstrução e leitura detalhada, bem como nortearam as produções textuais escritas dos alunos.

Palavras-chave: LSF. Variáveis contextuais. Desconstrução e Leitura detalhada. Leitura e escrita do Artigo de Opinião.

ABSTRACT

Textual production at school demands a methodology that is able to relate/develop reading and writing as one is intrinsically linked to the other. In this view, this text aims to describe and analyze how deconstruction and detailed reading, two phases of the Reading to Learn program, provided an understanding of the variables in the context of the situation, and how it influenced the exposure of views in Opinion Articles produced by a 2nd grade High School class, as well as observing the lexical-grammatical choices made in the guiding notes provided to guide the rewriting of texts. The study is action research and is anchored in the principles of Systemic-Functional Linguistics - LSF (FUZER; CABRAL, 2014; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MUNIZ DA SILVA, 2015), having executed in place in a public school, located in municipality of Araguaína/TO. Aiming to achieve our purposes, we asked students to carry out the preparation of their texts only after moments of deconstruction, detailed reading of a copy and resolution of an activity to verify the understanding of contextual variables. In this sense, our corpus consists for two questionnaires referring to the text worked in the classroom, two opinion articles produced by the students and as well as by guidance notes provided for them to develop the individual rewritings. The results showed that the variables field, relationship and mode were understood through the steps of deconstruction and detailed reading, as well as guided the written textual productions by the students.

Keywords: LSF. Contextual variables. Deconstruction and Detailed Reading. Reading and writing the Opinion Article.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	As variáveis do contexto de situação.....	14
Figura 2 -	Níveis de estratégias que estruturam o programa R2L.....	17
Figura 3 -	Aula de Redação com foco na etapa de desconstrução do texto.....	20
Figura 4 -	Grupo de <i>WhatsApp</i> da turma.....	21
Figura 5 -	Reuniões semanais do PRP.....	22
Figura 6 -	Instrumentos analisados na próxima seção.....	24
Quadro 1-	Percepções e entendimentos acerca das variáveis contextuais.....	26
Quadro 2 -	Transcrição do artigo de opinião Aluno A.....	28
Quadro 3 -	Transcrição do artigo de opinião Aluno B.....	29
Quadro 4 -	Reações do leitor ao texto / Elogios à produção.....	34
Quadro 5 -	Recortes das orientações para as reescritas.....	35
Quadro 6 -	Incentivo às reescritas.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM	Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ED	Educação Básica
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCT	Documento Curricular do Tocantins
LP	Língua Portuguesa
R2L	<i>Reading to Learn</i> (Ler para Aprender)
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2	AS VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO NO CAMPO DA LSF.....	12
3	DESCONSTRUÇÃO, LEITURA DETALHADA, CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E REESCRITA AUTÔNOMA DO ARTIGO DE OPINIÃO.....	16
4	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	18
4.1	Contextualização da pesquisa.....	18
4.1.1	Breve caracterização da escola campo.....	19
4.1.2	Das condições de trabalho.....	20
4.2	Seleção do <i>corpus</i>	23
4.3	Procedimentos de análise dos dados.....	24
5	ANALISANDO COMO OS ESTUDANTES COMPREENDERAM AS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS E EXPUSERAM SEUS PONTOS DE VISTA NOS ARTIGOS DE OPINIÃO.....	25
5.1	Compreensão das variáveis contextuais.....	25
5.2	Etapas das produções escritas.....	27
5.3	Bilhetes orientadores.....	33
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS.....	41
	APÊNDICE A – Questionário referente ao artigo de opinião trabalhado em sala.....	44
	APÊNDICE B – Recorte do roteiro de estudos com atividade de produção textual.....	45
	APÊNDICE C – Bilhetes orientadores providos para as reescritas dos textos.....	46
	ANEXO A – Artigo de opinião utilizado nas etapas de desconstrução e leitura detalhada.....	48
	ANEXO B – Primeiras versões de textos produzidos pelos estudantes.....	49

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito escolar, o ensino e aprendizagem de textos se mostram cada vez mais desafiadores. O ensino do artigo de opinião exige uma série de procedimentos metodológicos, pois como um estudante vai escrever um texto se ele não conhece seu propósito? Como adentrar uma sala de aula e solicitar a produção de um objeto até então desconhecido pelos estudantes do Ensino Médio (EM)? Qual é a necessidade de elaborar o texto? Esses são alguns questionamentos que norteiam as nossas reflexões a partir de nossa experiência como professor em formação inicial e como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atuando em unidade de ensino.

Ao longo de nossas discussões com as professoras da Educação Básica (EB), na fase de fundamentação teórica e de planejamento das atividades de ensino do Programa de Residência Pedagógica (PRP), ouvíamos das docentes os relatos acerca da dificuldade de mobilizar os estudantes para a produção de textos.

As constatações das dificuldades de leitura e escrita aconteceram nas aulas de Redação de uma turma da 2º série do EM. O acesso às aulas ocorreu por meio do PRP, Núcleo de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Como residentes do PRP, conhecendo e vivenciando o funcionamento da unidade de ensino, como também auxiliando a preceptora (professora da EB) nas atividades pedagógicas, percebemos a necessidade de uma metodologia para o ensino e a aprendizagem de textos, mais especificamente do Artigo de Opinião. Textos como esses se fazem presentes em diversos espaços sociais, tendo como características a manifestação de opiniões em relação a temas atuais e o uso da linguagem argumentativa, solicitada na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As variáveis do contexto de situação ou variáveis contextuais (*campo*, *relação* e *modo*) podem propiciar o entendimento de diversos aspectos relacionados ao texto, já que possibilitam uma imersão nos elementos que o constituem. De acordo com Fuzer e Cabral (2014), que tiveram seus estudos pautados principalmente nos princípios teóricos de Halliday, o *campo* está relacionado à função da atividade realizada, a *relação* representa os papéis desempenhados pelos participantes e o *modo* diz respeito a linguagem empregada e seu modo de representação. Ou seja, o conhecimento das variáveis contextuais facilita tanto a leitura quanto a escrita dos estudantes, pois, por meio delas, compreende-se a finalidade do texto, as relações estabelecidas nele e até mesmo a função da linguagem utilizada em sua composição. Portanto, elas precisam

ser expostas, debatidas e trabalhadas em sala de aula. Isso precisa ser realizado de modo que os estudantes, no momento de produzirem um texto, ou até mesmo se comunicarem oralmente, consigam identificar a influência delas sobre o resultado das produções textuais/literárias elaboradas.

A compreensão dessas variáveis pode se dar por meio da **Desconstrução** e da **Leitura detalhada**, duas etapas da terceira fase do Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros, estratégia de ensino que contribui diretamente com o desempenho da leitura e da escrita. A primeira delas, em conformidade com Muniz da Silva (2015), que desenvolveu seus trabalhos a partir de Rose e Martin (2012), consiste em apresentar ao aluno a contextualização do texto com base no conteúdo abordado no exemplar trabalhado na aula, já a segunda equivale a leitura em si, mas detalhando cada parte da obra. Nesse sentido, além do aprendizado das variáveis do contexto de situação, a junção de ambas predispõe conhecimento da estrutura, veículo de circulação, público leitor etc.

A partir das informações constatadas, nos perguntamos como as fases de desconstrução e leitura detalhada iriam possibilitar, de fato, a compreensão das variáveis campo, relação e modo, de forma a contribuir para com a escrita do artigo de opinião? De que forma essas variáveis auxiliariam o processo de leitura e escrita? Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar a desconstrução e a leitura detalhada da exposição de um ponto de vista em artigos de opinião a partir da compreensão das variáveis contextuais (campo, relação e modo), sua contribuição na escrita e reescrita de textos produzidos por estudantes do EM e as escolhas léxico-gramaticais realizadas nos bilhetes orientadores providos para as reescritas dos textos.

Em termos gerais, analisamos materiais derivados das aulas de Redação, com enfoque no uso da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria que subsidiou a metodologia de análise adotada. Para a coleta de dados foram aplicados dois instrumentais aos alunos. O primeiro consiste num questionário acerca do conteúdo abordado no exemplar trabalhado em sala e nos aspectos relacionados às características prototípicas do artigo de opinião (Apêndice A). O segundo equivale a um Roteiro de estudos (Apêndice B), no qual solicitou-se a produção autônoma de um artigo de opinião. Além dos dois instrumentais, examinamos também os bilhetes orientadores providos aos estudantes para orientação às reescritas dos textos elaborados (Apêndice C).

O *corpus* total da pesquisa é composto por dezoito questionários referentes ao texto autoral trabalhado, também por dezoito artigos de opinião produzidos pelos estudantes e dezoito bilhetes orientadores providos em prol das reescritas. Porém, para este estudo em particular,

analisamos apenas duas mostras de cada material textual mencionado. Os procedimentos de análise baseiam-se no arcabouço teórico da LSF, considerando o sistema de estratos linguístico-discursivos encarregado da configuração do contexto de situação deflagrado nas variáveis contextuais campo, relação e modo.

Dessa maneira, inicialmente apresentaremos a teoria empregada, evidenciando seu objetivo e, principalmente, abordando como as variáveis do contexto de situação funcionam e de que forma elas auxiliam a leitura e a escrita de textos. Em seguida, justificaremos a escolha do gênero exposição a partir do artigo de opinião como texto focalizado. Logo após, destacaremos o Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros e a atuação das etapas de desconstrução, leitura detalhada, escrita individual e reescrita autônoma. Detalharemos também como o trabalho foi desenvolvido, evidenciando a metodologia, a escola campo, as práticas pedagógicas adotadas etc. Na seção de análise, descreveremos e analisaremos as respostas obtidas com os questionários, verificando a compreensão do campo, da relação e do modo, como também os artigos de opinião elaborados (Anexo A), observando a presença e a influência do conhecimento dessas variáveis na construção dos textos e os bilhetes orientadores constituídos com vistas na realização da atividade de reescrita, frisando as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo avaliador (residente do PRP). Por fim, realizaremos as considerações finais acerca dos resultados alcançados.

2 AS VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO NO CAMPO DA LSF

A linguagem é responsável por possibilitar a comunicação entre as pessoas, propiciando interações sociais entre diferentes indivíduos. Conforme Silva et al. (2015, p. 147), “a linguagem dá sentido à nossa experiência nas interações com outras pessoas”. Tendo por base o sentido que a linguagem dá às nossas interações, podemos destacar, por meio da LSF, como os sujeitos a utilizam para construir seus significados dentro de um discurso.

A LSF é uma teoria que se preocupa com o funcionamento da linguagem nos mais diversos âmbitos de nossas relações sociais. Cada detalhe da comunicação e de como realizamos as escolhas léxico-gramaticais são importantes, pois tudo faz parte de um processo para que possamos interagir uns com os outros, evidenciando o objetivo de cada um com essas interações e porque cada significado produz o efeito denotado.

As variáveis do contexto de situação possuem um papel fundamental na LSF, mas antes de nos aprofundarmos um pouco mais sobre o assunto, cabe ressaltar alguns aspectos consideráveis para uma melhor compreensão, como por exemplo, o que é contexto e texto. É

válido destacar que os contextos antecedem os textos e a situação ocorre antes do discurso que lhe diz respeito (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dessa forma, o contexto não deriva do texto, pelo contrário, ele o precede, fazendo com que o texto seja resultante do contexto.

Fuzer e Cabral (2014, p. 26) afirmam que “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem”. Podemos ressaltar que o contexto é o meio no qual o texto foi produzido, sob que circunstâncias. Ele pode não estar explícito, mas é essencial para quem escreve e para quem lê, pois influencia o desenvolvimento dessas atividades.

Podemos observar em Gouveia (2009) que existem duas noções relacionadas ao contexto, sendo elas: registro e gênero. Ele explica que:

O registro [...] está intimamente ligado a variáveis do contexto situacional, pode ser definido como variação de acordo com o uso, ou seja, é uma noção que dá conta do facto de usarmos tipicamente certas e reconhecíveis configurações de recursos linguísticos, em certos contextos. O género inclui, portanto, a ideia mais geral de que os interlocutores fazem coisas por meio da linguagem e de que organizam o evento linguístico, por forma a atingirem objectivos culturalmente apropriados (GOUVEIA, 2009, p. 27-28).

A noção de registro, que está relacionada ao contexto de situação, apresenta algumas construções semânticas que podem ser construídas por meio de um conjunto de possibilidades de seleção léxico-gramaticais. É algo relacionado à construção do texto ainda na mente de quem o constrói, antes de emití-lo verbal ou oralmente. Já o gênero está vinculado ao contexto de cultura, pois cada sociedade possui seus próprios modos de produções textuais e estabelecem como cada discurso, dependendo da intenção, deve ser enunciado. Registro e gênero então se complementam, já que estão diretamente ligados aos contextos de situação e cultura.

