

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: ENTRE RELATOS E REFLEXÕES EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

José Jilsemar da Silva¹

RESUMO: No presente trabalho, é meu propósito construir reflexões sobre uma proposta de produção escrita do gênero artigo de opinião. Objetivo, mais especificamente, refletir sobre a implementação de uma proposta pedagógica para o ensino da produção do artigo de opinião que toma como ponto de partida orientações didático-metodológicas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Como respaldo teórico, assumo pressupostos da abordagem dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, assim como trabalhos de estudiosos que discutem o ensino de línguas como Antunes (2003); Barros (2015); Geraldi (2015); Schneuwly & Dolz (2004). Trata-se de um estudo em que adoto uma abordagem qualitativa e a metodologia da investigação narrativa. Utilizo-me da produção do diário de aula como instrumento metodológico para reflexão da prática educativa. A proposta de produção foi desenvolvida na 3ª série do ensino médio em uma escola pública no município de Marcelino Vieira-RN. Com base na reflexão realizada, percebo um efetivo avanço no ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, visto a superação de grande parte dos problemas encontrados durante todo o processo de desenvolvimento da proposta. Como conclusão, aponto um diálogo fecundo entre a proposta desenvolvida e as orientações da olimpíada para o ensino de escrita do gênero artigo de opinião.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta de Produção; Gênero Artigo de Opinião; Olimpíada de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this work, I purpose to build reflections on a written production proposal of the opinion article gender. Specifically, I aim to reflect on the implementation of a pedagogical proposal for teaching the production of the opinion article that takes didactic-methodological orientations from Portuguese Language Olympics as a starting point. As theoretical support, I assume thoughts of the dialogical approach to language from Bakhtin Circle, as well as I consider reflections from some scholars who discuss language teaching like Antunes (2003); Barros (2015); Geraldi (2015); Schneuwly & Dolz (2004). This is a study in which I adopt a qualitative approach and the narrative investigation methodology. I use the production of the class diary as a methodological tool in order to reflect the educational practice. The production proposal has been developed in the last year of high school in a public school in Marcelino Vieira city, it is located in Rio Grande do Norte state. It based on the reflection, I realize an effective advance regarding to the teaching-learning of the opinion article, in view of overcome most problems that came out during the proposal progress. In conclusion, I realize a deep dialogue between both project developed and the Portuguese Language Olympics guidelines for writing teaching opinion article.

KEYWORDS: Production Proposal. Gender opinion article. Portuguese Language Olympics.

Introdução

Muito se pesquisa e se discute sobre o ensino da língua portuguesa centrar-se no texto (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1996, 2017; SILVA, 2014) e que a produção textual do aluno deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da

¹ Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: josejilsemar@gmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/2134372055475073>

língua. O texto precisa fazer parte do cotidiano escolar, sendo ele o grande acontecimento nas aulas de português (GERALDI, 2015). Nessa perspectiva, o ato de ensinar deve ser de promoção e de desenvolvimento das capacidades de linguagem adquiridas pelos alunos em relação à diversidade de gêneros discursivos circulantes no meio social no qual eles se inserem. (BARROS, 2015).

Seguindo também esse entendimento, os PCNs (BRASIL, 1998; 1999) consideram a produção escrita um processo reflexivo, no qual a prática consciente do aluno poderia ser evidenciada nos mais diversos procedimentos e que leve em conta “uma abordagem do texto em sala de aula que analise suas particularidades, linguísticas e discursivas, conforme o contexto situacional” (CARRIJO, PADILHA, 2013, p. 190).

Sinalizando também nessa direção, a BNCC–EF traz a defesa de uma ampliação do “contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”. (BRASIL, 2017, p. 134). Ao tratar do processo colaborativo de aprendizagens, a BNCC-EM nos esclarece que “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos, os processos colaborativos, as interações [...] e a hibridização dos papéis nesse contexto”. (BRASIL, 2018, p. 490) devem ser o foco do ensino, a fim de que se reconheça a língua como fenômeno cultural, social, variável, heterogêneo e mutável. Nesse sentido, o referido documento procura valorizar os processos de comunicação e de interação, sempre vinculados às quatro modalidades da língua: ler, escrever, ouvir e falar.

No contexto brasileiro, uma iniciativa voltada a potencializar o trabalho com a leitura e a produção textual na sala de aula da educação básica das escolas públicas proposta pelo MEC foi a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa (daqui por diante OLP). A OLP é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país. Desde a sua primeira edição, em 2008, o tema das produções permanece “O lugar onde vivo”, como forma de propiciar aos alunos o estreitamento dos vínculos com a comunidade e o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade local, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua cidadania. (www.escrevendoofuturo.org.br)

Nossa experiência profissional como professor da educação básica nos faz perceber que a temática proposta pela Olimpíada mexe com a vida de toda a comunidade escolar. As

salas de aulas das escolas públicas brasileiras se tornam arenas de debates e discussões dos mais variados assuntos que desafiam as nossas crianças, os nossos jovens e nossos adolescentes, dos ensinamentos fundamental e médio, com vistas à produção de um texto em um dos gêneros discursivos que compõem, atualmente, o projeto da OLP.

Com foco no lugar de vivência do aluno, a proposta das Olimpíadas pressupõe o aluno como um sujeito ativo do processo de escrita/produção. Além disso, se coaduna com uma visão de linguagem como “atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem” (OLIVEIRA, 2010, p. 216; GARCES, 1998, p. 46), o que implica assumir que a produção de sentidos só tem existência nos campos de comunicação, pois todo dizer provém de um campo de atividade humana (BAKHTIN, 2016).

