

O processo de (re)escrita do gênero artigo de opinião com estudantes do 9º ano de uma escola pública de Goiás

The process of (re)writing the opinion article genre with 9th grade students from a public school in Goiás

Lara Roberta Silva Assis¹

Rodrigo Milhomem de Moura²

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes³

RESUMO

Por muito tempo, em nossa sociedade, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa se caracterizou pelas práticas descontextualizadas do ensino de gramática. Reconhecendo esse aspecto, neste trabalho, temos como objetivos discutir a escrita como uma prática social e dialógica, e analisar duas produções do gênero artigo de opinião e suas respectivas reescritas, produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Nosso trabalho está fundamentado na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2013; SOBRAL, 2009; VOLÓCHINOV, 2017) e nas posições de escrita e reescrita (MENEGASSI, 1998, 2001; FERNANDES, 2007; PASSARELLI, 2012). Para tanto, partimos de um estudo qualitativo-interpretativista (ANDRÉ, 2005; BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado “Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem”, que foi realizada em uma escola pública de Goiânia, em 2019. O gênero discursivo estudado pelos/as educandos/as foi o artigo de opinião e o tema para a produção escrita foi “A prática de *bullying* e *cyberbullying* no ambiente escolar”. A pesquisa contou com a participação de estudantes de quatro turmas de 9º ano, totalizando, aproximadamente, 120 educandos/as e da professora de Língua Portuguesa das referidas turmas. Para este estudo, selecionamos apenas dois artigos, a título de delimitação. Observamos durante nossas análises dos dois textos, que os/as estudantes conseguiram estabelecer relações dialógicas com a primeira versão da produção, realizando acréscimos, substituições e deslocamentos.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem. Escrita/Reescrita. Dialogia.

ABSTRACT

For a long time, in our society, the teaching/learning of Portuguese Language has been characterised by decontextualised grammar teaching practices. Recognizing this aspect, this paper aims to discuss writing as a social and dialogical practice; and analyze two productions of opinion article genre and their respective rewritings, produced by students of the 9th grade of primary schools. Our paper is based on Bakhtin's Circle philosophy of language (BAKHTIN, 2011, 2013; SOBRAL, 2009; VOLÓCHINOV, 2017) and on the positions of writing and rewriting (MENEGASSI, 1998; FERNANDES, 2007; PASSARELLI, 2012). For this, our research is grounded on a qualitative interpretivist study (ANDRÉ, 2005; BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006). This research is part of the master's dissertation "Writing and rewriting: the dialogical relations between teaching and learning", which was carried out in a public school in Goiânia, in 2019. The discursive genre studied by students was the opinion article and the theme for the written production was "The practice of bullying and

¹ Mestra em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1939-5087>. E-mail: lararoberta-08@LIVE.com.

² Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5156-2076>. E-mail: milhomemmoura@gmail.com.

³ Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-Doutorado em Educação pela UnB (2011) e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6476-0389>. Email: elianemarquez@uol.com.br.



cyberbullying in the school environment". The research included the participation of students from four classes of 9th grade, totaling approximately 120 students and the Portuguese Language teacher of the classes. It is worth mentioning that, for this study, we selected only two articles for delimitation purposes. During our analyses of both texts, we observed that the students were able to establish dialogical relations with the first version of the production, making additions, substitutions and displacements.

Keywords: Teaching/Learning. Writing/Rewriting. Dialogy.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, em nossa sociedade, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) se caracterizou por práticas do ensino de gramática descontextualizadas de situações de interação discursiva. A realidade dos/as estudantes era pouco levada em consideração, visto que contrariava o que era esperado para essa disciplina. Havia, assim, uma preocupação com “marcar o ‘certo’ e o ‘errado’, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem, fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se tem algo a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 33). Com isso, começou-se a criar mitos sobre o Português ser uma língua difícil ou de muita complexidade ao ser aprendida.

Na década de 1980, o professor João Wanderley Geraldi organizou o livro *O texto na sala de aula*, obra que trouxe diversas contribuições para o ensino de língua no Brasil, dando atenção especial aos gêneros e seu ensino. No capítulo “Concepções de linguagem e ensino de português”, o docente abordou três concepções que fundamentavam o ensino/aprendizagem de LP no período (e que tem seus ecos ainda hoje): Linguagem como expressão do pensamento (gramática tradicional), Linguagem como instrumento de comunicação (estruturalismo) e a Linguagem como uma forma de interação (interacionismo/linguística da enunciação) (GERALDI, 2012 [1984, p.41]). Geraldi defende a última, já que os sujeitos só se constituem na interação com os outros, por meio das relações dialógicas e de alteridade. Para nós, a vertente dialógica contribui para que as aulas de LP se tornem espaços de alteridade e de encontro com outras consciências, com vistas a uma aprendizagem menos descritiva e mecânica dos conteúdos de língua.