O *contexto de cultura* está afeiçoado aos “antecedentes institucionais e ideológicos que valorizam o texto e condicionam a sua interpretação” (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 49). Dessa forma, ele se relaciona com a linguagem numa cultura específica. Isso pode ser observado no modo como as pessoas se comunicam, interagem entre si. No Brasil, por exemplo, temos diversas regiões, e cada uma delas possui seus próprios costumes. Esses costumes influenciam diretamente a comunicação dos cidadãos que os utilizam, pois é algo enraizado, que faz parte do contexto cultural deles e reflete nas “formas estáveis” de interação social. Isto é, interagimos por meio de gêneros institucionalizados que circulam socialmente e são reconhecidos pela comunidade local.

Já o *contexto de situação*, segundo Halliday e Matthiessen (2014), remete à configuração dos recursos de campo, relação e modo que detalham o registro do texto. Ele está relacionado ao ambiente em que o texto está funcionando, sendo constituído por três variáveis:

campo, relação e modo. Esse conjunto de variáveis formam o que conhecemos como variáveis do contexto de situação, que influenciam as produções textuais, independentemente de suas origens.

Cada um desses contextos está relacionado a um ambiente específico, assim como assegura Santos (2016), quando afirma que se compreende por contexto de cultura o espaço social e cultural, conectados às ideologias e aos acontecimentos históricos e socioculturais, e por contexto de situação, o ambiente momentâneo no qual o texto atua. Dessa forma, os dois contextos se diferem, já que um se relaciona ao fator imediato no qual o texto funciona e outro ao sociocultural, mas ambos influenciam as escolhas léxico-gramaticais nas produções textuais escritas ou orais e os resultados delas. Sabendo o que significa contexto, partimos agora para o texto.

Silva (2016, p. 21) afirma que os textos “são estruturas discursivas carregadas de valor ideológico”. Ou seja, todo texto é produzido dentro de um contexto, ele é resultante do conflito entre esse contexto e os aspectos que o constituem. Ele ainda pode ser caracterizado como uma construção metafuncional, isto é, um aglomerado de significados ideacionais, interpessoais e textuais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Sendo assim, os textos não se limitam a ser apenas resultados dos contextos, mas também construções que carregam inúmeros significados, sejam eles ideacionais, interpessoais ou textuais.

As variáveis do contexto de situação, nosso foco, possuem algumas divisões e especificações, como podemos observar abaixo:

Figura 1: As variáveis do contexto de situação



Fonte: adaptado de FUZER; CABRAL (2014, p. 30).

Com base na figura em destaque e nas observações feitas por Fuzer e Cabral (2014), é possível notar que a variável campo está vinculada à finalidade da atividade que se desenvolve no texto e ao objetivo de sua produção. As relações estão direcionadas aos participantes, com

quem escreve, lê, e, também, com a distância entre quem produz e consome cada texto. Já o modo refere-se à função exercida pela linguagem, ao meio em que ela é expressada e ao canal utilizado para divulgá-la.

Fuzer e Cabral (2014) ainda comentam que as variáveis são realizadas por metafunções da linguagem, sendo elas: *metafunção ideacional* (campo), *metafunção interpessoal* (relação) e *metafunção textual* (modo). As metafunções podem ser definidas como “categorias propostas para explicar a realização das formas gramaticais no contexto de situação” (SILVA et al., 2015, p. 148). Nesse aspecto, cada metafunção da linguagem é responsável pela atuação de uma variável contextual, o que possibilita, dentre outras coisas, a explicação da compreensão situacional e da organização das informações.

Tendo em vista que os textos dependem de um contexto e que toda a nossa comunicação é realizada por meio de gêneros, que são responsáveis por tornarem os textos semelhantes¹ (GOUVEIA, 2014), podemos destacar que um dos gêneros que se mostram indispensáveis no contexto escolar é a exposição, que segundo Muniz da Silva (2015), faz parte da família dos argumentos. Nesse aspecto, ele possibilita a apresentação de posicionamentos por meio da utilização de argumentos norteados por evidências, e tem como função discutir uma problemática (MUNIZ DA SILVA, 2014).

A defesa de um ponto de vista, ancorada por argumentos plausíveis, também é encontrada em artigos de opinião. Dessa forma, a exposição, que não é popularmente difundida como gênero na escola, pode ser trabalhada a partir do macro gênero artigo de opinião. Ele se apresenta como um dos temas que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT), sendo um conteúdo programático para as turmas de EM.

O gênero exposição, a partir do artigo de opinião, proporciona aos educandos um meio para se expressarem e darem a opinião deles sobre fatos atuais e relevantes. Não só isso, possibilita também que essa opinião seja dada de forma a levar em consideração seu contexto social, suas vivências e as variáveis do contexto de situação em que esse texto está sendo produzido.

Além de manifestar o ponto de vista do autor, o artigo de opinião apresenta um discurso dissertativo-argumentativo, que comentado por Birck (2010), tem como intenção principal persuadir e convencer o interlocutor, valendo-se de argumentos convincentes para isso. Ou seja,

¹ Adaptado a partir da tradução realizada por GOUVEIA (2014).

a argumentação visa justamente a exposição ou a ação do escritor em relação ao assunto abordado.

Desse modo, ele é um tópico fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, e seu estudo pode oportunizar diversos aprendizados e contribuições, como por exemplo, a produção de uma boa redação no ENEM. Tendo em vista que o artigo de opinião precisa ser trabalhado nas turmas de EM, podemos utilizá-lo para aprimorar o desempenho dos alunos na realização das produções escritas, já que tanto a redação avaliada no ENEM quanto o artigo de opinião são produzidos, em sua maioria, utilizando o texto dissertativo-argumentativo.

Para que as escolhas léxico-gramaticais sejam realizadas de forma mais precisa e de acordo com o que o autor deseja transmitir, é necessário que ele leve em consideração as variáveis do contexto de situação e o contexto de cultura. Sabendo qual o objetivo do texto, veículo em que circula, linguagem geralmente utilizada e outros aspectos relacionados, o escritor construirá seu texto com um repertório mais adequado às necessidades e intenções dele. Consideremos a seguir duas etapas do Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros utilizadas para promover a compreensão de campo, relação e modo.

3 DESCONSTRUÇÃO, LEITURA DETALHADA, CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E REESCRITA AUTÔNOMA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Para que a exposição a partir do artigo de opinião pudesse ser trabalhada de forma a propiciar uma análise da influência do contexto de cultura e, principalmente, das variáveis do contexto de situação, utilizamos o Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros (Pedagogia de Gêneros), um programa de letramento que contribui para com o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Ele foi criado em 1980 por “um grupo de pesquisadores educadores e linguistas sistêmico-funcionais da chamada Escola de Sydney” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 20).

O programa “Ler para Aprender”, expressão traduzida para a Língua Portuguesa (LP) a partir da denominação original *Reading to Learn*, utiliza uma metodologia própria para ensinar gêneros, o que facilita todo o processo de escrita e de compreensão da função social dos textos. “*Reading to Learn*” (R2L) é a terceira e atual fase do projeto, que é resultado de um aprimoramento das outras duas etapas, como garante Oliveira (2019):

O projeto passou por três grandes fases: a primeira surgiu nos anos 1980, denominada Linguagem e poder social; a segunda, com a descrição dos gêneros que os alunos devem ler e escrever, nos anos 1990, denominada Escrever corretamente; por fim, ocorreu o desenvolvimento de uma metodologia para integrar leitura e escrita com a

aprendizagem, na década de 2000, denominada Ler para aprender (OLIVEIRA, 2019, p. 682).

O R2L apresenta três níveis de planejamentos, nos quais descreve como o ensino e a aprendizagem de gêneros se desenvolve. O objetivo “é preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 21). Esses três níveis se unificam num processo de preparação para que os estudantes consigam ler e escrever autonomamente. Ou seja, eles devem aprimorar a escrita e a leitura, aproveitando os conhecimentos adquiridos enquanto leem para aperfeiçoar seus textos, visando uma independência ao praticar estas ações.

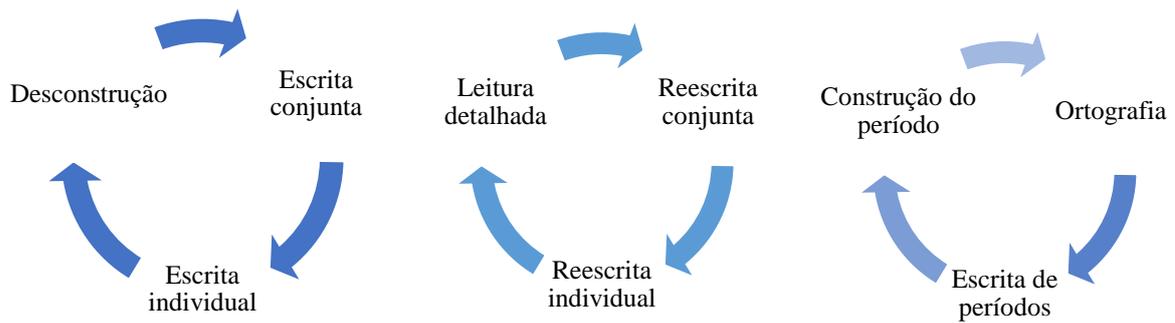
Para alcançar esse objetivo, o projeto apresenta estratégias metodológicas que auxiliam os educadores no processo de mediação do ensino, possibilitando que os alunos consigam um bom desempenho de aprendizagem. Esse fator é fundamental, pois essas estratégias estão diretamente ligadas à pedagogia de gêneros,

uma proposta de letramento que aborda questões escolares que vão além da sala de aula; mais especificamente, os proponentes da PG entendem que o sistema educacional é responsável por perpetuar a desigualdade entre estudantes com relação à sua participação nas atividades de aprendizagem desenvolvidas coletiva e individualmente a partir da leitura (ROTTAVA; SANTOS; TROIAN, 2021, p. 11).

O foco não recai apenas sobre os estudantes mais ativos, pelo contrário, todos são atendidos de forma igualitária. O acompanhamento do estudante na aquisição de conhecimentos específicos sobre os textos deve propiciar ao grupo o mesmo tratamento, considerando fases de aprendizagem e graus de dificuldades, no desenvolvimento das habilidades requeridas à produção textual.

Como mencionado, existem três níveis de procedimentos do programa R2L e eles funcionam como um suporte aos estudantes, na tentativa de ajudá-los a desenvolverem suas habilidades nas produções escritas de textos e nas leituras. Para explicitar melhor, vejamos abaixo como eles se organizam.

Figura 2: Níveis de estratégias que estruturam o programa R2L



Fonte: adaptado de Muniz da Silva (2015, p. 23 *apud* ROSE; MARTIN, 2012).

Apesar dos três planos constituintes, utilizamos apenas as etapas de **preparação para a leitura (desconstrução), leitura detalhada, escrita autônoma e reescrita individual**. A desconstrução consiste no conhecimento prévio sobre o assunto a ser abordado no texto, a leitura detalhada baseia-se numa leitura minuciosa, destacando partes importantes e analisando o gênero de forma geral, já a escrita individual é o momento em que o aluno constrói seu próprio texto após realizar as duas etapas anteriores e a reescrita individual é a fase em que o aluno, depois de um direcionamento por meio do gênero bilhete orientador adaptado de Fuzer (2012), refaz o que já redigiu com o intuito de aprimorar sua escrita.

Vale ressaltar que as fases podem ser desenvolvidas separadamente, ou seja, dependendo do objetivo, algumas delas podem ser selecionadas e trabalhadas sem a necessidade de explorar todo o programa. Sendo assim, baseado em Muniz da Silva (2015 *apud* ROSE; MARTIN, 2012), faz-se importante destacar que essa junção contribui diretamente não só com os estudantes, mas com os professores também. Ela possibilita que os docentes de LP possam mediar a aprendizagem dos gêneros, leitura e escrita da melhor forma possível, facilitando a aprendizagem dos discentes.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para que uma pesquisa seja desenvolvida de forma a retratar com precisão os resultados alcançados, faz-se imprescindível o subsídio de uma metodologia norteadora. Portanto, evidenciaremos nesta seção a série de etapas seguidas para o progresso deste estudo, assim como detalharemos e ilustraremos como se deu cada movimento de realização desses estágios metodológicos.

4.1 Contextualização da pesquisa

A proposta de utilização da compreensão das variáveis contextuais para subsídio da escrita e reescrita individual de artigos de opinião (com foco na exposição de um ponto de vista) surgiu nas aulas de Redação ministradas a partir do PRP, Núcleo de Língua Portuguesa, da UFNT. A escolha das fases de desconstrução e leitura detalhada para promoção dessa compreensão derivou do contato com o Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros (MUNIZ DA SILVA, 2015), que tem fundamental importância no processo de leitura e escrita textual/literária.