A partir dessa compreensão, pretendo responder a seguinte questão: como o professor de língua portuguesa pode se apropriar dos encaminhamentos presentes no material da OLP para a produção do gênero artigo de opinião de modo a contribuir para uma maior autonomia do aluno com relação à sua produção escrita?

É, pois, no encaminhamento de produção do gênero artigo de opinião que reside nosso foco de atenção neste trabalho. Neste sentido, meu objetivo é construir, com base em uma visada dialógica, uma reflexão sobre a proposta de ensino para a produção do artigo de opinião a partir das orientações didático-metodológicas propostas pela OLP, em sua 6ª edição, para escrita desse gênero.

Para tanto, divido este artigo nas seguintes partes: a introdução, que apresenta uma breve contextualização da pesquisa e seus objetivos; a fundamentação teórica, que apresenta considerações teóricas sobre as concepções de enunciado/escrita e gêneros discursivos; a metodologia, que versa sobre a pesquisa narrativa como possibilidade de análise da linguagem; a análise do proposta didático diretivo da pesquisa reportada aqui; e a conclusão, que direciona o leitor às considerações (in)acabadas da presente pesquisa.

1. Concepção interacional da escrita

Há muito se discute que o ensino de língua portuguesa deva se pautar numa concepção sociointeracionista de linguagem. Esse direcionamento teórico no modo de pensar a

linguagem começou a ganhar força, no campo da linguística, a partir da recepção e disseminação de obras do Círculo de Bakhtin, que concebe a linguagem como uma atividade viva e dinâmica. Foi com o reconhecimento de uma concepção histórico-discursiva do sujeito e da linguagem como social e dialógica, aliada à noção de interação (COSTA-HÜBES, 2009), que se passou a constituir um diálogo mais acentuado sobre essas reflexões sociointeracionistas no ensino.

Notadamente, o ensino da língua escrita, centrado no texto, tornou-se bem mais evidente a partir do PCN (1998), que passou a adotar o texto numa visão de unidade de ensino e os gêneros de objeto de estudo, significando, para o ensino, não apenas uma mudança curricular, mas um novo paradigma educacional. Isso também passou a significar, para o professor, uma nova compreensão de ensino, baseada numa determinada concepção de língua, tendência que marca um novo olhar para os estudos da linguagem: “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41, *itálico do autor*).

Percebe-se que essa tendência teórica abre um leque maior de possibilidades para se desenvolver um trabalho pedagógico interacionista, mais produtivo e relevante, pois considera um aspecto mais amplo da linguagem, já que se assume o texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos. Nessa linha é que estudiosos como Marcuschi (2008) vão sustentar a ideia de que o texto constitui a unidade máxima de funcionamento da língua e permeia toda a atividade comunicativa. Desse ponto de vista, o ensino da escrita também passou a ser pautado como evento interacionista, como bem explicitado por Antunes:

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (ANTUNES, 2003, p. 45, *itálicos do autor*).

Não menos importante, dependendo do propósito de comunicação, há que se considerar que todo texto se faz, explícita ou implicitamente, marcado pela retomada de outros textos, configurando uma memória social do produtor, evidenciando, assim, o princípio constitutivo da linguagem, dos sujeitos e da vida, nomeado por Bakhtin de dialogismo. O

referido princípio sustenta que a linguagem e toda atividade de produção de sentido se constitui como espaço de interação verbal entre os dois polos enunciativos, o **eu** e o **outro**. Em diálogo com esse princípio, Volóchinov/Bakhtin (2017) enfatiza o caráter bilateral assumido pela palavra, uma vez que ela é determinada tanto de quem a procede quanto para quem a dirige.

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2017, p. 205)

Conforme esses pontos de vista, nenhuma palavra que enunciamos é propriedade unicamente nossa, mas também palavra de outrem, porque o nosso dizer traz sempre a perspectiva de pelo menos mais uma outra voz. Assim, entendemos que, na realidade da comunicação verbal, um enunciado sempre se dirige de alguém (enunciador) para alguém (enunciatário), que manifesta, diante do enunciado que lhe chega, uma atitude responsiva ativa.

A responsividade como condição de linguagem, conforme concebida nas reflexões do Círculo de Bakhtin, ancora, portanto, a compreensão de que a escrita só pode ser uma atividade dialógica-interacionista. Uma primeira implicação disso é ter claro que não escrevemos a não ser por meio de enunciados. Uma segunda é assumir que a atividade de escrita deve ser interativa, de expressão, em que o escritor/produtor manifeste verbalmente suas ideias, o seu dizer com um alguém. Logo, todo enunciado toma forma na presença de dois sujeitos socialmente determinados historicamente. Nessa interlocução, não pode haver interlocutor abstrato, isolado, como aponta Volóchinov:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor, [...].* Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2017, p. 204-205, itálicos do autor).

As palavras do autor sinalizam que os elementos extraverbais da situação de produção de todo enunciado também desempenham um papel decisivo na construção dos sentidos dos enunciados. Com base nessa compreensão do autor, podemos dizer que cada

enunciado é uma realização concreta, única e histórica e que, em sua totalidade, só se realiza no fluxo da comunicação discursiva.

As atividades de escritas só se sustentam se conduzidas por enunciados, em situação de interação, pois, como reflete Antunes (2003, p. 54), escrever não é um ato de apenas decodificar as ideias e informações através dos sinais gráficos. Produzir textos escritos vai muito além disso, pois não implica somente o ato de escrever. Compreende algumas etapas interligadas, interdependentes à sua realização, tais como: o planejamento, a operação (a escrita propriamente dita), e a revisão e reescrita. (ANTUNES, 2003).