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, popularizou-se nas aulas de LP de outras regiões brasileiras, os termos “gêneros” e “ensino por meio de gêneros”, na tentativa de trazer para essas aulas o caráter histórico e social da linguagem. De acordo com os PCN (1998, p. 26.) “os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunitárias, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”. Contudo, após duas décadas do advento dos Parâmetros, em muitos casos, o ensino ainda se dava de forma descritiva e doutrinária, no qual o gênero era pretexto para se ensinar gramática normativa.





Reconhecendo esse percurso histórico do ensino/aprendizagem de LP no Brasil e as concepções de linguagem adotadas, encaramos nesse estudo, a perspectiva dialógica a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin.

Defendemos no texto que a escrita e a reescrita são práticas essenciais para o ensino/aprendizagem da LP, motivo principal para que esta pesquisa tenha sido realizada. Ressaltamos que nosso artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem”, e lança luz para o ensino/aprendizagem de escrita e reescrita no ensino básico, em um contexto específico de uma escola pública da capital de Goiás, Goiânia. Assim, traçamos como objetivos: (i) discutir a escrita como uma prática social e dialógica; e (ii) analisar duas produções do gênero artigo de opinião e suas respectivas reescritas, produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, adotamos a pesquisa qualitativa de caráter interpretativista em nosso estudo (ANDRÉ, 2005; BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006), porque entendemos que estamos estudando um fenômeno específico e temos a possibilidade de construir nossas próprias interpretações acerca dos textos analisados. Dito de outro modo, “as interpretações qualitativas são construídas, [...] não existe uma única verdade interpretativa. Como afirmamos anteriormente, o que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 37). Assim, nossa pesquisa torna-se singular, porque nossos participantes são singulares, e nas palavras de Bakhtin (2011, p. 400, grifo do autor), o sujeito “não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*”.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da capital goiana, em 2019. Selecionamos essa instituição pela proximidade de um dos pesquisadores com o corpo pedagógico e gestor, o que nos proporcionou mais agilidade na autorização requerida pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa contou com a participação de estudantes de quatro turmas de 9º ano, totalizando, aproximadamente, 120 educandos/as. Contudo, diversos/as participantes não entregaram uma das versões do texto. No total, recebemos 61 pares, totalizando 122 produções, de modo que alguns critérios foram estabelecidos para que os textos pudessem ser incluídos como *corpus* da dissertação à época. Dentre eles, destacamos: produções com menos de 10 linhas, textos com muitas rasuras e que não atenderam ao tema e à proposta foram descartadas. Após a seleção do material, tivemos que digitá-lo no programa *Word*, procedimento necessário para que pudéssemos inserir as produções textuais na dissertação sem expor a caligrafia dos/as alunos/as, pois essa marca poderia identificá-los/as. Assim, os





textos foram transcritos na íntegra e revisados várias vezes, para que não mudássemos ou incorrêssemos no equívoco de retirar ou substituir algo escrito pelos/as estudantes.

Após a transcrição, cada um dos textos recebeu um código de identificação PT (Produção Textual), indicador de 1ª versão e 2ª versão, e uma numeração, por exemplo: PT 1ª versão – 001 e PT 2ª versão – 001, e assim sucessivamente até o último par: PT 1ª versão – 060 e PT 2ª versão – 060. Neste escrito, conforme apresentado anteriormente, trazemos um recorte relacionado a duas produções e duas reescritas, doravante intituladas de PT 1ª versão – 004, PT 2ª versão – 004 e PT 1ª versão – 031, PT 2ª versão – 031. Neste estudo, selecionamos como *corpus* de análise duas produções escritas e suas respectivas reescritas, totalizando quatro textos. Tal seleção ocorreu porque, durante a leitura da dissertação, observamos a necessidade de aprofundar outros aspectos que não estavam naquele momento em nossos objetivos e, portanto, não foram contemplados.

