

ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO PARA EXPOSIÇÃO DE UM PONTO DE VISTA EM ARTIGO DE OPINIÃO

ANALYSIS OF SITUATION CONTEXT VARIABLES FOR EXPOSING A POINT OF VIEW IN OPINION ARTICLE

DOI 10.20873/uft2179-3948.2022v13n1p438-462

Adonelson Nascimento Damascena¹
Vilma Nunes da Silva Fonseca²

Resumo: Este artigo apresenta um estudo que teve como objetivo descrever e analisar como a desconstrução e a leitura detalhada, duas fases do programa Ler para Aprender (ROSE; MARTIN, 2012), propiciaram a análise das variáveis do contexto de situação e de que forma colaborou para a exposição de pontos de vista em artigos de opinião produzidos por uma turma da 2ª série do Ensino Médio. A investigação em questão foi conduzida à luz dos princípios da pesquisa-ação, ocorrida no contexto do Programa de Residência Pedagógica / Núcleo de Língua Portuguesa, e está ancorada no arcabouço teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, concentrando o interesse mais especificamente na Pedagogia de gêneros da Escola de Sydney. Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisadas as produções textuais dos alunos (dois exemplares de um universo de dezoito textos) e as respostas a uma atividade de interpretação elaborada com vistas à exploração das variáveis do contexto de situação. A análise evidenciou que as etapas de desconstrução e de leitura detalhada propiciaram a compreensão das variáveis contextuais (campo, relação e modo). Tal compreensão foi determinante para que a produção textual ocorresse na fase de escrita autônoma, vindo a impactar diretamente nas escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas dos alunos nos textos analisados.

Palavras-chave: LSF; Contexto de situação; Pedagogia de gêneros da Escola de Sydney.

Abstract: This article presents a study that aimed to describe and analyze how deconstruction and detailed reading, two phases of the Ler para Aprender program (ROSE; MARTIN, 2012), provided the analysis of the situational context variables and how collaborated for the exposition of points of view in opinion articles produced by a class of the 2nd grade of high school. The investigation in question was carried out in the light of the principles of action research, which took place in the context of the Programa de Residência Pedagógica / Núcleo

¹ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins / Câmpus de Araguaína, ex-bolsista CAPES pelo Programa de Residência Pedagógica / Núcleo de Língua Portuguesa, professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. E-mail: adonelsonnascimento12@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6025-5310>

² Doutora em Letras (UFT), docente da Licenciatura em Letras, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLit), na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) / Centro de Ciências Integradas – Araguaína – Tocantins / Coordenadora do Núcleo de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica CAPES/UFT. E-mail: vilmanunes@uft.edu.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3813-1797>

de Língua Portuguesa and is anchored in the theoretical-methodological framework of Halliday's Systemic-Functional Linguistics, focusing more specifically on in the Sydney School's Genre Pedagogy. For the development of the research, the students' textual productions (two copies of a universe of eighteen texts) and the responses to an interpretation activity designed with a view to exploring the variables of the situation context were analyzed. The analysis showed that the stages of deconstruction and detailed reading provided the understanding of contextual variables (field, relationship and mode). Such understanding was crucial for the textual production to occur in the autonomous writing phase, having a direct impact on the lexical-grammatical and semantic-discursive choices of the students in the analyzed texts.

Keywords: LSF; Situation context; Sydney School Genre Pedagogy.

Considerações iniciais

No âmbito escolar, o ensino e aprendizagem de textos se mostra cada vez mais desafiador. 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 social? Como adentrar uma sala de aula e solicitar a produção de um objeto linguístico-discursivo, até então desconhecido pelos estudantes do Ensino Médio (EM)? Quem produz e quem se engaja na leitura de artigos de opinião? 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 uma 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 2^o 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 argumentativos-dissertativos, mais especificamente do artigo de opinião, principalmente por se tratar de um gênero textual curricular. Textos como esse se faz presente em diversos espaços sociais, tendo como

característica 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 à 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 entre locutor e interlocutor estabelecidas nele e até mesmo a função da linguagem utilizada em sua composição.