Cumprir essas etapas é assumir a relevância da escolha de critérios de ordenação das ideias para se ter uma previsão de como as informações serão distribuídas em toda a estrutura do texto, assim como a operacionalização e efetivação desse planejamento, além de uma reflexão, por parte do produtor, sobre o processo produtivo para decidir sobre o que, no texto, deve permanecer, ser eliminado, ser reformulado (ANTUNES, 2003).

Pensar, portanto, a atividade de escrita como atividade interacional e dialógica pressupõe conceber o trabalho com a linguagem de modo processual, implicando textos/enunciados e sujeitos em um exercício de trocas colaborativas. É pensar também o dizer como uma atividade situada e com propósitos definidos como condição para uma atuação verbal bem-sucedida.

2. Gêneros discursivos/textuais e o ensino de produção escrita

Conforme se depreende do pensamento do Círculo de Bakhtin, a linguagem é uma atividade de interação verbal constitutiva da vida dos sujeitos em sociedade. Nas trocas comunicativas, esses sujeitos interagem por meio de enunciados concretos. Os tipos de enunciados produzidos pelos sujeitos nessas trocas se inscrevem sempre em um campo da atividade social, do qual resguardam suas características. Nesse sentido é que Bakhtin (2016) afirma que a utilização da língua tem um vínculo orgânico com a atividade humana social, uma vez que, segundo ele, não produzimos enunciados fora dos múltiplos e variados campos do agir humano. Há, pois, de acordo com o pensador russo, uma correlação entre os campos da atividade e as formas de dizer dos enunciados:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de

atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, itálicos do autor)

Com base nessa compreensão bakhtiniana, podemos assumir que os enunciados que produzimos apresentam um conjunto de características **relativamente** estáveis, e que, no mais das vezes, mobilizamos essas características, mesmo sem termos consciência delas, sobretudo quando estamos utilizando gêneros primários. Configurando-se em diferentes gêneros discursivos, todo enunciado se caracteriza por três aspectos básicos coexistentes: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

Como é no interior das atividades humanas que interagimos com os outros, a escolha de um gênero não é espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros sociais que são essenciais nas interações verbais como as condições de produção do gênero. (BAKHTIN, 2016; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Reportando-me a esses pressupostos da abordagem bakhtiniana, assumo que os gêneros discursivos constituem práticas sociointeracionistas também no processo de produção textual, na qual se inter-relacionam sujeitos, a escolha de um gênero, propostas de dizer, pontos de vista e condição de produção, circulação e recepção de todo enunciado. Assim sendo, é a língua utilizada nas situações de interação social que tem sentido e precisa ser estudada na escola, para que possa vislumbrar o propósito de desenvolver a competência sociodiscursiva do falante nativo, como defendem estudiosos da linguagem (ROJO, 2019; GERALDI, 2015) e documentos oficiais do ensino no Brasil (BRASIL, 1998; 1999; 2017; 2018).

Dada a proposta da OLP se fundamentar de maneira especial na abordagem de gêneros textuais do Grupo de Genebra, procuramos nos reportar aqui também às ideias de Schneuwly e Dolz (2004). Desses estudiosos, tomamos a compreensão de que o ensino de gêneros discursivos deve se dar com base na combinação de duas formas de agrupamentos:

1. em função das capacidades de linguagem que constituem as práticas de uso da linguagem e que distribuem os gêneros por cinco domínios: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever (Cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004);
2. em função da circulação social: a partir dos gêneros com os quais o aluno toma contato em seu dia a dia, seja no ambiente escolar ou fora dele.

O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência sociodiscursiva do aluno (ANTUNES, 2003), sendo uma das formas de efetivação o trabalho com os textos que circulam socialmente. Assim, as práticas de ensino com foco no interacionismo têm mostrado que, ao ensinar a produção escrita na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, a aprendizagem tem sido significativa uma vez que, além de colocar o aluno em contato com uma diversidade de textos que circulam socialmente (ANTUNES, 2003; AKAHOSHI, 2012), ele produz aqueles de que precisam para vivência em sociedade, sobretudo os que exigem um posicionamento mais consciente do aluno, como os de opinião.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) corroboram esclarecendo que os gêneros fazem parte da nossa realidade linguística, cultural e social. Eles colocam, ainda, que um dos objetivos da produção textual deve ser a viabilização, ao aluno, do contato, do estudo e da apropriação dos gêneros, considerando-se que

[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. [...] Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74.).

Nessa perspectiva, sempre deve ser ressaltada a situação de produção e de circulação dos textos, para que o aluno construa, paulatinamente, o seu texto, e perceba a função social dessa produção. Isso possibilita que o aluno descubra os recursos da língua como uma ferramenta que o habilita a fazer escolhas de linguagem conscientes, para dar conta de seus propósitos de produção.

O trabalho de produção textual com enfoque na teoria do gênero discursivo deve, portanto, ser uma realidade no ambiente escolar, tendo em vista que o aluno deve não somente compreender como também produzir os mais diversos enunciados que circulam no meio social mediando as interações humanas e a produção de sentidos.