É válido salientar que, durante o estudo, contamos com a mediação da professora de Língua Portuguesa das turmas. Após conversarmos com ela, optamos pelo gênero artigo de opinião, por ser um gênero que requer dos/as estudantes o desenvolvimento de um ponto de vista com argumentação fundamentada. Além disso, o/a educando/a é levado a mobilizar uma série de relações dialógicas, respondendo ao que lhes são requeridos. O tema para a produção escrita foi “A prática de *bullying* e *cyberbullying* no ambiente escolar”, tema bastante presente no ambiente escolar. A professora da turma nos repassou entre agosto e setembro de 2019, apenas textos – totalmente anônimos, para preservar a identidade dos/as estudantes – daqueles/as alunos/as que haviam produzido tanto a primeira quanto a segunda versão, conforme orientações do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás.

Reiteramos que diversos estudos precederam o nosso, tais como “O processo de reescrita e a produção textual: questões referentes à prática escolar da escrita” (SILVA, 2017), que reflete acerca da dificuldade enfrentada pelos alunos mediante a produção escrita e reescrita; “A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia” (SAROTRI; MENDES, 2016), que evidenciou a importância de necessidade de haver um período de tempo entre a produção da escrita e a reescrita, para que o/a autor/a tenha a possibilidade de adquirir novos repertórios linguísticos e discursivos; e “Reescrita e escrita: investigando a visão do aluno” (OLIVEIRA; BORBA, 2015), que chegaram à conclusão de que a reescrita não vem sendo realizada efetivamente nas aulas de língua. Esses estudos são valiosos para o avanço da compreensão da escrita e reescrita no contexto escolar e, por meio deles, percebemos que ainda há abertura para nossa investigação, uma vez que nosso estudo foi realizado com sujeitos específicos, em um tempo e espaço específicos. Além disso, consideramos de grande importância tratar de nosso contexto.





Nos próximos tópicos tratamos da perspectiva que fundamenta o nosso estudo: a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Em seguida, abordamos o processo de escrita e reescrita, com foco especial no gênero artigo de opinião, e por fim, realizamos a análise dos textos selecionados e encerramos este texto com algumas considerações.

2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA

A perspectiva dialógica da linguagem pressupõe que os sujeitos são participantes ativos da construção do conhecimento, visto que interagem com os outros que estão em sua volta. Bakhtin (2011, p. 270) pondera que “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se”, pois à medida em que nos comunicamos, seja na oralidade, seja na escrita, estamos utilizando a língua em seu sentido vivo, produzindo linguagem. Encarada dessa forma, “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224).

Nesse sentido, a linguagem, na perspectiva do Círculo, não pode ser encarada como algo fragmentado e abstrato, uma vez que vai se des/re/constituindo e se (re)inventando no decorrer do tempo, em diferentes épocas, em diferentes contextos e com diferentes sujeitos (únicos e singulares). No processo de comunicação discursiva, a linguagem surge entre locutor/a e interlocutor/a no processo de **interação**, e esse processo não é neutro, mas atravessado pelas ideologias e valorações que os/as falantes de uma dada esfera ou campo do conhecimento imprimem em seus enunciados.

É, pois, nessa esteira, que Volóchinov (2017) considera que os aspectos sociais, políticos e ideológicos se concretizam na realidade por meio da interação, já que ela não existe em algum lugar interior (nas “almas” dos indivíduos que se comunicam), mas inteiramente no **exterior**: na palavra, no gesto, no ato. [...] tudo se encontra no exterior, na troca, no material e, acima de tudo, no material da palavra”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107, **grifos do autor**). E essa interação ocorre por meio de enunciados que materializam os dizeres dos sujeitos.

Como elucida Bakhtin (2011, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Mesmo que os enunciados não possam ser considerados somente uma oração ou uma palavra, o início de sua construção pode acontecer por tais meios (BAKHTIN, 2011) – desde que haja um sujeito discursivo que imprima seu tom, sua valoração. O enunciado torna-se “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). E seja na oralidade, na escrita, por meio de gestos ou sinais faciais, nada do que viermos a dizer será inédito, visto partir de



enunciados já ditos anteriormente – do elo construindo em outros momentos, em outras sociedades, com outros/as falantes, com outros discursos.