A compreensão dessas variáveis pode se dá 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 à leitura em si, mas detalhando cada parte da obra. Nesse sentido, além do aprendizado das variáveis do contexto de situação, a junção de ambas possibilita 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*) e sua contribuição na escrita de textos produzidos por estudantes do EM.

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 numa atividade interpretativa no formato de questionário acerca do conteúdo abordado no exemplar analisado em sala de aula e nos aspectos relacionados às características

prototípicas do artigo de opinião. O segundo equivale a um Roteiro de estudos (RE), no qual se solicitou a produção inicial de um artigo de opinião.

O *corpus* total da pesquisa é composto por dezoito questionários referentes ao texto autoral trabalhado e, também, por dezoito artigos de opinião produzidos pelos estudantes. Porém, para este estudo em particular, analisamos apenas dois exemplares do *corpus*. 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, apresentamos a teoria mobilizada, evidenciando seu objetivo e, principalmente, abordando como as variáveis do contexto de situação instanciam o registro, ou seja, “a configuração de significados” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 25) que, a partir das regularidades semântico-discursivas aparentes, nos permite reconhecer e pressupor as escolhas linguísticas previsíveis para o texto a ser produzido na dada interação. Em seguida, justificamos a escolha do gênero exposição a partir do artigo de opinião como texto focalizado. Logo após, destacamos o Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros e as etapas de desconstrução, leitura detalhada e escrita individual. Detalhamos também como o trabalho foi desenvolvido, evidenciando a metodologia, as práticas pedagógicas adotadas etc. Na seção de análise, descrevemos e analisamos as respostas obtidas com os questionários, verificando a compreensão dos elementos contextuais campo, relação e modo, como também os artigos de opinião elaborados, observando como a análise das variáveis do contexto de situação colaborou na construção dos textos. Por fim, estabelecemos algumas considerações finais acerca dos resultados alcançados.

As variáveis do contexto de situação na 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 significados a partir do 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 têm um papel fundamental na LSF, mas, antes de nos aprofundarmos um pouco mais no 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 que 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 representa o meio sociocultural no qual o texto foi produzido, sob alguma circunstância. 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 gênero 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 como as construções semântico-discursivas podem ser elaboradas a partir de um conjunto de possibilidades de escolhas linguísticas, dentre elas, a seleção léxico-gramatical, por exemplo, que orienta a produção do texto. 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 de 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 apresenta seus próprios costumes. Esses costumes influenciam diretamente a comunicação das pessoas que utilizam a língua portuguesa e suas variações dialetais, pois é algo enraizado, que faz parte das matrizes culturais que marcam a formação social dos indivíduos e que aparecem refletidas 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 forma o que conhecemos como variáveis do contexto de situação, que orientam as produções textuais, independentemente de suas origens.

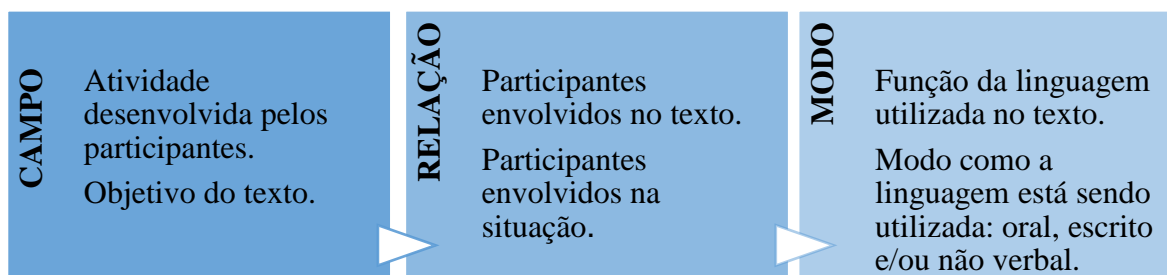
Cada um desses contextos está relacionado a um ambiente específico, assim como assegura Santos (2016), quando afirma que se compreende por contexto de cultura o espaço social e cultural, conectado às ideologias e aos acontecimentos históricos e socioculturais, e, por contexto de situação, o ambiente momentâneo no qual o texto atua. Dessa forma, os dois contextos se diferem, já que um se relaciona ao ambiente imediato no qual o texto é realizado e outro, ao sociocultural, mas ambos influenciam as escolhas léxico-gramaticais nas produções textuais escritas e 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, são caracterizadas a partir do papel que desempenham quando analisamos o funcionamento da língua, como podemos observar abaixo:

Figura 1: Variáveis do contexto de situação

VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO



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

Com base na Figura 1, como também nas observações estabelecidas por Fuzer e Cabral (2014), é possível notar que a variável *campo* está vinculada à finalidade da atividade que se desenvolve por meio do texto e ao objetivo de sua produção. As *relações* estão vinculadas aos papéis que os participantes desempenham na interação (quem escreve ou lê), e evidenciam os níveis de proximidade ou distanciamento entre quem produz e quem consome o texto. Já o *modo* refere-se à função exercida pela linguagem na composição da mensagem.

Valendo-se dos pressupostos teóricos elaborados por Halliday, Fuzer e Cabral (2014) destacam 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 semelhantes³ (GOUVEIA, 2014), podemos destacar que um dos gêneros que se mostram indispensáveis no contexto escolar é a exposição, que, segundo Muniz da Silva (2015), a partir de Rose e Martin (2012), faz parte da família dos argumentos. Nesse aspecto, ela 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 macrogênero artigo de opinião. Ele se apresenta como um dos temas que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o

³ Adaptado a partir da tradução realizada por GOUVEIA (2014).

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 apresentada 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 o interlocutor, valendo-se de argumentos convincentes para isso. Ou seja, a argumentação visa justamente apresentar a manifestação expositiva ou a ação de linguagem do locutor sobre um assunto abordado.

Desse modo, trata-se de um tópico fundamental para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, e seu estudo pode oportunizar diversos aprendizados que estão para além da capacidade de produzir 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 acadêmico dos alunos na realização de suas produções escritas, tanto para o desenvolvimento das habilidades requeridas no âmbito da avaliação em larga escala da Educação Básica quanto para a atuação social na qual seja exigida a elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

Para que as escolhas léxico-gramaticais sejam realizadas de forma mais precisa e de acordo com a mensagem 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 suas necessidades e às suas intenções. Consideremos, a seguir, duas etapas do Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros utilizadas para promover a compreensão de campo, relação e modo.

Desconstrução, leitura detalhada e construção individual 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 da Escola de Sydney), um programa de letramento que contribui 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 planejamento, 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 a uma independência ao praticar tais ações de linguagem.

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,

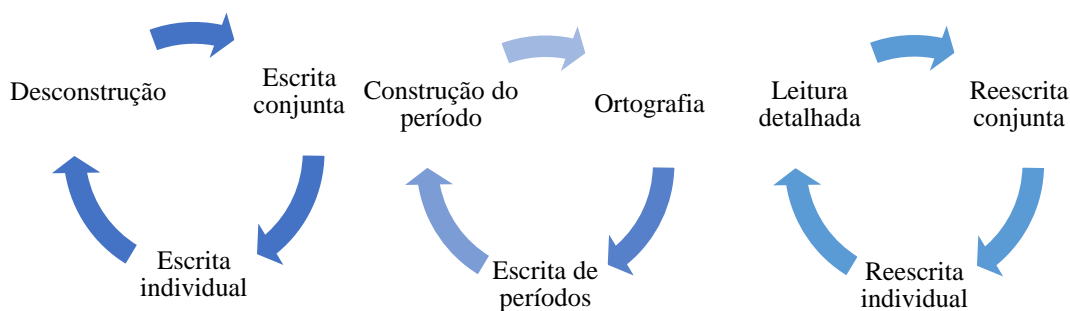
uma proposta de letramento que aborda questões escolares que vão além da sala de aula; mais especificamente, os proponentes da PG entendem que o sistema educacional é responsável por perpetuar a desigualdade entre estudantes com relação à sua participação nas atividades de aprendizagem desenvolvidas coletivamente 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 e Escrita 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.