O PRP é um projeto da CAPES, o qual possibilita uma imersão de graduandos em licenciaturas no contexto educacional brasileiro. Como bolsistas do PRP, adentramos a sala de aula e nos deparamos com o diagnóstico (oral) que havia sido provido pela preceptora sobre as dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes na aquisição dos textos curriculares. Em sua análise, a professora da turma enfatizou as adversidades enfrentadas pelos alunos em relação a leitura e a escrita de modo geral, e isso nos motivou a trabalhar esses dois aspectos utilizando fases do programa R2L, mecanismo de ensino que conhecemos durante as atividades do PRP.

4.1.1 Breve caracterização da escola campo²

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição escolar pública de tempo integral³ que atende cerca de duzentos e sessenta e três alunos, sendo todos matriculados nas séries da etapa final da EB. Sua localização compreende uma área periférica da cidade de Araguaína-TO, o que acarreta o atendimento de um público diverso, tendo indivíduos da zona urbana e rural, majoritariamente mais desfavorecidos social e economicamente. A grade de professores é formada por profissionais com formação na área de atuação, tendo inclusive ex-estudantes como membros, fator que contribui para uma boa avaliação da unidade por parte da comunidade local.

O funcionamento da escola, conforme explicitado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) referente ao ano de 2020, é focado na aprendizagem e planejamento do “Projeto de Vida” do corpo discente. O modelo pedagógico adotado é denominado “Jovem em Ação” e tem como objetivo o desenvolvimento do protagonismo individual e a construção de progresso para além

² As informações contidas nesta subseção foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino, referente ao ano de 2020.

³ O nome fantasia da instituição escolar não foi mencionado visando a preservação de sua identidade.

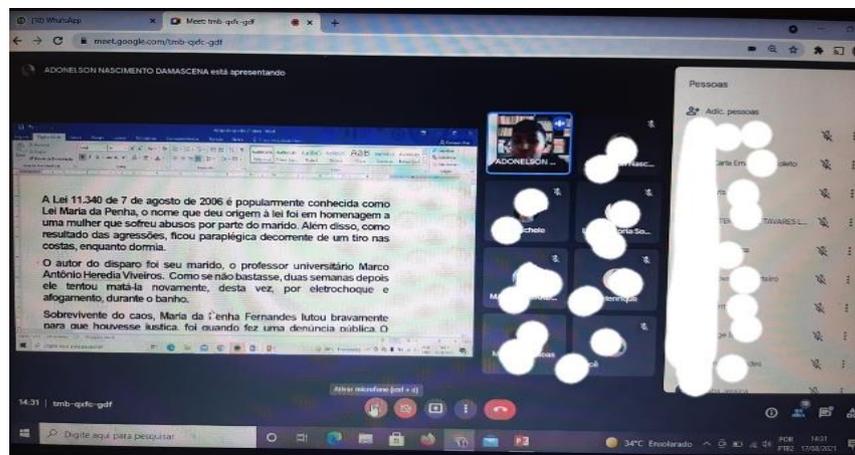
do ambiente escolar, o “Pós-médio”. Para isso, conta-se também com disciplinas eletivas oferecidas semestralmente e com o estudo orientado, no qual os alunos possuem um tempo destinado para realizar as atividades pedagógicas. Tais dados, alinhadas ao projeto de vida de cada um, contribuem para uma formação social e não apenas profissional. Esse dado também influencia o índice de aprovação do colégio, que variou entre 90% e 94% nos últimos anos.

4.1.2 Das condições de trabalho

As atividades do PRP aconteceram de forma remota devido a pandemia da COVID-19, o que culminou no desenvolvimento de aulas com momentos síncronos e assíncronos. Os primeiros se dividiram em três aulas via plataforma *Google Meet* e períodos integrais para sanar as dúvidas dos estudantes através de um grupo de *WhatsApp*, como podemos observar nas Figuras 3 e 4. Já os segundos aconteceram por meio de um Roteiro de estudos, elaborado e aplicado pelo residente e pela preceptora. Esse roteiro continha conteúdos e exercícios sobre o artigo de opinião (exposição) e o texto dissertativo-argumentativo, e foi produzido com o propósito de nortear os estudantes no processo de aprendizagem destes tópicos, tendo em vista o formato não presencial das aulas.

É válido acrescentar que os alunos recebiam os roteiros de estudo através da plataforma Google Sala de Aula. Eles também podiam buscá-los e deixá-los, depois de trabalhados, na unidade de ensino, caso não possuíssem acesso à internet ou disponibilizassem de aparelhos digitais em casa.

Figura 3: Aula de Redação com foco na etapa de desconstrução do texto



Fonte: acervo PRP próprio.

A Figura 3 refere-se a uma aula de Redação ministrada para uma turma da 2^o série do EM, na qual foi realizada a etapa de desconstrução de um artigo de opinião, destacando pontos relevantes para a compreensão da temática presente no texto. Devido à instabilidade de conexão com a internet, apenas o residente e a preceptora mantinham suas câmeras ligadas. A participação dos estudantes se dava por meio da habilitação do microfone e pelo *chat* na aba de mensagens interativas da plataforma.

Figura 4: Grupo de *WhatsApp* da turma



Fonte: acervo PRP próprio.

O grupo de *WhatsApp* representado na Figura 4 foi pensado e criado pela preceptora com o intuito de sanar dúvidas dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados em sala, tendo em vista a restrição de tempo das aulas. Além disso, objetivava acompanhar o desenvolvimento das atividades solicitadas e aumentar a interação e a aproximação entre professor, alunos e residentes.

O modelo de pesquisa participativa adotado por nós baseou-se na necessidade de ir além da coleta de dados, pois com a pesquisa-ação tivemos a oportunidade de nos inserir efetivamente no ambiente pesquisado. Esse formato de pesquisa é definido por Thiollent (1996) como um estilo de base empírica que relaciona a ação com a busca por uma solução da problemática coletiva, de modo que haja uma participação cooperativa entre os indivíduos inseridos no ambiente foco da pesquisa.

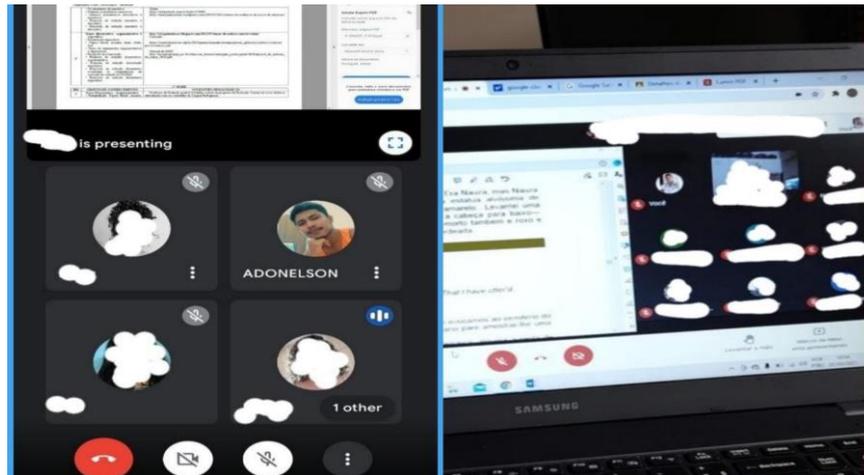
Além disso, oferece “subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções

capazes de [...] mobilizar os sujeitos para ações práticas” (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158). Ou seja, o investigador busca oferecer mecanismos que favoreçam a atuação de todos os agentes sociais nas dinâmicas desenvolvidas durante a pesquisa-ação. Nesse aspecto, nossa presença, como pesquisadores participantes da situação, não se restringiu à coleta de dados, ela aconteceu em todas as etapas, desde o estudo da problemática até os resultados alcançados com as intervenções realizadas.

Para alcançarmos nosso propósito, contamos com uma equipe de trabalho formada pelo discente do Curso de Letras, pela professora da turma e pela orientadora deste trabalho, ou seja, residente, preceptora e coordenadora do PRP, respectivamente. Também dispomos da adesão dos estudantes da classe focalizada. Vale destacar que o avanço de todas as fases contou com a participação do residente e da preceptora nas questões relacionadas à elaboração de materiais didáticos (roteiro de estudos, questionário sobre o artigo de opinião, *slides* utilizados nas aulas síncronas e bilhetes orientadores), ministração das aulas e atendimentos individuais aos educandos, e da coordenadora no que diz respeito às orientações acerca da teoria e metodologia empregadas.

As discussões sobre os conteúdos a serem abordados nas aulas aconteceram semanalmente, juntamente com a preceptora e os demais residentes. Nesses encontros (Figura 5) compartilhamos experiências e debatemos quais estratégias eram válidas e indispensáveis para um bom atendimento aos estudantes do EM. Todos os conteúdos estavam alinhados à BNCC e ao DCT, pois são documentos oficiais que guiam o currículo educacional da instituição. Dessa forma, observando o bimestre de referência, verificamos quais questões eram abrangidas nesses documentos norteadores e a partir disso adaptamos e desenvolvemos nossa pesquisa, sem alterar a grade programática de conteúdos estudados pela turma.

Figura 5: Reuniões semanais do PRP



Fonte: acervo PRP próprio.

Evidenciamos na figura em destaque dois encontros semanais entre os participantes do PRP. O primeiro apenas entre residentes e preceptora, no qual discutiu-se temáticas presentes na BNCC e no DCT que pudessem ser incorporadas na sala de aula, e a outra com a inclusão da coordenadora, direcionada a aspectos mais amplos, como a metodologia e a teoria aplicadas no decorrer das atividades escolares.

4.2 Seleção do *corpus*

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 2º série do EM. Para a coleta de dados recorremos a três atividades, sendo elas: a desconstrução e a leitura detalhada de um artigo de opinião, a resolução de um questionário e um roteiro de estudos. O primeiro, um texto opinativo intitulado *15 anos da Lei Maria da Penha*, escrito por Maria Cláudia Goulart (Anexo A), é uma composição que retrata fatos relevantes sobre os quinze anos da Lei nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, tendo sido utilizado para a compreensão das variáveis contextuais. O segundo é um questionário sobre o assunto do texto focado, que exigia dos alunos respostas sobre suas percepções em relação ao conteúdo escrito. Já o terceiro solicitou que os estudantes desenvolvessem escritas individuais de um artigo de opinião. A coleta de dados resultou num conjunto de dezoito questionários respondidos e dezoito textos elaborados pelos discentes.

Na tentativa de alcançarmos nosso objetivo realizamos primeiro a desconstrução de um exemplar. Sendo assim, destacamos quem foi/é Maria da Penha, como, quando, onde e porque a lei surgiu, qual sua finalidade etc. Em seguida, partimos para a leitura detalhada, na qual observamos os aspectos do texto, como a autora expôs e defendeu seu ponto de vista, quais

argumentos utilizou, o tipo de linguagem empregado, os personagens que apareciam na obra, como o texto se estruturava e quais as percepções dos alunos acerca do artigo de opinião lido. É válido evidenciar que outros exemplos de textos foram explorados, porém, focalizamos mais a fundo apenas um, dada a quantidade de aulas disponibilizadas para o conteúdo.

Após a realização da desconstrução e da leitura detalhada, os alunos responderam um questionário sobre o artigo de opinião debatido em sala, a fim de verificar suas percepções acerca do tema focado e do texto de forma geral. Em seguida, partiram para a construção autônoma, pois se encontravam mais aptos para desenvolvê-la, já que haviam realizado uma preparação para a leitura, a leitura em si de um exemplar e respondido questões com foco nas características do texto. O objetivo era, além de fazer com que eles expusessem suas opiniões sobre temas atuais, analisar como as variáveis contextuais iriam contribuir para o desenvolvimento de suas construções individuais de significados textuais.