Nesse sentido, o dialogismo é entendido e comentado por Fiorin (2008) como o funcionamento da linguagem, sendo também a base de formação para que o enunciado se constitua partindo de outros já existentes, de modo que haja a presença de no mínimo duas vozes em um único enunciado. Além disso, o autor expressa que o/a locutor/a traz outras vozes para formar o seu próprio enunciado, tornando o interior desse enunciado povoado por uma multiplicidade de vozes que, conseqüentemente, estabelecem novos dialogismos.

Portanto, a perspectiva dialógica compreende que o discurso exerce diferentes papéis na comunicação dos/as falantes, podendo se realizar por meio da fala, da escrita, de gestos, dentre outros modos. Além disso, também pode ser criado por um planejamento elaborado pelo/a locutor/a ou até mesmo pode surgir espontaneamente no momento em que ocorre a comunicação. Contudo, um discurso “é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto no próprio autor quanto de outros/as, realizados na mesma esfera, e [...] parte de determinada situação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Assim, um/a estudante, ao escrever um texto, estará fazendo isso em resposta a outros enunciados que precedem seu ato de escrita.

3 TEXTOS E CONTEXTOS: A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA E DA REESCRITA

A origem do vocábulo “texto” data do período da Antiguidade grega e romana, fazendo referência, principalmente, aos textos escritos. Nesses tempos, ao se relacionarem com as atividades linguísticas, os textos eram considerados complexos, pois eram concebidos como unidades comunicativas que estabeleciam a linguagem para um outro, ou seja, para determinado ouvinte distanciado (FERNANDES, 2007). Passados vários séculos, os textos escritos foram se tornando, em âmbito mundial, instrumentos de fundamental importância para a vivência na sociedade letrada e tecnológica, tornando-se também instrumentos avaliativos nos contextos escolares.

A escrita, encarada como prática social, pressupõe a existência de um outro, de um interlocutor, isto é, “toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Bakhtin (2016, p. 62) expressa que “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, por essência é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]”.

Diante dessas afirmações, podemos inferir que, ao desenvolver um texto, há a necessidade de que pensemos no/a outro/a ao qual dirigimos nosso dizer, pois sabemos que esse outro existe, mesmo





se não o vejamos fisicamente, e é nesse processo que ocorre a interação entre locutor/a e interlocutor/a. Assim, não nos comunicamos senão por meio de textos – visuais, de sinais, verbo-visuais, orais ou escritos. Se há comunicação, há, conseqüentemente, a presença de textos, já que é por meio deles que dialogamos e construímos sentidos.

Na sociedade em que vivemos, estamos a todo o momento fazendo uso da escrita, pois ela “em dominando, avassaladoramente, o mundo atual. A escrita não está mais só no papel, ganhou outros suportes – chão, paredes, muros, telas, faixas, *out-doors*, luminosos, placas, roupas e até mesmo, a própria pele” (FERNANDES, 2007, p. 69-70). Consideramos importante o trabalho com a escrita como uma modalidade de comunicação social, pois segundo Garcez (2004), é por meio de uma prática social que os textos se constroem e ganham sentido. É no decorrer dessas práticas que a escrita realiza diversas ações comunicativas. Escrevemos para “fornecer/obter informações e resolver problemas práticos do dia a dia, partilhar vivências, reivindicar, manifestar e/ou formar opinião, formalizar registros permanentes, obter informações” (PASSARELLI, 2012, p. 118), dentre outras ações.

Diante de tais práticas da escrita utilizadas no nosso dia a dia, Fernandes (2007, p. 77) considera que “[...] aprender a redigir é uma expectativa dos jovens, uma necessidade para a continuidade escolar, uma exigência do mercado e uma opção de lazer”. Apesar de haver outras formas comunicativas, como as orais, as de sinais e as virtuais, estamos sempre de algum modo em contato com a leitura e com a escrita.

Diante disso, consideramos que “a revisão e a reescrita são procedimentos inerentes à prática social de produção de textos” (SOUZA; MENEGASSI, s/d, p. 5), pois é nesse momento que o/a autor/a passa a ter que analisar e verificar seus próprios erros, trazendo um outro olhar para a sua escrita, adequando-a e modificando-a, objetivando alcançar clareza no que se diz e para quem se diz. O processo de revisão e reescrita de um texto “[não] é apenas para questões ortográficas, de pontuação e de concordância para o qual devemos olhar” (POSSATI, 2013, p. 39), mas também para os sentidos, a coerência do texto e o próprio conteúdo. Revisar um texto não é meramente “passar a limpo” com uma letra mais legível. Silva (2017) chama a atenção para a necessidade de promover uma renovação no processo de produção textual, de modo a pensar-se em seu caráter dialógico, ampliando a capacidade do/a estudante de escrever por meio das práticas interativas e dialógicas do texto. Ainda importa destacar que o/a “outro/a” é extremamente importante no procedimento da escrita, pois quando escrevemos para alguém ler é exigido que nos adequemos às circunstâncias de produção. Além disso, quando é possível, esse outro torna-se um excedente de visão (BAKHTIN, 2011).