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 o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas com o trabalho pedagógico dos 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.

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, evidenciamos nesta seção a série de etapas seguidas para o progresso deste estudo, assim como detalhamos e ilustramos como se deu cada movimento de realização dos estágios metodológicos.

Contextualização da pesquisa

A proposta de utilização da compreensão das variáveis contextuais para subsídio da escrita 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 a 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 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 à leitura e à 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.

As atividades do PRP aconteceram de forma remota devido à pandemia de COVID-19 fato que culminou no desenvolvimento de aulas com momentos síncronos e assíncronos. Os primeiros se dividiram em três aulas via plataforma *Google Meet* e em períodos integrais para sanar as dúvidas dos estudantes a partir de um grupo criado na rede social *WhatsApp*. Já os segundos aconteceram por meio de um Roteiro de estudo (RE), elaborado e aplicado pelo residente e pela preceptora. Esse RE continha conteúdos e atividades relacionadas ao texto expositivo artigo de opinião 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 RE por meio da plataforma *Google Classroom*. Eles também podiam buscá-los e deixá-los, depois de trabalhados, na unidade de

ensino, caso não tivessem acesso à internet ou não dispusessem de aparelhos digitais (*notebook, tablet, celular*) em casa.

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 contexto pesquisado, atuando cooperativamente com a preceptora e seus alunos, contribuindo, assim, para o letramento desses últimos. Essa metodologia de pesquisa é definida 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 texto (coautora do artigo), 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 (RE, questionário sobre o artigo de opinião e *slides* utilizados nas aulas síncronas), à ministração das aulas e aos atendimentos individuais aos educandos, e da coordenadora no que diz respeito às orientações acerca dos procedimentos teórico-metodológicos que subsidiaram a pesquisa.

Seleção do *corpus*

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 2º série do EM, de uma instituição pública de ensino. Para a coleta de dados, recorreremos a três atividades, sendo elas: a Desconstrução e a Leitura detalhada de um artigo de opinião, a resolução de um questionário e o cumprimento de um RE. O primeiro, um texto opinativo intitulado *15 anos da Lei Maria da Penha*, escrito por

Maria Cláudia Goulart, 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 enfocado, que exigia dos alunos respostas sobre suas percepções em relação ao conteúdo temático, ao contexto de produção e de recepção e à organização textual. 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 textual. Sendo assim, destacamos quem foi/é Maria da Penha, como, quando, onde e por que 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 empregada, 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 outras estruturas prototípicas do gênero também foram exploradas, porém, focalizamos com profundidade apenas um texto, dada a quantidade de aulas disponibilizadas para o conteúdo.

Após a realização da Desconstrução e da Leitura detalhada, os alunos responderam a um questionário sobre o artigo de opinião debatido em sala, a fim de verificar suas percepções acerca do tema enfocado e do texto de forma geral. Em seguida, foi solicitada uma escrita inicial, pois consideramos que os alunos se encontravam aptos para desenvolvê-la, já que haviam realizado uma preparação para a leitura, a leitura em si de um exemplar (análise aprofundada) e tinham respondido às 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.

A turma focalizada é composta 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 formado por dois questionários sobre o texto opinativo *15 anos da Lei Maria da Penha* e dois artigos de opinião elaborados pelos discentes após os momentos de Desconstrução e Leitura detalhada de um exemplar.

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. 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.

Analisando como os estudantes compreenderam as variáveis contextuais de situação e expuseram seus pontos de vista nos artigos de opinião

Uma das dificuldades encontradas por docentes da EB é o momento de 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 amostras de cada instrumento de investigação utilizado na coleta dos dados. Sendo assim, focalizamos dois questionários e dois artigos de opinião. Os elementos selecionados foram produzidos por dois alunos da turma, servindo como base para este estudo. A identificação de cada elemento do *corpus* produzido pelos estudantes será feita da seguinte forma: produção textual do aluno A e produção textual do aluno B.