3. Metodologia

Esta pesquisa busca entender o processo da produção textual do gênero artigo de opinião no contexto da proposta orientada pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a investigação realizada assume uma perspectiva interpretativa e uma abordagem qualitativa (LAVILLE, DIONE, 1999; CHIZZOTTI, 2018)

Utilizo, neste trabalho, um tipo de investigação de orientação qualitativa: a pesquisa narrativa. Esse tipo de pesquisa se define como uma forma de compreensão da experiência humana. Recentemente a academia vem reconhecendo a importância da metodologia narrativa como investigativa e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores, por entender que há uma imbricada ligação entre educação e vida. Boldarine (2010) salienta a importância de se fazer pesquisa utilizando essa metodologia, pontuando que muitos pesquisadores “têm apresentado trabalhos bastante significativos nessa área, que versam desde a constituição do educador reflexivo até a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação”. (BOLDARINI, 2010, p. 14).

Descreve-se a pesquisa narrativa mais comum “como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 263). Segundo a autora, refletindo a partir dos estudos de Polkinghorne (1995) e Pinnegar e Daynes (2007), as narrativas usam pesquisa tanto como método quanto como fenômeno de estudo. Como método, estas histórias podem ser obtidas por meio de alguns instrumentos, tais como entrevistas, diários, autobiografias, gravações de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo. Como fenômeno de estudo, elas podem ser refletidas como análise narrativa, estudo envolvendo eventos e acontecimentos e produzindo história explicativa.

É um método ainda considerado um tanto inovador nas Ciências Humanas, tendo em vista a subjetividade individual fazer parte de um de seus instrumentos de pesquisa. Nele, dá-se voz aos sujeitos que até então eram pouco ouvidos ou tinham um pequeno espaço para se expor. Isto confirma que, como método de estudo, na pesquisa narrativa, o papel do investigador é interpretar os textos e, a partir de seus achados, produzir um novo texto. (SAHAGOFF, 2015, p. 1-2).

Paiva faz entender que há duas dimensões da pesquisa narrativa:

[...] a holística em oposição à categorial e a de conteúdo em oposição à da forma. As autoras explicam que a primeira dimensão se refere à unidade de análise, ou seja, se são analisados excertos ou se a análise foca uma narrativa integral. A segunda dimensão diz respeito ao conteúdo, se a pesquisa se concentra no conteúdo integral da narrativa ou se busca significados específicos. Assim são possíveis 4 combinações: conteúdo holístico, conteúdo categorial, forma holística e forma categorial. (PAIVA, 2008, p. 263-264).

Com base nessa citação de Paiva, compreendo que esta pesquisa apresenta uma abordagem de **conteúdo holístico**, pois se desenvolve a partir de uma narrativa experienciada e vivida pelo próprio pesquisador em seu percurso profissional ao planejar uma proposta didático-pedagógica a partir das orientações da OLP para o ensino de produção do gênero artigo de opinião.

Percebo, portanto, que alguns gêneros são mais regulares, “quando presentes na maneira como essa narrativa se expressa, dentre os quais destaco os diários de aula, as notas de campo, os memoriais, as cartas pedagógicas, os ateliês biográficos, as entrevistas narrativas e outros” (SOUZA, CABRAL, 2015, p. 149). Para esta pesquisa, utilizo a produção do diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa, por entender que esse instrumento mobiliza as narrativas como um processo de pesquisa e de formação.

Além disso, partilho da compreensão de que “a escrita do diário, com certa periodicidade, permite ao professor refletir sobre seu plano de aula e suas ações educativas”, sendo que “o diário se torna uma espécie de guia, em que sempre é possível voltar aos registros para rever o que foi realizado, possibilitando uma constante reflexão do fazer docente” (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 152). Trata-se, assim, da vivência narrada num processo de reflexão, o que pode impactar positivamente na prática docente. Dessa forma, compreendo que os diários se tornam importantes recursos para esclarecer o contexto de ensino e aprendizagem em toda e qualquer prática docente.

O contexto da pesquisa narrada aqui compreende uma turma de língua portuguesa da 3ª série “A”, do turno matutino, de uma escola da rede estadual do município de Marcelino Vieira-RN. A experiência realizada e reportada se deu no período de abril a junho do ano de 2019. A turma era composta por 45 alunos das zonas rural e urbana dos municípios de Marcelino Vieira e Tenente Ananias, com faixa etária dos 16 aos 20 anos de idade. Na grande maioria, beneficiários do bolsa família.

4. Percursos narrativos de uma prática

Fundamento-me teoricamente na perspectiva sociointeracionista da linguagem, em diálogo com a abordagem de gêneros do Grupo de Genebra, aplico a metodologia das sequências didáticas, apoiando-me nos pressupostos metodológicos orientadores da proposta da OLP.

Como defendo o gênero discursivo como objeto de ensino, acredito ser também um instrumento cultural e didático (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Assim como Bakhtin compreende os campos da atividade humana ligados ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2016), os estudiosos citados defendem esse pensamento com relação ao ensino de produção escrita a partir do estudo dos gêneros, enfatizando que

Fazemos dos gêneros um quadro organizador para o ensino da produção escrita. Manifestação das práticas linguageiras, eles se caracterizam, ao mesmo tempo, por serem tipos estáveis de enunciados, produtos de sua história, e por seu caráter variável, dinâmico. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 41).

Nessa vertente, a proposta desenvolvida em sala de aula priorizou o ensino da produção escrita do gênero artigo de opinião por fazer parte das orientações da OLP e por entendermos que é um gênero em que os alunos assumem outros papéis sociais, além do que já desenvolvem e exercitam a cidadania para construção de uma sociedade mais justa.