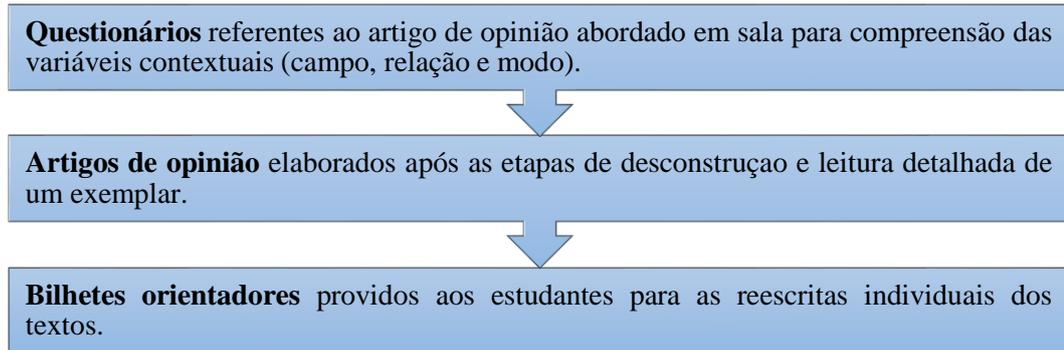
Posteriormente o recebimento das produções escritas, realizamos a leitura e provemos *feedbacks* aos estudantes por meio de bilhetes orientadores. Os bilhetes orientadores tinham como propósito orientar a reescrita dos artigos de opinião elaborados e, dessa forma, fazer com que os alunos conseguissem identificar os pontos que demandavam mais atenção e redigissem seus conteúdos escritos realizando os ajustes necessários.

A turma enfocada é integrada por vinte e dois alunos, mas apenas dezoito conseguiram realizar a devolutiva de todos os materiais solicitados. Tendo em vista os objetos coletados, nosso *corpus*, para este trabalho, é composto por dois questionários sobre o texto opinativo *15 anos da Lei Maria da Penha*, dois artigos de opinião elaborados pelos discentes após os momentos de desconstrução e leitura detalhada de um exemplar e dois bilhetes orientadores fornecidos para as reescritas dos textos.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

Em relação aos procedimentos da análise de dados, recorreremos aos aspectos teóricos da LSF e levamos em consideração o sistema de estratos linguístico-discursivos encarregado da configuração do contexto de situação a partir das variáveis contextuais campo, relação e modo. Consideremos a Figura 6 para representação dos instrumentos analisados na seção seguinte.

Figura 6: Instrumentos analisados na próxima seção



Fonte: Autoria própria.

Primeiramente, com o auxílio de um questionário, observamos como os estudantes, por meio da desconstrução e da leitura detalhada, compreenderam as variáveis contextuais. Em seguida, analisamos como eles utilizaram essas variáveis (campo, relação e modo) para elaborar seus artigos de opinião de forma autônoma. Logo após, verificamos de que forma eles receberam os bilhetes orientadores e desenvolveram as reescritas individuais dos textos. Vale salientar que nas passagens referentes aos bilhetes orientadores, utilizamos “negrito” para destacar (destaques nossos) os elementos léxico-gramaticais analisados (Quadros 4, 5 e 6).

5 ANALISANDO COMO OS ESTUDANTES COMPREENDERAM AS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS E EXPULSERAM SEUS PONTOS DE VISTA NOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Uma das dificuldades encontradas por docentes da EB é o momento do ensino e aprendizagem de textos, pois esse processo exige uma metodologia que atenda simultaneamente às necessidades de leitura e de escrita dos educandos. Levando em consideração os passos e métodos descritos na seção anterior, analisamos duas mostras de cada instrumento de investigação utilizado na coleta dos dados. Sendo assim, focalizamos dois questionários, dois artigos de opinião e dois bilhetes orientadores. Os elementos selecionados pertencem a dois alunos da turma, servindo como base para este estudo. A identificação de cada elemento do *corpus* será feita da seguinte forma: primeiro dado (**Aluno A**) e segundo dado (**Aluno B**).

5.1 Compreensão das variáveis contextuais

Após a realização da desconstrução e da leitura detalhada (MUNIZ DA SILVA, 2015) de um exemplar, na tentativa de observar a compreensão das variáveis contextuais, solicitamos

a resolução de um questionário. As respostas providas pelos estudantes tiveram como base o artigo de opinião *15 anos da Lei Maria da Penha*, trabalhado durante as aulas de Redação da turma. Vejamos abaixo algumas questões importantes que evidenciam as percepções e entendimentos dos alunos em relação ao texto.

Quadro 1: Percepções e entendimentos acerca das variáveis contextuais

PERGUNTA	RESPOSTA ALUNO A	RESPOSTA ALUNO B
(1) Qual o objetivo do artigo de opinião?	“Dá a opinião sobre algo que está acontecendo”.	“Dar sua opinião sobre o assunto”.
(2) Transcreva uma parte do texto em que a autora defende sua opinião.	“Acredite, ainda temos que brigar para que uma medida protetiva seja concedida”.	“O que podemos evidenciar neste caso, é que vivemos num país que repercute perplexidade nas redes sociais”.
(3) Quais personagens aparecem no texto?	“DJ Ivis, Pâmella”.	“Mulheres, Pâmella Holanda, DJ Ivis”.
(4) Quem escreveu o texto? Para quem ele é destinado? Em qual veículo ele foi publicado?	“Maria Cláudia Goulart psicóloga. Jornal eletrônico ND+, pessoas que se importa”.	“Maria Cláudia, para todos, Jornal eletrônico ND+”.
(5) Qual a linguagem utilizada no texto, verbal escrita ou não verbal? Qual o modo de organização utilizado, argumentativo ou expositivo?	“Verbal. argumentativo”.	“Verbal escrita, argumentativo”.
(6) O texto possibilita o entendimento de qual assunto? E o que você entendeu desse assunto?	“Violência contra mulher. Que a lei pode está mudando”.	“Sobre a violência contra a mulher. Que ainda precisa lutar muito contra esse assunto que vem cada estando na sociedade”.
(7) A autora do texto utiliza alguns argumentos para defender sua ideia. No segundo parágrafo ela apresenta um argumento de exemplificação. Que argumento é esse?	“Que o país demonstra uma grande inoperância perante as mulheres”.	“Recentemente, o caso de Pâmella Holanda trouxe à tona toda omissão e negligencia do país em relação a esta questão”.

Fonte: Autoria própria.

Em (1), a pergunta tem o intuito de identificar a função social de um artigo de opinião, ou seja, está relacionada a variável campo. Podemos observar que as respostas obtidas (“Dá a opinião sobre algo que está acontecendo” / “Dar sua opinião sobre o assunto”) demonstram entendimento em relação ao objetivo do texto focado, que é expressar a opinião do autor sobre um determinado assunto. Tendo em vista este aspecto, verificamos em (2) trechos em que a autora apresenta suas ideias, dando destaque para expressões como “ainda temos” (advérbio de tempo + verbo ter na terceira pessoa do plural) e “podemos evidenciar” (verbo poder na

terceira pessoa do plural + verbo transitivo direto). Isso sinaliza que, ao lerem o texto, eles perceberam que se tratava de um artigo de opinião, relacionando-o com sua finalidade comunicativa.

Nas questões seguintes, em (3) e (4), buscamos centralizar a variável relação, ou seja, verificar as relações presentes no corpo do texto e observar aspectos importantes, como autor, público e veículo de circulação. Além de conhecer o objetivo de um texto é necessário utilizar personagens em sua composição, pois eles darão dinamicidade ao enredo e estabelecerão relações dentro e fora do texto. Os estudantes destacaram simbologias significativas no contexto da história (“Dj Ivis, Pâmella” / “Mulheres, Pâmella Holanda, Dj Ivis”), bem como a autora do texto (“Maria Cláudia Goulart”), o jornal eletrônico em que foi publicado (“Jornal eletrônico ND+”) e o público que o consumiria (“pessoas que se importa” / “todos”). É importante salientar que os artigos de opinião são elaborados, em sua maioria, para serem consumidos, e conhecer o grupo-alvo é fundamental no momento da produção.

O modelo de organização e a linguagem utilizada estão associados à variável modo, sendo essenciais para a obtenção de um texto fluído, coeso e coerente, conforme a norma padrão da LP. Em (5) é possível observar que os alunos apontaram o modo de organização argumentativo (“argumentativo”) e o uso da linguagem verbal escrita (“Verbal” / “Verbal escrita”) como partes de um artigo de opinião. As informações se confirmam, já que, como sustenta Birck (2010), ele utiliza argumentos para defender pontos de vista, e o exemplar fornecido está no formato escrito.

Nos dois últimos questionamentos, os estudantes expuseram suas percepções em relação ao conteúdo abordado no texto. Eles destacaram em (6) o tema central (“Violência contra mulher”) e quais suas opiniões sobre ele (“a lei está mudando” / “ainda precisa lutar muito contra esse assunto”). Essa foi uma forma de colocar no papel suas impressões acerca de um assunto atual, servindo também como preparação para a exposição de um ponto de vista que seria feita posteriormente na escrita individual. Já em (7), tendo em vista a necessidade de argumentos plausíveis para a defesa de uma ideia, propôs-se a identificação de um exemplo utilizado pela autora no segundo parágrafo (“o país demonstra uma grande inoperância perante as mulheres” / “o caso de Pâmella Holanda trouxe à tona toda omissão e negligência do país em relação a esta questão”). Dessa forma, foi possível verificar a compreensão deles em relação ao uso de argumentos e sua futura utilização.

As questões propostas tinham o objetivo de analisar como as variáveis campo, relação e modo foram compreendidas pelos alunos. Nesse sentido, os resultados alcançados se mostraram

positivos, pois, a partir das respostas obtidas, observamos que eles identificaram a finalidade social do artigo de opinião, alguns argumentos utilizados, o modo de organização e a linguagem presentes no exemplar, dentre outros elementos que compõem as variáveis contextuais. É importante acentuar que essa compreensão se deu por meio das etapas de desconstrução e leitura detalhada, já que ambas serviram como base para a imersão textual feita. Na próxima subseção, verificaremos de que forma elas foram empregadas nas produções escritas deles.

5.2 Etapa das produções escritas

Depois dos momentos de desconstrução, leitura detalhada e resolução de um questionário acerca do texto, os estudantes partiram para a escrita individual. Cada aluno escolheu um dos quatro temas propostos no roteiro de estudos (Racismo no Brasil, Violência doméstica, O impacto das *Fake News* na vida das pessoas e Mobilidade urbana) e elaborou a primeira versão do seu artigo de opinião. Observemos a seguir o texto produzido pelo Aluno A.

Quadro 2: Transcrição do artigo de opinião Aluno A

“As [sic]⁴ veias abertas do racismo Brasileiro

Popularmente, é instituído que a democracia é o regime no qual a desigualdade se faz ausente, teoricamente temos que a democracia é capaz de aniquilar o racismo. porém [sic] vivemos em um país miscigenado, que possui suas veias abertas ao racismo. logo, [sic] tal fato permanece na teoria, ascendendo debates [sic] racismo e o acolhimento a outros movimentos.

A injusta acusação de furto feita ao jovem negro Matheus Ribeiro, oriundo de um Casal Branco, [sic] é mais um caso de injúria racial presente no Brasil. É evidente que a discriminação perpetua na sociedade desde os primórdios da escravidão. todavia, [sic] debates acerca desse tema, incentivam a construção de uma sociedade mais justa e resistente, por meio de rodas de conversa e a crescente [sic] força dos movimento [sic].

Contudo, ao estudar a palavra “racismo” sempre o primeiro assunto é a intolerância ao povo negro. Certamente há uma diferença nos casos de racismo contra pretos(as), com os casos de preconceito as [sic] demais camadas sociais. Sendo assim não podemos esquecer do acolhimento as “minorias”, por exemplo a comunidade LGBTI+... [sic] entre outras que sofrem discriminação constantes”.

Fonte: Transcrição própria.

Vejam agora, no Quadro 3, o texto elaborado pelo Aluno B. Nosso objetivo não consiste na realização de uma comparação direta entre os artigos de opinião, o foco recai em analisar a utilização das variáveis contextuais nas produções, assim como alguns aspectos estruturais dos dois exemplares.

⁴ A expressão [sic] representa a escrita literal das palavras ou passagens transcritas.

Quadro 3: Transcrição do artigo de opinião Aluno B

“Violência

A violência está cada vez mais frequente em nossas vidas [sic] principalmente em relação as mulheres, existe [sic] varias [sic] formas de violência, física, mental etc. Claro que existe meios de proteção.

Mais [sic] nem sempre as mulheres pedem ajuda por medo do agressor, medo que ele poderá vim [sic] fazer com ela. Algumas nem sabem que estão vivendo uma violência psicológica por exemplo.

Mesmo com medo temos que denunciar [sic] para que possamos acabar ou combater cada vez mais com isso na nossa sociedade, para que mais mulheres possa [sic] vencer os seus medos e denunciar”.

Fonte: Transcrição própria.

As variáveis contextuais campo, relação e modo (FUZER; CABRAL, 2014) funcionam como base para a escrita de todos os textos, já que levam em consideração elementos do próprio gênero focado. Sendo assim, verificaremos agora o uso dessas variáveis nas construções dos artigos de opinião (exposição de pontos de vista) transcritos nos Quadros 2 e 3.