Compreensão das variáveis contextuais

Após a realização da Desconstrução e da Leitura detalhada de um exemplar textual, na tentativa de observar a compreensão das variáveis contextuais, solicitamos a resolução de um questionário. As respostas formuladas pelos estudantes tiveram como texto-base o artigo de opinião *15 anos da Lei Maria da Penha*, trabalhado durante as aulas de Redação. Vejamos abaixo algumas questões importantes que evidenciam as percepções e os 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 à 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 focalizado, 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 primeira pessoa do plural) e “podemos evidenciar” (verbo poder na primeira 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 focar a variável relação, ou seja, verificar as relações presentes no corpo do texto e observar aspectos importantes, tais como: existência de simetria ou assimetria / alinhamento discursivo entre os participantes da interação, aproximação ou distanciamento social entre autor e público, e a caracterização dos leitores potenciais do veículo de circulação. Além de conhecer o objetivo de um texto, é necessário

analisar os interactantes da composição textual, pois eles darão dinamicidade aos enredos e estabelecerão relações dentro e fora do texto. Os estudantes destacaram os personagens significativos no contexto da história (“Dj Ivis, Pâmella” / “Mulheres, Pâmella Holanda, Dj Ivis”), bem como a identificação da autora do texto (“Maria Cláudia Goulart”), o jornal eletrônico no qual 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 por um público-alvo exigente que, não raro, pode discordar dos posicionamentos assumidos por jornalistas, articulistas e redatores, vindo, algumas vezes, a manifestar suas insatisfações na seção de Carta do leitor em jornais e revistas.

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 registro linguístico esperado na escrita de um artigo de opinião. As informações se confirmam, já que, como sustenta Birck (2010), o articulista 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 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 em função da defesa de uma opinião do autor no texto.

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, uma vez que ambas serviram como base para a imersão do aluno no texto. Na próxima subseção, verificaremos de que forma elas foram empregadas nas produções escritas dos estudantes.

Etapa de produção escrita

Depois dos momentos de Desconstrução, Leitura detalhada com a realização da atividade de interpretação proposta (questionário) acerca do texto, os estudantes partiram para a escrita individual, na condição de escrita inicial. 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: Produção textual do Aluno A

“As veias abertas do racismo Brasileiro⁴”

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 veias 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 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. todavia, debates acerca desse tema, incentivam a construção de uma sociedade mais justa e resistente, por meio de rodas de conversa e a crescente força dos movimento.

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 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: Dados da pesquisa

Vejamos 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.

Quadro 3: Produção textual do Aluno B

“Violência”

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

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

⁴ Optamos por manter a escrita original dos textos produzidos pelos estudantes.

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

Fonte: Dados da pesquisa

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

Em relação ao campo (finalidade da prática social), constituído por meio 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 no texto de A se refere à exposição do ponto de vista de um estudante da EB sobre a presença estampada do racismo na sociedade brasileira, enquanto no texto de 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 têm grande relevância, pois são atuais e necessitam de um posicionamento objetivo da sociedade, como fizeram os estudantes-autores no decorrer das produções.

Alguns exemplos de linguagem encontrados nos textos que indicam pistas contextuais da variável campo são: “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” (Produção textual do Aluno A); “A violência está cada vez mais frequente em nossas vidas 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” (Produção textual do Aluno B).