Para isso, a proposta foi desenvolvida em quatro momentos, dialogando com os autores da escola de Genebra, que apresentam a estrutura base da sequência didática formada em quatro etapas (módulos) a saber.

4.1. Apresentação da sequência didática

Momento reservado para apresentar, aos alunos, a proposta didática por meio da qual trabalho com o gênero artigo de opinião. A proposta iniciou-se com a apresentação da sequência didática e dos principais objetivos propostos para o seu desenvolvimento, que, além de formar produtores de texto do gênero artigo de opinião, era a minha chance de fomentar, nos alunos, a discussão de questões polêmicas locais, e que apresentassem relevâncias sociais globais.

Descrevi o percurso que os estudantes deveriam percorrer durante todo o trabalho com o gênero até chegarem à produção final de um artigo de opinião. Destaquei que todos os artigos produzidos participariam da seletiva escolar para a classificação de um artigo que iria representar a escola nas etapas seguintes da Olimpíada, além de comporem uma coletânea de textos, nas versões impressa e digital (ação inacabada), como forma de ampliar o diálogo do gênero com as práticas de letramento na escola e fora dela, o que implicaria a apresentação na Feira de Ciências da escola.

Seguindo esse direcionamento, a etapa inicial envolveu a apresentação e a sensibilização da proposta do gênero artigo de opinião, além de situar o tema motivador para as primeiras discussões, com vistas à produção de um artigo de opinião sobre o tema “a violência doméstica e a agressão contra a mulher no nosso município”.

Com essas reflexões, percebi que os alunos começavam a lidar com o contraditório, marca do gênero estudado, e a entender a finalidade do gênero discursivo artigo de opinião.

4.2. Identificação dos conhecimentos prévios: o despertar da argumentatividade

Como tentativa de conseguir resolver os problemas específicos do gênero, nessa etapa, produzi atividades e estratégias para sanar possíveis falhas dos alunos. Nesse sentido, trabalhei a proposta com vistas ao reconhecimento do gênero artigo de opinião pelo aluno para ele produzisse o primeiro texto nesse gênero. A princípio, para que o aluno reconhecesse um artigo de opinião, o trabalho foi realizado com uma caixa de textos com diversos gêneros textuais. Solicitei que os alunos retirassem um gênero e, em seguida, procurassem identificar a finalidade ou o objetivo dos autores ao escrevê-los, buscando compreender quais deles tratavam de questões polêmicas, se faziam usos de argumentos, os contextos de produção, os interlocutores, o posicionamento tomado pelo autor, se o texto dialogava com outras vozes, a posição defendida pelo autor, a organização das ideias. Pedi também para os alunos verificarem a possibilidade daquele texto ser considerados artigo de opinião, além da observação quanto à estrutura textual.

De forma específica, nesta atividade foi apresentado aos alunos um texto do gênero artigo de opinião. Antes, porém, os estudantes foram questionados e levados a falarem sobre o conhecimento prévio que tinham a respeito do gênero. Dessa forma, visando a apropriação de

um papel social de cidadão consciente, crítico e responsável, buscamos fazer com que os alunos conseguissem chegar ao final do processo, lendo e escrevendo um artigo de opinião com proficiência.

Com essa atividade, procuramos demonstrar para os alunos pelo menos três conhecimentos referente ao artigo de opinião: a) aquele que escreve um artigo de opinião se chama articulista; b) com base no ponto de vista assumido, o artigo de opinião discute uma questão polêmica; c) o objetivo do artigo de opinião que é apresentar uma posição e argumentar, mostrando aos leitores sua posição.

Para situar o aluno na problemática do enfrentamento à agressão física e psicológica a mulheres, inseri uma discussão sobre um tema local para, a partir desse ponto, aproximar o aluno das condições de produção do artigo de opinião: entrevistar mulheres da comunidade local vítimas de violência.

Em um segundo momento, introduzimos a audição de cinco músicas que tratam de assuntos polêmicos, os quais foram distribuídos, em grupos, para estudo. As músicas selecionadas por nós foram: “Droga” – Catedral; “Joga arroz” – Tribalistas; “Eduardo” - Playground do Diabo; “Camila, Camila” – Nenhum de Nós; “Encarnado” – Juçara Marçal. Com essa atividade, buscamos instigar os alunos a identificarem o assunto tratado nas músicas e questionamos se o assunto gerava alguma polêmica e se essa polêmica era atual.

Após esse contato inicial com o artigo de opinião e a percepção dos conhecimentos prévios, e, antes do ensinamento deliberado desse gênero, pedi aos alunos que escrevessem um texto no gênero artigo de opinião, a fim de diagnosticar aquilo que o produtor não sabia e precisava saber. Foi explicitado que eles iriam produzir uma primeira versão do seu artigo de opinião sobre a questão polêmica trabalhada, solicitando que defendessem seu posicionamento e que o sustentasse com argumentos. Percebemos, pois, que alguns textos não apresentavam marcas do gênero artigo de opinião, mesmo aparecendo as marcas do texto dissertativo-argumentativo.

4.3. Ampliando os conhecimentos e apropriando-se das características sociodiscursivas do artigo de opinião

Neste módulo, o aluno pôde conhecer o artigo de opinião e seu contexto de produção, analisar o conteúdo, questão polêmica, posição e argumentação, além de articular os organizadores textuais aos aspectos linguísticos, bem como perceber as diferentes vozes presentes no artigo. Foi também o momento de o aluno pesquisar e produzir, individualmente, o artigo de opinião.