Em relação ao campo (finalidade da prática social), desempenhado através da metafunção ideacional, observamos que as escolhas léxico-gramaticais ocorreram em virtude do propósito comunicativo. Os Alunos A e B produziram um texto de opinião, ou seja, expressaram seus pontos de vista; o primeiro sobre o racismo no Brasil e o segundo acerca da violência doméstica contra mulheres. O campo em A se refere a exposição do ponto de vista de um estudante da EB sobre a presença estampada do racismo na sociedade brasileira, enquanto em B, consiste na exposição do ponto de vista de um aluno da EB acerca da violência doméstica sofrida por mulheres na sociedade. Os dois assuntos possuem grande relevância, pois são atuais e necessitam de um posicionamento objetivo, como fizeram os estudantes-autores no decorrer das produções.

Alguns exemplos de linguagem encontrados nos textos que indicam a presença da variável campo são: (Aluno A) “vivemos em um país miscigenado, que possui suas veias abertas ao racismo”, “A injusta acusação de furto feita ao jovem negro Matheus Ribeiro, oriundo de um Casal Branco, é mais um caso de injúria racial presente no Brasil”, “É evidente que a discriminação perpetua na sociedade desde os primórdios da escravidão”. (Aluno B) “A violência está cada vez mais frequente em nossas vidas [sic] principalmente em relação as mulheres”, “nem sempre as mulheres pedem ajuda por medo do agressor”, “Algumas nem sabem que estão vivendo uma violência psicológica por exemplo”.

A identificação da variável contextual campo foi possível devido aos elementos linguísticos que possibilitaram a compreensão do meio ideacional, como atores (“A injusta acusação de furto”, “a discriminação”, “a violência”, “as mulheres”), processos (“vivemos”, “possui”, “feita”, “perpetua”, “está”, “pedem”, “estão”) e circunstâncias (“oriundo de um Casal Branco”, “por medo do agressor”), por exemplo.

No que diz respeito à variável relação (relações presentes no texto), realizada pela metafunção interpessoal, percebemos a utilização de personagens em prol da dinamicidade e fluidez dos enredos. Em A e B, os participantes das situações são compostos pelos autores dos textos e por futuros leitores, como a professora da turma e o residente. Já os participantes do texto, em A, são constituídos pelo estudante e aspectos que conflagram o racismo na cultura do Brasil; e em B, pelo aluno e a violência doméstica contra as mulheres. Em ambos os casos essas simbologias contribuem para o desenvolvimento da história, pois retratam as ligações entre uma informação e outra, acarretando num melhor entendimento do contexto como um todo, vindo a reforçar os argumentos utilizados para defender a opinião de quem escreve. Em relação a distância social, ela é máxima em ambas as escritas, pois partem de discentes da EB que se dirigem a sociedade de modo geral.

Podemos observar nos textos algumas marcas de linguagem que apontam para a variável relação. Na produção A, para representar a simbologia do estudante, temos o uso da 3ª pessoa do plural (“temos”, “vivemos”, “podemos”) e dos aspectos que conflagram o racismo na cultura do Brasil notamos (“veias abertas ao racismo”, “injusta acusação de furto feita ao jovem negro”, “injúria racial”, “a discriminação perpetua na sociedade”, “intolerância ao povo negro”). Na produção B, a representação da simbologia do aluno também ocorre por meio do uso da 3ª pessoa do plural (“nossas”, “temos”, “possamos”, “nossa”) e da violência doméstica contra a mulher se dá por expressões como (“existe várias formas de violência”, “medo do agressor”, “temos que denunciar”).

A utilização da 3ª pessoa do plural (nós) nas construções dos textos permitem que os autores estabeleçam uma conexão mais profunda com os leitores, bem como os convida para uma reflexão conjunta acerca dos temas abordados. Nesse sentido, quando eles optaram por se colocarem como participantes dos textos, deduzimos que haviam compreendido a variável relação e seu funcionamento, já que essa é uma estratégia para dialogar de forma mais próxima com o público leitor.

O modo (linguagem utilizada), empreendido por meio da metafunção textual, foi empregado seguindo as particularidades do texto. Nessa perspectiva, tanto o Aluno A quanto o B desenvolveram o texto de forma verbal escrita, numa linguagem constitutiva e modo de

organização argumentativo expositivo. Observemos alguns exemplos de linguagem que indicam a variável modo nas duas produções. Em A, temos (“vivemos em um país”, “suas veias abertas”, “não podemos”) e em B, (“nossas vidas”, “temos que denunciar”, “possamos acabar”, “nossa sociedade”, “seus medos”). A linguagem, apenas em partes das produções escritas, obedeceu ao vocabulário padrão da LP, sendo necessária a adequação de alguns trechos ao modelo formal na fase de reescrita, levando em consideração a progressão textual (tema e rema).

Para a elaboração dos artigos de opinião, principalmente na parte referente a exposição de pontos de vista, verificamos que os discentes da EB recorreram aos elementos metafuncionais textuais, tema e rema. O tema é o assunto a ser tratado na mensagem, já o rema é o que acontece com o tema, seu desenvolvimento (GOUVEIA, 2009). Esses aspectos pertencentes a metafunção textual podem ser notados nas passagens a seguir dos textos A e B, respectivamente: “a democracia (tema não marcado) é capaz de aniquilar o racismo (rema)”, “A violência (tema não marcado) está cada vez mais presente em nossas vidas (rema)”.

Após a constatação de que os estudantes compreenderam a noção geral do texto a partir da ideia de identificação das variáveis contextuais campo, relação e modo, passamos a destacar os aspectos estruturais das produções escritas analisadas. O título é um elemento essencial para qualquer texto, haja vista sua conexão imediata com o assunto retratado. O Aluno A optou por uma expressão criativa, fazendo menção a um racismo escancarado (“Ás [sic] veias abertas do racismo Brasileiro”) presente na sociedade brasileira. Em contrapartida, o Aluno B escolheu uma palavra do âmbito geral (“Violência”), o que não deixa seu tema claro o suficiente para o público, pois existem diferentes modos de violência com tipificação instituída. O termo “Violência” empregado de forma generalizada não remete diretamente à temática do texto, neste caso “violência contra a mulher, doméstica”.

Logo após o título, faz-se necessário apresentar a introdução, que tem como função contextualizar o leitor em relação ao tema e apresentar a ideia central do autor. No primeiro texto, o estudante faz um apanhado sobre o termo “democracia” (“a democracia é o regime no qual a desigualdade se faz ausente”), destacando que, em tese, ela pode aniquilar o preconceito racial (“a democracia é capaz de aniquilar o racismo”), mas, em seguida, evidencia seu ponto de vista, afirmando que o Brasil é um país miscigenado e o racismo está estampado (“vivemos em um país miscigenado”). Na segunda escrita, houve uma inversão, inicialmente, o aluno aponta sua opinião principal, ressaltando o fato de a violência estar cada vez mais presente na vida das mulheres (“A violência está cada vez mais presente em nossas vidas”), para depois

circunstanciar a existência de vários tipos de violência (“existe [sic] varias [sic] formas de violência, física, mental etc.”).

Outro ponto relevante é o desenvolvimento do enredo, pois nessa parte são apresentadas afirmações e argumentos para convencer o leitor que a exposição de seu ponto de vista é correta e/ou confiável. O escritor A apontou o caso de Matheus Ribeiro, um jovem negro acusado de furto por um casal branco, como um exemplo de racismo sofrido cotidianamente por diversos brasileiros negros (“A injusta acusação de furto feita ao jovem negro Matheus Ribeiro (...) é mais um caso de injúria racial”). Essa informação, em companhia com o argumento seguinte de que a discriminação perpetua na sociedade desde os tempos da escravidão (“a discriminação perpetua na sociedade desde os primórdios da escravidão”), são recursos fundamentais para o convencimento de quem está lendo. A argumentação presente em B está vinculada ao fato de as mulheres não pedirem ajuda por medo do agressor (“nem sempre as mulheres pedem ajuda por medo do agressor”), ou mesmo por não saberem que estão sofrendo violência, já que muitas vezes ela é psicológica e não física (“Algumas nem sabem que estão vivendo uma violência psicológica por exemplo”). A questão levantada se mostra relevante, tendo em vista a desinformação acerca dos tipos de violência doméstica e do pouco amparo recebido pelas vítimas no momento de denunciar o agressor.

Para finalizar um artigo de opinião é preciso uma conclusão plausível, ou seja, uma análise final sobre o tópico abordado. Esse é o momento de realizar um resumo geral das informações apresentadas na introdução e no desenvolvimento do texto. O Aluno A enfatizou que apesar de todos os tipos de preconceitos, existe uma grande diferença entre o racismo e as demais discriminações sociais, mas que mesmo assim devemos acolher todas as minorias (“há uma diferença nos casos de racismo contra pretos(as), com os casos de preconceito as demais camadas sociais”). Já o Aluno B destacou que mesmo tendo medo, as mulheres precisam denunciar o agressor, porque essa é a forma de combater a violência doméstica (“Mesmo com medo temos que denunciar”). Ambas as considerações finais se mostram válidas, pois retomam a ideia destaque e reafirmam suas opiniões frente as temáticas focalizadas.

Levando em consideração os contextos situacional e cultural em que ocorreram as produções, as primeiras versões dos textos produzidos pelos estudantes foram satisfatórias, pois mesmo enfrentando condições adversas os objetivos textuais foram, em grande parte, atendidos. Dessa maneira, analisando as exposições dos pontos de vista, percebemos que as concepções de variáveis contextuais contribuíram para com o bom desempenho dos alunos na elaboração das versões iniciais dos textos. Desde a função social da comunicação até as escolhas léxico-

gramaticais efetuadas, todas as partes tiveram influência das variáveis campo, relação e modo, reafirmando sua considerável significação e importância do trabalho realizado na desconstrução e na leitura detalhada do artigo de opinião.

Porém, é importante mencionar que nem todos os estudantes realizaram as produções escritas requeridas. Muitos tiveram dificuldades em participar dos momentos síncronos e acompanhar as aulas remotas, principalmente devido à falta de acesso à internet e a carência de aparelhos digitais (celular, computador etc.) que possibilitassem suas participações. Já outros não se propuseram a tentar ou dar continuidade no que haviam começado a escrever (ou seja, tratavam de jovens já cansados de fracassar em atividades de produção textual), mesmo tendo todas as informações/orientações escritas no roteiro de estudos, bem como períodos de disponibilidade do residente para dirimir as dúvidas em relação à realização da tarefa de produção textual, através da rede social *WhatsApp*. Nessa perspectiva, dos vinte e dois alunos que compunham a classe, quatro deles não realizaram as atividades propostas, isso em decorrência dos motivos citados anteriormente.

Cabe enfatizar também que, dos dezoito textos recebidos, cinco apresentaram conteúdos totais ou parciais retirados da internet. Tais fatos demonstram que a quantidade de aulas e/ou a metodologia adotada não foram suficientes para uma preparação completa da turma a ponto de sentirem seguros para elaborar um artigo de opinião autonomamente, sendo preciso mais tempo de aula e de preparação para a atividade. Na subseção a seguir, observaremos como o residente organizou os bilhetes orientadores e de que modo eles foram recebidos e utilizados pelos alunos para o desenvolvimento de suas reescritas individuais.

5.3 Bilhetes orientadores

Prontamente após os alunos elaborarem e entregarem as produções escritas, realizamos a leitura e fornecemos *feedbacks* em forma de bilhetes orientadores adaptados de Fuzer (2012). O objetivo era fornecer informações que possibilitassem e auxiliassem uma segunda escrita dos artigos de opinião, ou seja, uma reescrita dos textos após a orientação do professor em formação. Cabe salientar que todos os bilhetes continham uma observação inicial comum, deixando claro aos estudantes que aqueles encaminhamentos não tinham a intenção de julgar, ofender ou até mesmo criticar o material produzido por eles, mas sim de analisar possíveis inconsistências e inadequações linguísticas-discursivas. Esse procedimento visava alcançar como resultado um texto compreensível ao leitor em atendimento às exigências do artigo de opinião. Vejamos no

Quadro 4 recortes discursivos dos bilhetes orientadores produzidos pelo professor (residente do PRP) disponibilizados aos Alunos A e B.

Quadro 4: Reações do leitor ao texto do aluno / Elogios à produção

ALUNO A	ALUNO B
(8) Adorei seu texto! Você aborda o tema de forma clara e objetiva. (9) Gostei que (10) você conseguiu colocar sua opinião e defender seu ponto de vista. Citar o caso do jovem Matheus Ribeiro foi uma (11) ótima ideia , pois é um exemplo verídico e conhecido, o que enriquece muito sua produção textual. (12) Parabéns pelo trabalho!	(13) Adorei sua produção textual escrita! Percebi que você se inspirou nos textos trabalhados durante as aulas, mas apresentou sua própria opinião. Isso é (14) muito bom! (15) Você conseguiu apresentar sua ideia, seus argumentos e organizá-los no corpo do texto. (16) Parabéns!