Nesse pensamento, Sartori e Mendes (2016) expressam que a reescrita é uma etapa fundamental no processo da escrita, de modo que quando um/a estudante reescreve seu texto ele poderá ter ganhos





significativos. Para isso, ele deverá aguardar um período de tempo mais longo entre as duas versões, ou seja, em um período tardio, de forma que se propicie mudanças significativas nas primeiras versões textuais. Mediante tais questões, e a partir da análise do texto, reiteremos a importância de haver um maior período entre a produção da escrita e reescrita, para que o/a autor/ possa adquirir novos e distintos conhecimentos já expostos na primeira versão do texto. No próximo tópico, abordamos a discussão do gênero artigo de opinião, para, em seguida, analisarmos as produções.

3.1 Notas sobre o artigo de opinião: gênero em estudo

O artigo de opinião é um gênero discursivo muito usado na esfera jornalística, e é considerado importante no processo de ensino-aprendizagem da LP, pois contribui para que o/a estudante aprenda a expor fatos e argumentar com coerência sobre temas de relevância social. As sequências textuais desse gênero pertencem predominantemente ao tipo argumentativo, já que visam construir e sustentar a posição do/a enunciador/a, visto que sua configuração composicional pode apresentar também marcas de sequências narrativas, explicativas, descritivas ou dialogais (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018). Rodrigues (2000, p. 216) reitera a importância do trabalho com esse gênero e expressa que

[o] ensino-aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se ainda pela sua dimensão pedagógica, quer dizer, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa.

O artigo de opinião contribui para que estudantes de diversos níveis possam refletir sobre problemas de ordem social e, assim, possam começar desde cedo o exercício da cidadania. Em outras palavras, o estudo desse gênero contribui para a constituição social dos sujeitos, de forma que ele/a pode passar a analisar os fenômenos sociais que permeiam sua comunidade com mais criticidade, empatia e de maneira participativa. Por isso, é necessário que os/as professores/as de LP preparem aulas com debates, reflexões, propostas bem fundamentadas para que incentivem os/as estudantes a participarem e se engajarem diante do tema proposto e, assim, possam criar um viés argumentativo persuasivo. Afinal, o artigo de opinião é:

[...] um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações



realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, 2000, p. 227).

Para convencer o/a leitor/a, é necessário que nos pautemos em outras vozes para construir e sustentar nosso ponto de vista (BOFF *et al.*, 2009). Espera-se do/a escritor/a do texto uma responsividade ativa, visto que ele/a passa a ser considerado responsável por todas as posições que defende em seu texto e, portanto, precisa ter cuidado com a veracidade do que alega e defende. Ainda há algumas características específicas em sua produção, as quais denominamos discursivas e linguísticas. Vejamos a seguir:

Quadro 01: Características discursivas do artigo de opinião

- ✓ colocar-se discursivamente como autor;
- ✓ construir a imagem dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- ✓ considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- ✓ estabelecer o objeto do enunciado;
- ✓ pôr-se em uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto.

Fonte: Rodrigues (2000, p. 217)

Quadro 02: Características linguísticas do artigo de opinião

- ✓ a organização do discurso quase sempre em terceira pessoa;
- ✓ o uso do presente do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos;
- ✓ a possibilidade de uso do pretérito em uma explicação ou apresentação de dados;
- ✓ a presença de citações de palavra alheias;
- ✓ a articulação coesiva por operadores argumentativos.