Em contato com artigos de opinião, o aluno, primeiramente, foi desafiado a construir significados a partir de leituras que o tornasse autônomo, além de desenvolver sua capacidade de inferir informações implícitas e antecipar o conteúdo do artigo a partir de indícios como título, finalidade, autor e informações explícitas.

Em atividade contínua, o aluno foi colocado em contato com artigos de opinião, a fim de identificar as questões polêmicas, posição do autor e seus argumentos, além de trabalhar com premissas e contra-argumentos, numa perspectiva de saber utilizar as sequências textuais predominantes nesse gênero textual: as sequências argumentativas.

Assim, na etapa seguinte, objetivamos levar os alunos a aprenderem a construir argumentos para defender uma posição tomada. Para tanto, conversamos com eles que, ao escrever um artigo de opinião, deveriam utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, com vistas ao convencimento dos possíveis leitores.

Além do mais, procuramos demonstrar para os alunos que conhecer e usar expressões que articulam o artigo de opinião é fundamental para que eles escrevam com propriedade, garantindo a utilização dos mecanismos de coerência e progressão temática do texto. Explicitamos para eles que usar com cuidado os conectivos é fundamental para que o texto apresente qualidade e progressão. Nessa mesma direção, salientamos que saber introduzir um argumento, acrescentar um novo, indicar oposição a uma informação anterior, concluir, dentre outras manifestações de uso corrobora para o êxito da produção textual.

Na sequência, refletimos, com os nossos alunos, que o artigo de opinião traz outras vozes que não são as do autor, mas que falam por ele. São vozes que o autor mobiliza para sustentar o seu dizer. Pontuamos para eles que, no artigo de opinião, há necessidade de dialogar com outras vozes que participam da discussão, sejam elas favoráveis ou contrárias à posição do articulista.

Por fim, colocamos o aluno em contato com o vasto mundo da informação. Solicitamos uma pesquisa para que o aluno se apropriasse de informações válidas e confiáveis

sobre um assunto polêmico e as transformassem em conhecimento. Os alunos buscaram informações sobre um dos aspectos da questão polêmica e organizaram os dados coletados, registrando-os numa síntese que os ajudaram a sustentar a argumentação na escrita individual.

4.4. Sistematização dos conhecimentos

Primeiro, como forma de analisar e reescrever um artigo de opinião, colocamos o aluno em contato com um texto para que se apropriasse e demonstrasse seus conhecimentos acerca do gênero artigo de opinião. Nosso propósito era que, a partir daquele contato, ele pudesse reescrever o seu texto, com o objetivo de melhorá-lo e aproximá-lo do gênero artigo de opinião. Com esse exercício, fizemos com que eles percebessem que precisariam realizar algumas alterações, como: a) a adequação do título; b) a indicação clara da questão polêmica; c) as diferentes vozes presentes no texto; d) os argumentos apresentados; e) o uso dos elementos articuladores.

Após todo o percurso, percebemos a progressão dos alunos quanto ao estudo do gênero artigo de opinião, demonstrando compreensão quanto ao posicionamento sobre a temática; responsabilidade do produtor; estratégias linguístico-discursivas; as condições de produção; a composição do texto dissertativo-argumentativo; construção de ponto de vista com argumentos.

A partir desse progresso, solicitamos a produção individual final de um artigo de opinião com foco nas questões polêmicas trabalhadas e das condições de produção para um bom artigo. De posse da sua produção e das minhas orientações, a partir de uma revisão criteriosa, cada aluno identificou o que poderia ser melhorado no seu texto.

Por fim, como última etapa da produção, os textos foram preparados para divulgação. A princípio, os alunos divulgaram no grupo do WhatsApp criado pela turma para compartilhamento das atividades e nas redes sociais particulares de cada aluno. A produção da Coletânea Textual não foi realizada porque fui licenciado para cursar o mestrado e a escola não teve condição, especialmente financeira, para produzir o material.

5. Uma reflexão possível: construindo sentidos a partir de uma experiência com uma proposta de produção escrita

Ao término do percurso narrativo das etapas da experiência realizada, aqui estou na condição de professor escrevente, para puxar os fios e refletir sobre o processo desenvolvido de um projeto muito desafiador. Que singularidades perceber, diante do turbilhão de acontecimentos vividos e vivenciados durante os dois primeiros bimestres dedicados ao desenvolvimento de uma proposta de escrita, com vistas à OLP? De antemão, devo dizer que tudo foi alinhado à proposta da Olimpíada, para que os alunos pudessem desenvolver as habilidades de leitura e escrita do gênero artigo de opinião. Mas, afinal, o que tornou cada aula um acontecimento?

Meu lugar é o de professor. Sinto-me seguro aqui. Oportunidade de conhecimentos e superação para mim e para meus alunos. Produzimos a proposta de produção, mesmo sem fechamento/acabamento definitivo (BAKHTIN, 2003), pois o processo seria quem ditaria os encaminhamentos, e fomos “lançando nossas redes”.

Mesmo sabendo que lidar com o conhecimento implicava navegar por águas em movimento, meus alunos mereciam esse navegar. O próximo passo seria, então, a embarcação deles nessa aventura, a essa proposta, que, para mim, transformou-se em um projeto de escola. Foi, sem dúvida, uma das mais significativas oportunidades para se trabalhar a realidade social do aluno em práticas concretas de utilização da linguagem, promovendo momentos que o levasse a solucionar problemas do seu cotidiano. Guiado por esse propósito, fui ao encontro dos meus maiores cúmplices, parceiros de interlocução. Proposta acatada de imediato. Fiquei eufórico. Os neurônios fervilhando. Ideias se misturando. Estratégias se firmando e apontando possibilidades para realizar-se um trabalho de escrita significativo.