Fonte: Autoria própria.

Uma das funções básicas dos bilhetes orientadores consiste em “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto)” (RUIZ, 2001, p. 67). Porém, destinamos a primeira parte dos bilhetes orientadores aos elogios e as reações do leitor frente aos artigos de opinião produzidos, para só depois comentarmos sobre as inconsistências linguística-discursivas presentes nos textos, conforme constatamos em Fuzer (2012). Com base nisso, as variáveis contextuais campo, relação e modo só foram focalizadas na segunda parte das orientações. Os bilhetes orientadores permitem que se “estabeleça uma interlocução não codificada com o aluno, apontando-se problemas do texto e encaminhando-se soluções para a reescrita” (FUZER, 2012, p. 218). Assim, faz-se indispensável um subsídio pertinente que colabore para a compreensão do autor acerca dos elementos que demandam por atenção e suas respectivas modificações, levando em consideração as variáveis campo, relação e modo, e não apenas apontamentos das falhas.

Os processos de natureza emotiva evidenciados em (8) e (13) “Adorei” e em (9) “Gostei” apontam atitudes afetuosas por parte do residente envolvido no processo de reorganização dos textos. Fuzer (2012) destaca que essa afetividade é fundamental para que os estudantes percebam o interesse do leitor em relação ao seu enredo, que nesse momento ele não está ali para avaliar, mas sim apreciar a obra. Nas passagens (10) e (15), as expressões declarativas “Você conseguiu colocar sua opinião e defender seu ponto de vista” e “Você conseguiu apresentar sua ideia, seus argumentos e organizá-los no corpo do texto”, respectivamente, apresentam informações com polaridades positivas, acarretando otimismo em relação ao que o professor acredita que o aluno possa fazer. Isto é, destacando que os alunos (A e B) conseguiram desenvolver determinadas etapas do processo de escrita com sucesso. Tais afirmações são essenciais já que constatam uma fase bem realizada.

Além da constatação de uma etapa cumprida, no trecho (11) “ótima ideia” verificamos o uso de um epíteto que qualifica positivamente, na opinião do professor em formação, a estratégia do aluno em apresentar um caso de conhecimento público para iniciar uma discussão sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira. O exemplar midiático servirá como um gancho para o desenvolvimento do tema. Enquanto isso, em (14) “muito bom” observa-se a utilização de um intensificador acompanhado de um epíteto, salientando o fato de o aluno ter se inspirado nos textos trabalhados em sala e ter conseguido apresentar sua própria opinião.

Nos fragmentos (12) e (16), o termo “Parabéns” representa uma avaliação positiva, na qual os estudantes são felicitados pelo que conseguiram elaborar. Tendo em vista que muitos alunos possuem receio de o professor não aprovar ou gostar do que eles escreveram (FUZER, 2012), essas ações de elogiar, parabenizar e destacar trechos dos escritos se faz necessárias. Assim, eles poderão se preparar para a próxima etapa da leitura do bilhete orientador, na qual constam orientações para a reescrita individual, destacadas no Quadro 5.

Quadro 5: Recortes das orientações para as reescritas

ALUNO A	ALUNO B
Seu título (17) não precisa de acento agudo no início e nem ser escrito com iniciais maiúsculas em todas as palavras. (18) Que tal realizar essas adequações, retirando o acento agudo e deixando com iniciais maiúsculas apenas a primeira palavra?	Seu título (22) pode ser mais criativo, não acha? Apenas “Violência” fica muito vago, concorda? (23) Que tipo de violência você se refere? Do que você irá falar no texto?
Na 2º linha, após a palavra “ausente”, (19) que tal você encerrar o período com o ponto final e já iniciar outro com inicial maiúscula?	Ainda no primeiro parágrafo, (24) que tal citar mais formas de violência e deixar claro que se trata da violência contra as mulheres?
Na 13º linha, a palavra “movimento”, no fim do parágrafo, (20) deve concordar com a palavra que a antecede, então ficará no plural, (21) concorda?	Observe que o parágrafo está escrito em apenas um período, o que não é recomendado, pois torna a leitura cansativa. (25) O que acha de dividir as ideias para finalizar melhor seu texto?

Fonte: Autoria própria.

Logo depois das reações e elogios aos artigos de opinião dos discentes, apresentamos as orientações para as reescritas. Realizar uma segunda escrita de um texto não consiste na criação de um elemento totalmente novo, pelo contrário, as informações ali contidas precisam ser levadas em consideração. O esperado é que o aluno compreenda os acertos e as partes que necessitam de ajustes. É preciso realizar adequações à estrutura do texto, quando pertinente, e depois verificar questões linguísticas de modo geral, mas não começar uma escrita completamente nova, pois dessa forma não será uma reescrita.

Nesse processo de reelaboração, conforme Fuzer (2012), o docente ocupa o papel de avaliador, já que observa diversos aspectos textuais e fornece suporte para além da escrita, contribuindo diretamente com a ampliação do conhecimento dos estudantes. Nas orientações feitas pelo professor avaliador tem-se o recurso de modulação em (17) “não precisa” e de modalização em (22) “pode ser”, que tornam o bilhete orientador mais agradável para o estudante acolher as sugestões, pois a estratégia discursiva utilizada não causa o efeito de uma ordem ou de uma intromissão agressiva ao texto avaliado. Ou seja, as dicas de melhoria que visão elevar a qualidade do texto são apresentadas em forma de sugestões e não como imposições.

Seguindo o formato de aconselhamento sugestivo baseado em Fuzer (2012), utilizamos expressões como em (18) “Que tal realizar”, (19) “que tal você encerrar”, (24) “que tal citar mais formas” e (25) “O que acha de dividir”. A primeira demanda adequações no título do texto, a segunda indica a finalização de um período e iniciação de outro, a terceira sugere a exposição de outras formas de violência doméstica e a última aponta a necessidade de dividir melhor as ideias no parágrafo. Estas solicitações configuradas como interrogações são fundamentais para que os alunos reflitam sobre o que eles produziram e não façam os ajustes de qualquer forma (ZAWASKI; SCHULZ, 2014), mas compreendam as inadequações linguísticas e textuais e suas implicações no entendimento da mensagem.

Os questionamentos também ocorreram para que os estudantes analisassem a ausência de algumas informações em determinadas passagens, comum em textos escolares, como por exemplo em (23) “Que tipo de violência você se refere?”. Nesta parte, o avaliador afirma que o título está abrangente demais, sendo preciso realizar um recorte, então ele questiona o estudante sobre qual tipo de violência que está sendo abordada no texto. Diante disso, o discente pode analisar a situação, aprimorar o fragmento e deixar sua ideia mais clara para o público leitor.

Além de abrangências desnecessárias, observamos também inadequações linguísticas comuns em textos de alunos da EB (concordância, por exemplo). Verbos no modo imperativo como aparece em (20) “deve” podem ser utilizados para orientar a escrita, mas, é importante que o discente seja questionado sobre os possíveis “erros” e haja um tom de negociação de sentido no texto. A indagação em (21) “concorda?” abre um canal para interação entre professor e aluno no momento da avaliação do texto (ZAWASKI; SCHULZ, 2014). Essas demandas também têm o intuito de, além de manter um diálogo entre as partes, verificar a concordância ou não do estudante a respeito da constatação do avaliador, descartando o tom autoritário.

Observando os bilhetes orientadores providos para as reescritas dos textos, percebemos que no *feedback* do Aluno A continha apenas orientações referentes a variável modo, como por exemplo em (17) “não precisa de acento agudo no início e nem ser escrito com iniciais maiúsculas em todas as palavras”, (18) “Que tal realizar essas adequações, retirando o acento agudo e deixando com iniciais maiúsculas apenas a primeira palavra?”, (19) “que tal você encerrar o período com o ponto final e já iniciar outro com inicial maiúscula?” e (20) “deve concordar com a palavra que a antecede, então ficará no plural”. Com base nestas passagens do bilhete orientador, notamos que ele ficou restrito às questões relacionadas ao emprego da gramática, do uso da linguagem, não se atentando para as relações estabelecidas no texto nem para a finalidade de sua prática social.

Na análise do bilhete orientador do Aluno B, notamos que há a presença de orientações relacionadas a variável campo, como nos exemplos (23) “Que tipo de violência você se refere? Do que você irá falar no texto?” e (24) “que tal citar mais formas de violência e deixar claro para o leitor que se trata da violência contra mulheres?”. Verificamos também a presença da variável contextual modo, como em (25) “o parágrafo está escrito em apenas um período, o que não é recomendado, pois torna a leitura cansativa. O que acha de dividir as ideias para finalizar melhor seu texto?”. O bilhete orientador provido para o Aluno B abrange duas variáveis contextuais, tornando-se mais completo que o primeiro (Aluno A). No entanto, nenhum dos *feedbacks* focalizou a variável relação, que é responsável pelo estabelecimento das relações dentro e fora do texto, bem como a distância social entre o escritor e o leitor.

As considerações realizadas acerca dos aspectos relacionados ao texto, conteúdos e estrutura textual são importantes, pois proporcionam subsídios para o desenvolvimento das segundas versões dos artigos de opinião. Porém, faz-se necessário proporcionar auxílio para o aperfeiçoamento das três variáveis do contexto de situação (campo, relação e modo) de forma interligada, pois elas são responsáveis pelo desenvolvimento de uma escrita mais adequada às características do texto focado. Sendo assim, faz-se indispensável também demonstrar interesse em reler os materiais reescritos, como evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 6: Incentivo às reescritas

ALUNO A	ALUNO B
(26) Após realizar estes ajustes , seu artigo de opinião (27) ficará ainda melhor . (28) Aguardo para reler seu texto com todos os ajustes feitos, “Aluno A”. Tudo bem? (29) Boa reescrita!	(30) Após realizar estes ajustes no seu texto, ele (31) ficará melhor ainda . (32) Aguardo para reler seu artigo de opinião com os ajustes feitos, “Aluno B”. Tudo bem? (33) Boa reescrita!

Fonte: autoria própria.

A última fase do bilhete orientador consistiu em incentivos e expectativas por parte do leitor avaliador, pois assim esperávamos que os estudantes se sentissem encorajados a reescrever seus textos levando em consideração os aspectos presentes nos *feedbacks*. Desse modo, amparados por Fuzer (2012), utilizamos o pronome demonstrativo “estes” acompanhado do vocábulo “ajustes” em (26) e (30) para indicar que as alterações englobadas acima precisavam ser feitas. Em seguida, empregamos declarações como em (27) “ficará ainda melhor” e (31) “ficará melhor ainda” para complementar o que foi dito anteriormente, deixando claro, em forma de conselho, que os artigos de opinião terão uma maior qualidade após as adaptações.

Nas passagens (28) “Aguardo para reler seu texto” e (32) “Aguardo para reler seu artigo de opinião”, percebemos a construção de expectativas em relação à segunda versão do texto. Ou seja, o docente em formação se colocou como leitor interessado no que os alunos iriam entregar na próxima versão, deixando o modo avaliador de lado, como orienta Fuzer (2012). Esse aspecto, seguido de expressões positivas como em (29) e (33) “Boa reescrita!” são essenciais para aproximar os alunos do residente e manter uma relação de união em prol das produções dos textos.

É de conhecimento geral que muitos alunos se sentem invadidos quando seus textos são avaliados, grande parte tem receio de receber críticas e comentários a respeito de suas construções textuais. Isto ficou claro em uma de nossas experiências, quando um discente entrou em contato com a preceptora (professora regente da turma) e declarou não saber mais o que fazer para que sua escrita fosse considerada boa, pois havia sempre pontos que necessitavam ser refeitos. As situações são diversas, cada indivíduo possui vivências e bagagens pedagógicas distintas, que precisam ser consideradas. Um ponto considerável é a metodologia utilizada, e a partir da nossa opção metodológica, atentamos para a utilização da desconstrução e da leitura detalhada em prol da compreensão das variáveis contextuais, para, em seguida, desenvolver as escritas e as reescritas individuais. Faz-se fundamental também destacar que nenhuma produção textual autoral é ou será igual a outra, pois cada gênero possui suas características próprias. Ou seja, a cada escrita ou reescrita é preciso reinventar-se e, acima de tudo, entender que o processo de aprendizagem não se esgota, ele é contínuo, está em constante evolução.