A identificação da variável contextual campo foi possível devido aos elementos linguísticos que possibilitaram a compreensão do significado ideacional, que revela a representação dos mundos exterior e interior a partir da nossa relação experiencial, tais como: *participantes* (“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, realizada pela metafunção interpessoal, destacamos as relações estabelecidas entre os participantes da interação. Em A e B, os participantes das situações de interação são os autores dos textos (estudantes da EB) e os leitores-alvo, a preceptora e o residente, como também o público em geral, considerando uma possível exposição dos textos para a comunidade escolar, por exemplo. Ao produzir os textos, os alunos estavam cientes de que se tratava de uma atividade escolar de avaliação, para a qual houve uma mobilização de esforços da preceptora e do residente, a partir de um conjunto de procedimentos metodológicos realizados como preparação para a escrita. Em relação à preceptora e ao residente, foi construída uma expectativa positiva quanto à qualidade dos textos que seriam produzidos, mesmo considerando os percalços e as dificuldades de apropriação das regularidades linguísticas observadas no *feedback* inicial (via *WhatsApp*). Sobre a distância social, observamos que ela é considerada máxima, pois os alunos tomaram como parâmetro as exigências do gênero e se dirigem à sociedade de modo geral, mesmo com a utilização do “nós” como pessoa do discurso, a partir da autodesignação por plural majestático, como estratégia de aproximação com o leitor.

Podemos observar, nos textos, algumas marcas de linguagem que apontam para a predominância de orações no modo declarativo, com sentenças afirmativas e negativas. Na produção textual do aluno A, para marcar a voz autoral do estudante, destacamos o uso da 1ª pessoa do plural (“temos”, “vivemos”, “podemos”) e de aspectos que conflagram o racismo na cultura do Brasil (“veias abertas ao racismo”, “injusta acusação de furto feita ao jovem negro”, “injúria racial”, “a discriminação perpetua na sociedade”, “intolerância ao povo negro”). Nessas passagens textuais, observamos os efeitos de sentido provocados pela assunção da posição do aluno no texto a partir do emprego do recurso linguístico de modalização do discurso (“É evidente que a discriminação perpetua na sociedade desde os primórdios da escravidão”, “Certamente há uma diferença nos casos de racismo contra pretos(as), com os casos de preconceito as demais camadas sociais”). Outro aspecto que chamou a nossa atenção foi a linguagem avaliativa que aparece carregada de apreciações e julgamentos representados por expressões depreciativas e/ou qualificadoras (“jovem negro”, “povo negro”, “injúria racial”, “injusta acusação de furto”, “país miscigenado”, “sociedade mais justa e resistente”).

Na produção textual do aluno B, a inscrição do aluno no texto também é projetada por meio do uso da 1ª pessoa do plural (“nossas”, “temos”, “possamos”, “nossa”) e da violência doméstica contra a mulher (“existe várias formas de violência”, “medo do agressor”, “temos que denunciar”). A utilização da 1ª pessoa do plural (nós) na construção dos textos permite que

os autores estabeleçam uma conexão mais profunda com os leitores, bem como que os convide para uma reflexão conjunta acerca dos temas abordados. Nesse sentido, quando eles optaram por se colocarem de maneira ativa nos 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), constituído 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 à norma linguística, no entanto optamos, para esta análise, por manter a originalidade dos textos dos alunos. No momento dessa escrita, a nossa preocupação inicial foi promover a apropriação do gênero pelo aluno a partir da compreensão da função social do texto, assim como a apreensão dos objetivos do locutor e do interlocutor na dada interação. Posteriormente, todos os alunos seriam orientados a realizar as adequações linguísticas dos textos.

Para a elaboração dos artigos de opinião, principalmente, na parte referente à exposição de pontos de vista, verificamos que os discentes da EB recorreram aos elementos metafuncionais textuais, Tema e Rema, para estabelecer a progressão do texto. O tema é o assunto a ser tratado na mensagem, já o rema é o que se diz sobre o tema, seu desenvolvimento (GOUVEIA, 2009). Esses aspectos pertencentes à 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 veias abertas do racismo Brasileiro”) presente na sociedade brasileira. Em contrapartida, o Aluno B escolheu uma palavra mais genérica, de significado amplo (“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, nesse 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”). No segundo texto, após um *feedback* pelo residente, 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 varias formas de violência, física, mental etc.”).