Dentre os muitos questionamentos iniciais e da vontade em aprender dos alunos, percebi que o nosso barco havia ancorado numa ilha de muitas dúvidas e expectativas e que se fazia necessário redesenhar caminhos novos, abrindo outros horizontes de possibilidades para aqueles viajantes. Constatei que o “eu” deles estava representado por um “nós” cheio de dúvidas, o que era muito salutar nesse momento. A princípio, questionei-os sobre a representação da Olimpíada para cada um. Em que, para a grande maioria representava a

oportunidade de melhorar a escrita e poder viajar para uma cidade do país. Nosso barco precisava atracar em um porto mais seguro.

Sabia que muitos ventos poderiam aparecer na travessia. No entanto, a nossa tripulação estava disposta a vencê-los para chegarmos em águas mais profundas e tranquilas. Tudo era muito incerto. E, lidar com as incertezas é, muitas vezes, ter que recuar ou avançar conforme o vento que direciona o barco. Concordo com Geraldi (2017, p. 491) de que algo novo estava a acontecer. E essa incerteza era propulsora de novos horizontes. Foi necessário redimensionar algumas oficinas para obtermos êxito no desenvolvimento do trabalho. Tínhamos plena consciência de que a nossa proposta dialogava com o projeto didático da Olimpíada. Apenas fomos dialogar com outros sujeitos. Pois, como defende Bakhtin, a linguagem é dialógica, só podendo ser entendida numa relação entre sujeitos que tem algo a dizer para alguém.

Partilhando desse pensamento, fomos dialogar com o Proposta “Epa! Cadê a Opinião?”, desenvolvido em 2017, para o *Seminário Nacional Escrevendo o Futuro: com a palavra o professor-autor*. Como foi uma experiência muito exitosa, extraímos dela a ideia de formar um grupo no *WhatsApp* para compartilharmos angústias, dúvidas, textos... o que se tornou muito positivo e propositivo. Dialogamos, ainda, com os cursos on-line ministrados pelo escrevendo o futuro, os materiais do portal e as discussões teórico-práticas a partir de leituras do processo formativo, as experiências de outros trabalhos com o gênero, mas com a certeza de que nenhum processo é igual ao outro. Tudo isso me tornou mais responsivo a outros olhares, a outras vozes, a outras experiências, e, por consequência, ao acontecimento de minha aula um evento mais dialógico.

Durante o processo, tivemos algumas atividades de escutas de sujeitos outros alheios ao espaço escolar que foram muito interessantes e produtivas para alargar os horizontes de compreensão (BAKHTIN, 2003), merecendo destaque a realização de uma palestra, que contou com a participação de profissionais da Ação Social e da Justiça. Nela, os alunos puderam ampliar sua visão crítica do problema, – a essa altura, a questão polêmica já bem definida –, atentando para o papel social da mulher e a valorização dos direitos humanos, aprendendo, assim, que a cultura do machismo permanece enraizada temporalmente. Com isso, pudemos perceber que os alunos sentiam que proteger a mulher se fazia uma questão de urgência. A escuta dessas vozes ganhou corpo nos textos dos alunos, que, na construção dos

argumentos, demonstraram um diálogo com os discursos dos profissionais referidos, expressando a defesa da necessidade de políticas concretas para que mulheres não sejam vítimas recorrentes nessa “sociedade extremamente patriarcal e machista”.

Como os nossos encontros presenciais eram limitados, muitas das discussões foram realizadas através do grupo de WhatsApp. Aquele ambiente de múltiplas trocas e diálogos serviu como forma de fortalecer e ampliar a competência comunicativa do aluno (BRASIL, 1999), socializando artigos de opinião, tanto de jornalistas consagrados, quanto de alunos produtores da Olimpíada. Conforme o pensamento do Círculo de Bakhtin, conseguimos orquestrar muitos atores e vozes e transformamos o ambiente um espaço mais interativo, favorável ao diálogo e ao debate.

Pude perceber que o grupo criado foi um grande aliado, não apenas para enviar textos, como também para discutirmos organização de pensamentos. Ademais, foi útil para trabalharmos aspectos específicos do gênero artigo de opinião, como diferenciar informação de uma opinião; o reconhecimento de argumentos consistentes dentre os seus vários tipos; a articulação de ideias com os conectores adequados para sustentar uma tese; a questão polêmica, dentre muitas outras funções.

Foram muitos os momentos de encontros e reencontros para presenciarmos os progressos na escrita dos alunos, inclusive no contraturno das aulas, para avançarmos com o processo. O contato face a face me mostrou a evolução dos alunos em relação a cada orientação dada e apontamento realizado. Com ensino, esforço e persistência, pude ver que a atividade de escrever textos adequados e relevantes é uma conquista possível a todos (ANTUNES, 2003).

Entre evolução e crescimento dos alunos, cabe destacar que uma das alunas foi finalista da Olimpíada na seletiva nacional, o que ratifica o êxito do trabalho realizado. O esforço dela foi sempre notável. A celebração da final foi para ela, assim como para mim e para toda a comunidade escolar, a certeza de que a grande maioria dos momentos difíceis foram superados; que o proposta pedagógico promovera momentos significativos de aprendizagem para os alunos e, especialmente, para mim, pois a produção de texto tem tornado a nossa aula um acontecimento (GERALDI, 2015).