Após a devolutiva dos bilhetes orientadores, mesmo não sendo uma atividade avaliativa devido ao formato de avaliação já ter sido definido previamente pela professora regente da turma, esperávamos receber as reescritas dos estudantes a fim de analisar como os *feedbacks* contribuíram para o desenvolvimento das novas versões. Todavia, a etapa não foi finalizada,

tendo em vista o não recebimento dos textos. Julgamos que a não familiarização com as avaliações e indicações de aperfeiçoamentos gramaticais e estruturais (a partir dos bilhetes orientadores), considerando as características do gênero focalizado, foram decisivas para não haver uma segunda escrita dos artigos de opinião. Ademais, o fato de não haver uma motivação real, como o exercício valer nota, por exemplo, e o pouco contato com a atividade de reescrever textos também pode ter influenciado o resultado, já que o bilhete orientador, como formato de comunicação para correção de escritas dos alunos era inédito e necessitava de um estímulo maior, tendo em vista o grau de energia que a reescrita demanda.

A experiência nova de ter aulas remotas, apenas com o contato virtual do docente distanciou muitos estudantes das aulas e das atividades pedagógicas desenvolvidas, principalmente se tratando da reescrita de textos. Ter um professor leitor, interessado no que o aluno escreveu e não apenas em indicar “erros” também foi uma novidade para muitos, levando em consideração o modo de correção indicativa disseminado em grande parte das escolas brasileiras, ao qual os discentes já estavam adaptados. Dessa maneira, acreditamos que com aulas presenciais, ou até mesmo motivações reais, as orientações para as reescritas teriam sido recebidas de uma outra forma, assim como utilizadas para o aperfeiçoamento dos artigos de opinião produzidos.

A dificuldade quanto à aceitação dos bilhetes orientadores, por parte dos alunos, de modo algum invalida a metodologia de avaliação de textos, pelo contrário, reafirma ainda mais a necessidade de inserção da prática de reescrita textual na sala de aula. Nesse viés, objetivando a familiarização e a aceitação de orientações para possíveis reescritas de um texto, faz-se fundamental instituir atividades frequentes que requisitem este processo de reelaboração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever um texto autonomamente é um processo que demanda contato prévio com o gênero focalizado, sendo essencial propiciar a compreensão das variáveis do contexto de situação a partir do exemplar estudado, já que elas abrangem questões importantes sobre o texto que se pretende produzir. A exposição de pontos de vista a partir do artigo de opinião exige uma metodologia que seja capaz de auxiliar não só a escrita, mas também a leitura dos estudantes, tendo em vista a relação existente entre as duas práticas de linguagem.

Não há incerteza em relação à necessidade de realizar reescritas de um texto, pois apenas uma escrita não é suficiente para a apropriação total das características tipológicas por parte do aluno, a ponto de todos os requisitos serem cumpridos. Nessa perspectiva, por meio de bilhetes

orientadores, as composições textuais são avaliadas, levando em consideração aspectos estruturais e gramaticais, o que oportuniza a melhoria de tópicos que requerem atenção e redimensionamento do texto produzido.

Dessa forma, o estudo realizado evidenciou que as etapas da desconstrução e de leitura detalhada propiciaram a compreensão das variáveis contextuais (campo, relação e modo). Tal compreensão serviu de base para a fase da escrita autônoma, contribuindo diretamente com as escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas evidenciadas. Assim, analisando as produções escritas, identificamos que a finalidade da prática social, de modo geral, foi cumprida. Isto é, as escritas apresentaram e defenderam pontos de vista dos autores, os personagens foram utilizados nos textos para estabelecer relações em prol da dinamicidade e fluidez e a linguagem foi empregada de forma padrão argumentativa, seguindo os preceitos tipológicos esperados.

Observamos ainda que os bilhetes orientadores não foram bem recebidos pelos estudantes, fato que culminou no não envio da reescrita. Aparentemente, a partir do comportamento dos alunos, as atividades de reescrita, pelo menos na forma de interação via bilhete orientador não aconteciam frequentemente no contexto de ensino investigado. Por esta razão, ocorreu uma situação de “estranhamento” devido a adaptação à didática de ensino de leitura e de escrita já assimilada pelo alunado. Vale salientar que reescrever demanda muita energia, e a ausência de uma motivação real, como a obtenção de nota a partir das segundas versões dos textos pode ter contribuído para a não resolução do exercício. Tais dados deixam evidente a necessidade de inclusão de ações de escrita e reescrita e de práticas de letramento diferenciadas nas salas de aula, assim como motivações reais para suas efetuações, pois reescrever é aprimorar o que foi elaborado, na tentativa de aperfeiçoar ainda mais a escrita de um texto.

Dessa maneira, faz-se necessário, em estudos futuros, investigar o motivo pelo qual a atividade de reescrever textos não é desenvolvida com facilidade em sala de aula e/ou a razão de os alunos não a considerarem fundamental para a leitura e a escrita de modo geral. Esperamos com este trabalho, contribuir com discentes e docentes no ensino e aprendizagem de gêneros textuais, proporcionando conhecimentos para além da leitura e escrita de artigos de opinião.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BIRCK, Sergio Luis. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. *Programa de Desenvolvimento Educacional da secretaria de Estado da Educação do Paraná*. Paraná: UEOP, v. 1, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_mat_artigo_fanni_leonarduzzi.pdf Acesso em: 10 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acessado em: 20 de junho de 2021.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985).

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London and new York, 2014.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Sistema de Bibliotecas. **Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmicos-científicos da Universidade Federal do Tocantins / UFT**, Sisbid. – Palmas, TO: UFT, 2017.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. -1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras 2014 – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada). Disponível em: <https://am.1lib.limited/book/5443649/8871c8> Acesso em: 12 de maio de 2021.

FUZER, Cristiane. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12198/7592> Acesso em: 18 de julho de 2021.

GOULART, Maria Cláudia. **15 anos da Lei Maria da Penha**. *Jornal Eletrônico ND+*, 2021. Disponível em: <https://ndmais.com.br/opiniao/artigo/15-anos-da-lei-maria-da-penha-2/> Acesso em: 15 de julho de 2021.

GOUVEIA, Carlos A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. *In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva; MELO, Márcio Araújo (org.)*. Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico. Campinas, SP: **Pontes Editores**, 2014.

_____. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 16, n. 24, jun. 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos** - 4 ed. - São Paulo: Atlas, 1992.

LAVILLE, Christian - **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** / Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. CICLO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM GÊNEROS. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, [S. l.], v. 19, n. 02, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/41251> Acesso em: 17 de agosto de 2021.

_____. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva; MELO, Márcio Araújo (org.). Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico. Campinas, SP: **Pontes Editores**, 2014.

OLIVEIRA, Sandra M. N. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia de Gêneros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 3, p. 679-709, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/trhMVjfrJZKxDPKHmnWBzGN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 de agosto de 2021.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira; TROIAN, Izadora Chagas. Pesquisas em Linguística Sistêmico- Funcional sobre o Programa Ler para Aprender (R2L) em contexto brasileiro: um breve panorama. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, maio 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo> Acesso em: 08 de julho de 2021.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269074> Acesso em: 26 de julho de 2021.

SANTOS, Hermes Talles. Gramática Sistêmico-Funcional e o Ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: **Linguagem**, 2016. v. 25 (1). Disponível em: http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/78/pdf_9 Acesso em: 16 de agosto de 2021.

SILVA, Fabiane Gomes. **Práticas de leitura e de produção textual**: o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em língua inglesa. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9572/2/arquivototal.pdf> Acesso em: 10 de agosto de 2021.

SILVA, Wagner Rodrigues et al. Linguística Sistêmico-Funcional na Sala de Aula. **Raído**, Dourados, MS, v.9, n.18, jan./jun. 2015.

TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Unidade escolar campo da pesquisa. Araguaína, 2020.

TOCANTINS. Resolução nº 24 - **Documento Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esporte. – TO: 2019. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/> Acesso em: 20 de junho de 2021.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, Coleção “Temas básicos de...”, 2º edição, 1986. Disponível em:

<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf> Acesso em: 10 de abril de 2021.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 04 de abril de 2021.

ZAWASKI, Tatiane Peres; SCHULZ, Lia. A avaliação de textos mediada pelo bilhete orientador: a reescrita como estratégia de reflexão acerca da escrita. **Linguagem, Educação e Memória**, ed. 07, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3481> Acesso em: 23 de julho de 2021.

APÊNDICE A – Questionário referente ao artigo de opinião trabalhado em sala

Colégio Estadual I [REDACTED]

Aluno (a): _____ Série: _____

Disciplina: Redação

Professora: [REDACTED]

Residente: Adonelson Nascimento

Com base no texto abaixo, trabalhado anteriormente em sala de aula, responda as questões.

1. Qual o objetivo do gênero textual artigo de opinião?
2. A autora deste texto defende que opinião?
3. Transcreva uma parte do texto em que a autora defende sua opinião.
4. Quais os personagens aparecem no texto?
5. Quem escreveu o texto? Para quem ele é destinado? Em qual veículo ele foi publicado?
6. Transcreva uma parte do texto em que é possível identificar os personagens, parte em que a autora cita eles.
7. Qual a linguagem utilizada no texto, verbal escrita ou não verbal? Qual o modo de organização utilizado, argumentativo ou expositivo?
8. Transcreva uma parte do texto em que a autora utiliza a argumentação para expor sua ideia, como por exemplo, "ainda precisamos lutar", no último parágrafo.
9. O texto possibilita o entendimento de qual assunto? E o que você entendeu desse assunto?
10. Por que a autora pede desculpas às Marias no último parágrafo?
11. A autora do texto utiliza alguns argumentos para defender sua ideia. No segundo parágrafo ela apresenta um argumento de exemplificação. Que argumento é esse?
12. O texto segue qual estrutura/partes? Nessas partes aparecem alguns elementos de conexão, os conectivos, que são fundamentais para o texto. Veja os exemplos abaixo e destaque alguns presentes no texto.

APÊNDICE C – Bilhetes orientadores providos para as reescritas dos textos (Aluno A e B)

AVALIAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

AVALIADOR: Adonelson Nascimento

TÍTULO DO TEXTO AVALIADO: As vias abertas do racismo brasileiro

AUTOR: [REDACTED]

Obs.: Olá, [REDACTED] Tudo bem? O presente roteiro não tem o objetivo de julgar, ofender ou criticar seu texto. O foco é analisar possíveis equívocos e buscar melhorá-los para aprimorar ainda mais sua escrita. Ok?

1 Reações do leitor ao texto do aluno / Elogios à produção

Adorei seu texto! Você aborda o tema de forma clara e objetiva. Gostei que você conseguiu colocar sua opinião e defender seu ponto de vista. Citar o caso do jovem Matheus Ribeiro foi uma ótima ideia, pois é um exemplo verídico e conhecido, o que enriquece muito sua produção textual. Parabéns pelo trabalho!

2 Orientações para a reescrita

Sua estrutura está coerente com o que se pede em um artigo de opinião. Seu título não precisa de acento agudo no início e nem ser escrito com iniciais maiúsculas em todas as palavras. Que tal realizar essas adequações, retirando o acento agudo e deixando com iniciais maiúsculas apenas a primeira palavra?

Na 2ª linha, após a palavra “ausente”, que tal você encerrar o período com o ponto final e já iniciar outro com inicial maiúscula?

Na 6ª linha, após a palavra “debates”, está faltando alguma coisa, verifique se não esqueceu de colocar alguma palavra.

Na 8ª linha, observe a palavra “oriundo”, ela não deve concordar com “acusação”? Observe também que “Casal Branco” está com iniciais maiúsculas. Há necessidade disso?

Na 13ª linha, a palavra “movimento”, no fim do parágrafo, deve concordar com a palavra que a antecede, então ficará no plural, concorda?

No último parágrafo, quando você coloca “as minorias”, esse artigo deve conter uma crase, não acha? A sigla “LGBTI+...” não deve ser mencionada dessa forma. O adequado seria (LGBTQIA+), sem “...”, tudo bem?

3 Incentivo à reescrita

Após realizar estes ajustes, seu artigo de opinião ficará ainda melhor. aguardo para reler seu texto com todos os ajustes feitos, [REDACTED] Tudo bem? Boa reescrita!

AVALIAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

AVALIADOR: Adonelson Nascimento

TÍTULO DO TEXTO AVALIADO: Violência

AUTOR: [REDACTED]

Obs.: Olá, [REDACTED]. Tudo bem? O presente roteiro não tem o objetivo de julgar, ofender ou criticar seu texto. O foco é analisar possíveis equívocos e buscar melhorá-los para aprimorar ainda mais sua escrita. Ok?

1 Reações do leitor ao texto do aluno / Elogios à produção

Adorei sua produção textual escrita! Percebi que você se inspirou nos textos trabalhados durante as aulas, mas apresentou sua própria opinião. Isso é muito bom! Você conseguiu apresentar sua ideia, seus argumentos e organizá-los no corpo do texto. Parabéns!