Outro ponto relevante é o desenvolvimento do texto, pois nessa parte são apresentados argumentos e afirmações para convencer o leitor de que a exposição do ponto de vista apresentado é correta e/ou confiável. O aluno 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 se perpetua na sociedade desde os tempos da escravidão (“a discriminação perpetua na sociedade desde os primórdios da escravidão”), são recursos fundamentais para o convencimento do leitor e sua adesão ao ponto de vista do autor. 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 principal e reafirmam as opiniões dos estudantes frente às 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 da proposta foram, em grande parte, atendidos. Dessa maneira, analisando as exposições dos pontos de vista, percebemos que as concepções de variáveis contextuais contribuíram para 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 sequências textuais elaboradas tiveram influência das variáveis campo, relação e modo, reafirmando a importância do trabalho realizado na Desconstrução e na Leitura detalhada do artigo de opinião.

Contudo, é importante mencionar que nem todos os estudantes realizaram as produções escritas requeridas. Muitos tiveram dificuldades em participar dos momentos síncronos e em acompanhar as aulas remotas, principalmente, devido à falta de acesso à internet e à carência de aparelhos digitais (*notebook, tablet, celular* etc.) que possibilitassem suas participações. Já outros não se propuseram a tentar ou dar continuidade ao que haviam começado a escrever (ou seja, tratava-se de jovens já cansados de fracassar em atividades de produção textual), mesmo tendo todas as informações/orientações escritas no RE, bem como períodos de disponibilidade do residente para dirimir as dúvidas em relação à realização da tarefa de produção textual, por meio da rede social *WhatsApp*. Nessa perspectiva, dos vinte e dois alunos que compuseram a turma, 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 demonstraram que a quantidade de aulas pode não ter sido suficiente para uma preparação completa da turma a ponto de os alunos se sentirem seguros para elaborar o próprio texto. Outro fator nuclear que possibilitou a falta de estímulo dos alunos foi a ausência do contato presencial com o professor na realização da atividade. Consideramos que a comunicação via Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não conseguiu suprir a necessidade dos alunos de dividir o mesmo espaço físico com o

docente que, por sua vez, é uma figura indispensável no processo de encorajamento do alunado na mediação da aprendizagem.

Considerações finais

O estudo realizado evidenciou que as etapas de Desconstrução e de Leitura detalhada propiciaram a compreensão das variáveis contextuais (campo, relação e modo). Tal compreensão serviu de base para a fase de escrita individual, contribuindo diretamente na tomada de decisão dos alunos no momento de realizar escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas a partir de seus objetivos interacionais, caracterizados num projeto de dizer.

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 alunos-autores, os participantes foram utilizados nos textos para estabelecer relações em prol da dinamicidade e fluidez do texto, e a linguagem foi empregada na forma argumentativa tida como padrão, seguindo os preceitos tipológicos esperados.

Observamos ainda que os textos necessitam de outras versões para, assim, terem seus conteúdos e formas aperfeiçoados, com base nos *feedbacks* fornecidos pelo residente. A análise das produções textuais dos estudantes retratou a evidente necessidade de inclusão de ações de ensino voltadas à escrita, à reescrita e às práticas de letramento diferenciadas nas salas de aula, assim como motivações reais para a realização de tarefas didáticas de uso da linguagem. Dito isso, esperamos, com este trabalho, contribuir com discentes e docentes para o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, proporcionando conhecimentos para além da leitura e da escrita de textos opinativos.

Referências

- BIRCK, S. L. *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. *Base nacional comum curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2021.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. Fourth Edition. London and new York, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras 2014. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

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

GOUVEIA, C. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Org.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVILLE, C. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*. v. 19, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/lep/article/view/41251>> Acesso em: 17 de agosto de 2021.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Org.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, S. M. N. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia de Gêneros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 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, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S.; TROIAN, I. C. 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. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>> Acesso em: 08 de julho de 2021.

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

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

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

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. *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.

Recebido em 11 de maio de 2022

Aceito em 20 de setembro de 2022