Considerações (in)acabadas

O percurso construtivo do referido trabalho permitiu-me refletir, dialogicamente, sobre a proposta de ensino da produção escrita do gênero artigo de opinião a partir das orientações didático-metodológicas propostas pela Olimpíada de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, percebi que implementar uma proposta pedagógica com base nas orientações didáticas da Olimpíada para o trabalho da escrita do gênero artigo de opinião permite-nos desenvolver momentos significativos de discussão em que os nossos alunos passam a ser protagonistas da sua própria história.

Percebemos que não é apenas aderir ao trabalho com o material da olimpíada, registre-se aqui, um material muito bom. Mas, trazer as ideias didático-pedagógicas e transformá-las num plano de ensino real, compatível com a realidade da nossa comunidade escolar.

Refletindo acerca da proposta do ensino de escrita do artigo de opinião a partir das orientações didático-metodológicas propostas pela olimpíada de língua portuguesa, numa perspectiva dialógica, compreendemos que o material produzido pelo professor para o ensino do gênero apresenta um diálogo muito próximo com o material de encaminhamento da OLP para a produção do referido gênero, contribuindo para uma escrita autônoma e autoral, em que se percebe claramente o eco de vozes entre a proposta de trabalho do professor e as orientações do caderno da olimpíada.

Isso se torna mais visível nas práticas efetivas de ensino e aprendizagem, vez que, ao se trabalhar com propostas didáticos, o professor e os alunos se permitem dialogar com mais autonomia para decidirem onde realmente querem chegar. É o caso da proposta em análise. A cada momento me colocava na condição de sujeito modificador de uma determinada realidade, de modo a tonar, assim, o ensino e a aprendizagem com muito mais sentidos para os alunos.

Com isso, creio ter ficado notória a importância de se valorizar as práticas efetivas de linguagem nos seus mais variados modos e acontecimentos únicos e singulares. O trabalho com a escrita do gênero artigo de opinião se tornou mais preciso com a criação do grupo no WhatsApp, pois favoreceu ao diálogo e à discussão das diferentes temáticas debatidas durante todo o processo, além de nos proporcionar momentos relevantes para o crescimento

intelectual do aluno que o ambiente da sala de aula, por ser, talvez, mais limitado, não proporcionaria.

Em suma, percebo que o ensino de escrita a partir de uma proposta pedagógica é um caminho produtivo e eficaz, quando bem planejado e com acompanhamento sistemático, com vista à qualidade na produção textual. A partir dele, refiz percursos e recuperei, ainda em tempo, a aprendizagem do aluno no tocante à produção do artigo de opinião. Nesse sentido, reafirmo que o diálogo entre a nossa proposta de ensino e as orientações da Olimpíada foram muito relevantes, uma vez que consegui orquestrar muitas vozes em torno de um mesmo objetivo: ensinar os alunos a escreverem artigos de opinião bem sistematizados. E acredito que consegui.

REFERÊNCIAS

- AKAHOSHI, M. P. S. Gênero textual tira em sala de aula. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 254-271, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/312/200>> Acesso em: 12 de jan. 2020.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, E. M. D. de. A capacidade da ação discursiva: representação do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem escrita, *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 54, n. 1, Jan./Jun. 2015, pp. 109-136. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n1/0103-1813-tla-54-01-00109.pdf> > Acesso em: 10 de jan. de 2020.
- BOLDARINE, R de F. *Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado. Marília, 2010. UNESP/PPGE.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEB/SEMT, 1999.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Versão preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- CARRIJO, V. L. S.; PADILHA, S. J. O ensino reflexivo e dialógico da reescrita: Contribuições da teoria bakhtiniana, *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 20, n. 27, Jan./Jun. 2013, p. 189-207. Disponível em: <

- <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/664/1117>> Acesso em: 10 de jan. de 2020.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2018.
- COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – O ENSINO EM FOCO, 5, 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul-RS, 2009.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org.). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e ensino*. Campinas-SP: ALB & Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlo: Pedro e João Editores, 2015.
- GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 490-496, jan./jun. 2017. Entrevista concedida a Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2433>>. Acesso em 07 nov. 2017.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, P. C. de. As características da interação verbal e suas implicações na construção escrita. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO, 10, 2010, Jacarezinho. *Anais...* Jacarezinho: UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2010, p. 214-224.
- PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, Jan. 2008, pp.261-266. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf> > Acesso em: 19 de jan. de 2020.
- PINNEGAR, S.; J. G. DAYNES. Locating narrative inquiry historically. In: CLANDININ, D. J. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.
- POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.
- SAHAGOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 11, 2015, Porto Alegre. *Anaia...* Porto Alegre: UniRitter, 2015. 19 a 23 de outubro de 2015.
- SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, M. da. Accounting for multimodality in an EFL textbook: analysing activities and suggesting ways to approach multimodal texts. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n. 2, p. 92-109, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2137/1189>> Acesso em: 13 de jan. de 2020.
- SILVA, S. L. Algumas considerações sobre memorial de leitura e a constituição do ethos discursivo na formação inicial do professor de língua portuguesa. *Diálogo das Letras*, Pau dos

Ferros, v. 03, n. 02, p. 05–22, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/1349>> Acesso em: 08 de fev. de 2020.

SOUSA, M. C. da S; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores, *Horizontes*, v. 33, n. 2, Jul./Dez. 2015, pp. 149-158. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

**Artigo recebido em março de 2020.
Artigo aceito em abril de 2020.**