2 Orientações para a reescrita

Sua estrutura está ok, só precisa aprimorar algumas partes do texto. Seu título pode ser mais criativo, não acha? Apenas "Violência" fica muito vago, concorda? Que tipo de violência você se refere? Do que você irá falar no texto? Isso precisa ficar claro, pois o leitor olha primeiro o título para depois decidir se vai ler seu texto por completo.

Na 2ª linha, você pode acrescentar uma vírgula após a palavra "vidas", ela dará uma pausa rápida e deixará seu texto fluir melhor.

Na 3ª linha, "as mulheres". Percebe que está faltando uma crase? O período não pode ser encerrado depois da palavra "mulheres"?

Ainda no primeiro parágrafo, que tal citar mais formas de violência e deixar claro que se trata da violência contra as mulheres?

Na parte "Claro que existe meios de proteção". Que tal retirar esta parte da introdução e colocá-la no parágrafo abaixo, já a relacionando com a próxima parte?

No último parágrafo, tente organizar suas ideias, tudo bem? Observe que o parágrafo está escrito em apenas um período, o que não é recomendado, pois torna a leitura cansativa. O que acha de dividir as ideias para finalizar melhor seu texto?

3 Incentivo à reescrita

Após realizar estes ajustes no seu texto, ele ficará melhor ainda. Aguardo para reler seu artigo de opinião com os ajustes feitos. [REDACTED]. Tudo bem? Boa reescrita!

ANEXO A – Artigo de opinião utilizado nas etapas de desconstrução e leitura detalhada

15 anos da Lei Maria da Penha

Maria Cláudia Goulart Psicóloga especialista em violência doméstica pela USP e secretária de Assistência Social de Florianópolis 07/08/2021
[HTTPS://NDMAIS.COM.BR/OPINIAO/ARTIGO/15-ANOS-DA-LEI-MARIA-DA-PENHA-2/](https://ndmais.com.br/opiniaao/artigo/15-anos-da-lei-maria-da-penha-2/)

Neste aniversário de 15 anos da Lei Maria da Penha, dia 7 de agosto, precisamos refletir sobre a necessidade de Debutar, apresentar à sociedade, nossa luta contra violência contra as mulheres e fazer cumprir a Legislação, já que nestes últimos anos, não avançamos muito sobre a promoção dos direitos das mulheres.

Recentemente, o caso de Pâmella de Holanda, trouxe à tona toda omissão e negligência do país em relação à esta questão. Mulher do artista conhecido como DJ Ivis, Pâmella, divulgou cenas em que é espancada pelo marido. O que podemos evidenciar neste caso, é que vivemos num país que repercute perplexidade nas redes sociais, mas ao mesmo tempo, na prática, demonstra uma grande inoperância perante às mulheres vítimas de violência.

Em SC, dados de janeiro de 2021, publicados pelo TJSC, registraram 36274 processos de Violência Doméstica em andamento. Em abril deste ano, havia 12091 Processos em andamento no Estado, com o assunto Femicídio. Enquanto sociedade catarinense, devemos desculpas à estas mais de 36 mil mulheres, e à todas tantas outras que sofrem violência e sequer conseguem entrar nas estatísticas.

A Lei Maria da Penha não foi resultado de um reconhecimento do país, mas sim o resultante da condenação do Brasil pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Em 2001, a Corte apontou negligência e omissão do Brasil em relação à violência doméstica, ilustrada pelo caso de Maria da Penha. Nossa sociedade, 15 anos depois, segue questionando, julgando e negligenciando as mulheres que sofrem violência.

Ainda estamos em luta para garantir a aplicação da Lei. Acredite, ainda temos que brigar para que uma medida protetiva seja concedida em 48 horas; ainda precisamos explicar que violência psicológica também é crime (tardiamente, mas finalmente, incluído na Lei 14188/2021).

Desculpa, Marias, ainda precisamos lutar para fazer garantir os direitos previstos em Lei. Peçamos desculpas reconhecendo nossas falhas e omissões e lutemos todos pela erradicação da Violência Contra a Mulher. Bem-vinda à sociedade Maria da Penha, seu début está declarado!

ANEXO B – Primeiras versões de textos produzidos pelos estudantes

Atividades 

1) Levando em consideração os conhecimentos prévios adquiridos até aqui e o texto trabalhado, produza um artigo de opinião autoral, que apresente um texto do tipo dissertativo-argumentativo, ou seja, que defenda um ponto de vista. Você pode escolher um dos temas abaixo para abordar em seu artigo de opinião.

Temas: 1º Racismo no Brasil, 2º Violência doméstica, 3º O impacto das *Fake News* na vida das pessoas ou 4º Mobilidade urbana.

Seu texto deverá possuir: título, introdução, desenvolvimento e conclusão, tendo no mínimo três parágrafos.

Para lhe ajudar, produza seu artigo de opinião após assistir as aulas de Redação, pois elas irão lhe auxiliar no processo de produção textual. Boa escrita!

As violências aberturas do racismo Brasileiro

Popularmente, é instituído que a democracia é o regime no qual a desigualdade se faz ausente, teoricamente temos que a democracia é capaz de aniquilar o racismo, porém vivemos em um país miscigenado, que possui suas vias abertas ao racismo, logo, tal fato permanece na teoria, ascendendo debates racismo e o acolhimento a outros movimentos.

A injusta acusação de furto feita ao jovem negro *Mateus Kilkino*, oriundo de um casal Branco, é mais um caso de injúria racial presente no Brasil. É evidente que a discriminação perpetua na sociedade desde os primórdios da escravidão, todavia, debates acerca desse tema, incutem a construção de uma sociedade mais justa e resistente, por meio de redes de conversa e a presente força dos movimentos.

Contudo, ao estudar a palavra "racismo" sempre oprimiremos o assunto e a intolerância ao povo negro. Certamente há uma diferença nos casos de racismo contra pretos(as), com os casos de preconceito os demais camadas sociais, sendo assim não devemos esquecer do acolhimento os "minorias", por exemplo a comunidade LGBTI+, entre outros que sofrem discriminação constantes.

Atividades



1) Levando em consideração os conhecimentos prévios adquiridos até aqui e o texto trabalhado, produza um artigo de opinião aural, que apresenta um texto do tipo dissertativo-argumentativo, ou seja, que defenda um ponto de vista. Você pode escolher um dos temas abaixo para abordar em seu artigo de opinião.

Temas: 1º Racismo no Brasil, 2º Violência doméstica, 3º O impacto das *Fake News* na vida das pessoas ou 4º Mobilidade urbana.

Seu texto deverá possuir: título, introdução, desenvolvimento e conclusão, tendo no mínimo três parágrafos.

Para lhe ajudar, produza seu artigo de opinião após assistir as aulas de Redação, pois elas irão lhe auxiliar no processo de produção textual. Boa escrita!

Violência

A violência está cada vez mais frequente em nossas vidas principalmente em relação às mulheres, existe vários formas de violência, física, mental etc. Claro que existe meios de proteção.

Mais nem sempre as mulheres podem ajudar por medo do agressor, medo que ele poderia vir fazer com ela. Alguns nem sabem que estão vivendo uma violência física logo por exemplo.

Mesmo com medo temos que denunciar para que possamos acabar ou combater cada vez mais com isso na nossa sociedade, para que mais mulheres possam vencer os seus medos e denunciar.

Redação

O racismo no Brasil tem sido um problema desde a escravidão, onde milhares de negros morreram com doenças sendo transportados e vendidos para os americanos.

Até quando os negros lutaram por igualdade racial? Quantos pais de famílias já foram assassinados por serem confundidos com ladrões por sua cor de pele, quantas mulheres negras sofrem machismo e racismo.

Brasil é um país com porcentagem de 64,09% de homicídios. A morte do negro não pode continuar passando despercebido e sendo jogada para "debaixo do tapete". Nós somos um descendente do povo africano e o Brasil é a população maior população de negros depois da África.

Atividades

1) Levando em consideração os conhecimentos prévios adquiridos até aqui e o texto trabalhado, produza um artigo de opinião autoral, que apresente um texto do tipo dissertativo-argumentativo, ou seja, que defenda um ponto de vista. Você pode escolher um dos temas abaixo para abordar em seu artigo de opinião.

Temas: 1º Racismo no Brasil, 2º Violência doméstica, 3º O impacto das Fake News na vida das pessoas ou 4º Mobilidade urbana.

Seu texto deverá possuir: título, introdução, desenvolvimento e conclusão, tendo no mínimo três parágrafos.

Para lhe ajudar, produza seu artigo de opinião após assistir as aulas de Redação, pois elas irão lhe auxiliar no processo de produção textual. Boa escrita!

A maria que não deu conta

Longe mais de 15 anos que a lei nº 11.340 conhecida como lei maria da penha foi aprovada, me pergunto: realmente a mesma nome de uma farmacêutica que quase foi morta, pela compaixão e litou por uma lei que punisse todos os criminosos que agredissem as esposas.

E mesmo depois de 15 anos parece que essa lei ainda não deu os frutos desejados. Cicada como o número de denúncias sabe quanto com o número de assassinatos e o lado caso que os crimes por se os opor? um ciclo que nunca termina.

Porém, grande expectativa esperada que isso mudaria a lei federal nº 13.104/15 que atualmente é como feminicídio esta a tornando mais relevante, outra solução seria a própria autogestão dos comarcas que desentenda que não exage vitimismo ou despreza a autoridade.

Atividades



1) Levando em consideração os conhecimentos prévios adquiridos até aqui e o texto trabalhado, produza um artigo de opinião autoral, que apresente um texto do tipo dissertativo-argumentativo, ou seja, que defenda um ponto de vista. Você pode escolher um dos temas abaixo para abordar em seu artigo de opinião.

Temas: 1º Racismo no Brasil, 2º Violência doméstica, 3º O impacto das *Fake News* na vida das pessoas ou 4º Mobilidade urbana.

Seu texto deverá possuir: título, introdução, desenvolvimento e conclusão, tendo no mínimo três parágrafos.

Para lhe ajudar, produza seu artigo de opinião após assistir as aulas de Redação, pois elas irão lhe auxiliar no processo de produção textual. Boa escrita!

Violência doméstica

A violência doméstica tem aumentado muito nesses últimos tempos. As pessoas ficaram em casa nessa pandemia tem afetado muito isso, os maridos tem agredido suas esposas, a violência está cada vez mais presente perante a sociedade.

A violência pode ser expressa de várias formas, seja física, moral, psicológica, sexual. Partanto, a violência doméstica é todo tipo de violência praticada no meio familiar. Mas a lei maria da penha veio para ajudar as mulheres terem mais coragem de falar e denunciar, porque muitas das vezes as mulheres tem medo de denunciar, por medo dos maridos querer fazer algo com elas depois.

Na minha opinião o homem é o chefe de casa mas isso não dá o direito dele agredir sua esposa, ele tem que ama e respeitá-la. Mas infelizmente isso tem acontecido muito nos últimos tempos, por isso a lei maria da penha veio para ajudar essas mulheres a terem coragem para denunciar.



1) Levando em consideração os conhecimentos prévios adquiridos até aqui e o texto trabalhado, produza um artigo de opinião autoral, que apresente um texto do tipo dissertativo-argumentativo, ou seja, que defenda um ponto de vista. Você pode escolher um dos temas abaixo para abordar em seu artigo de opinião.

Temas: 1º Racismo no Brasil, 2º Violência doméstica, 3º O impacto das Fake News na vida das pessoas ou 4º Mobilidade urbana.

Seu texto deverá possuir: título, introdução, desenvolvimento e conclusão, tendo no mínimo três parágrafos.

Para lhe ajudar, produza seu artigo de opinião após assistir as aulas de Redação, pois elas irão lhe auxiliar no processo de produção textual. Boa escrita!

Racismo no Brasil

Atualmente, o racismo não está sendo discutido da mesma forma de antes, racismo era mais discutido antigamente parece que o racismo é um tabu para a maioria das pessoas.

Isso não significa que o racismo não seja um tema bastante importante, pelo contrário, de um racismo foi uma consequência da escravidão, não entendo porque as pessoas não tratadas de forma desigual, sendo que todos iguais. encontra-se o racismo muito facilmente, reputar é um crime de todos.

Unemos para de machucar as pessoas com essas palavras e atitudes, não ricordo de ter sofrido nenhum tipo de racismo e espero de verdade nunca passar acreditar que muitas pessoas preferem jogar um tipo de assunto para de baixo do tapete, gostaria que todos os alunos passassem seus conhecimentos para frente as coisas de guardar para si mesmo. Então julgue se qualquer tipo de preconceito.