Fonte: Bräkling (2000, p. 227)

Essas características discursivas definidas por Rodrigues (2000) revelam que o/a escritor/a necessita posicionar-se de maneira argumentativa, pensar em quem serão seus/as interlocutores/as e quais serão as perspectivas deles/as a partir de seu discurso. Além disso, não deve se esquecer de onde e do momento em que profere seu dizer, estabelecendo o objeto de seu enunciado para se posicionar em relação a esse objeto e também sobre os demais que se relacionam a ele. Já Bräkling (2000) defende que o artigo de opinião pode ser produzido em terceira pessoa do singular ou plural: “ele”, “ela”, “eles” ou “elas”, mas também é possível que o/a autor/a do texto manifeste-se em primeira pessoa do singular “eu” ou primeira pessoa do plural “nós” de forma a defender seu ponto de vista e marcar sua posição no texto. O tempo verbal utilizado para que o/a escritor/a argumente e contra-argumente acerca do tema proposto é o presente do indicativo, expresso em uma ação que ocorre no momento em que falamos ou que pode ter acontecido em um momento bem próximo. Também se usa o presente do subjuntivo, que expressa ações de desejos e hipóteses no presente ou no futuro. Além deles, o tempo pretérito, que antecede o momento em que falamos, pode ser usado para realizar alguma explicação ou apresentar



dados na escrita. Além disso, espera-se que o/a escrevente articule as ideias, os argumentos e as citações em cada parágrafo, estabelecendo relações entre eles, para que o sentido do texto não fique prejudicado.

3.2 Processos de escrita e reescrita: uma análise dialógica

Neste tópico, faremos a análise dialógica do processo de escrita e reescrita de duas produções e duas reescritas, doravante intituladas de PT 1ª versão – 031, PT 2ª versão – 031, PT 1ª versão – 004, PT 2ª versão – 004. Tentaremos em nossas análises demonstrar se ocorre (e como ocorre) a reescrita, verificando quais mudanças são mais perceptíveis, de modo que faremos recortes pontuais da escrita e da reescrita de apenas dois textos mencionados acima.

Quadro 03: Proposta de texto

PROPOSTA DE REDAÇÃO

O artigo de opinião é gênero do discurso argumentativo que tem a finalidade de expressar o ponto de vista do autor a respeito de um determinado tema. A validade da argumentação é evidenciada pelas justificativas de posições assumidas pelo autor ao apresentar informações e opiniões que se complementam ou se opõem. No texto, predominam seqüências expositivo-argumentativas.

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião a respeito da **prática de *bullying* e *cyberbullying* no ambiente escolar**. Defenda seu ponto de vista, apresentando argumentos que evidenciem a prática de *bullying* e *cyberbullying* na escola e propondo algumas soluções para combater essa problemática.

Fonte: adaptado de Assis (2020)

A professora também apresenta alguns textos motivadores, mas que não serão abordados neste texto, por questões de delimitação. A proposta realizada pela educadora expõe os principais pontos de como o gênero artigo de opinião deve ser elaborado, apresentando uma espécie de “receita”. Os textos motivadores visam elucidar os conceitos de *bullying* e *cyberbullying* na escola, mostrar pesquisas realizadas ao tema e como essas práticas estão materializadas na escola. Além disso, apresenta um glossário de termos como *injúria*, *incitação ao suicídio*, *racismo* e *intolerância*. Abaixo, apresentamos um texto integral, que iremos analisar. O segundo texto apresentado é apenas um recorte, já que não percebemos a necessidade de apresentar a versão integral.

Quadro 04: PT 1ª versão – 004 e PT 2ª versão – 004

PT 1ª versão – 004

O *bullying* nada mais é que uma agressão verbal ou física direcionada a uma pessoa, so e considerada *bullying* se for repetidamente existe dois tipos de *bullying* o verbal e o *cyberbullying* por redes Sociais que na minha opinião é o pior porque ataca o psicológico.

O *bullying* é uma pratica comum na escola porque é um jeito de todos os valentões Humilharem as pessoas por Se sentirem as vezes Humilhados em casa ou em Qualquer lugar, mais o *bullying* piora mesmo quando o agressor agride fisicamente a vítima.

O *cyberbullying* pode assumir diversas formas, entre as mas “Comuns” estão a Injúria a difamação a ofensa, a falsa identidade a calúnia a ameaça o Racismo entre outras.





O *bullying* nas escolas acontece mais pela aparência do corpo, Pela aparência do rosto pela cor ou Raça pela Religião ou pela escolha Sexual.

Os dois tipos de *bullying* pode causar muitos traumas nas pessoas traumas emocionais e físico que pode levar a pessoa a uma depressão profunda por Se Sentir feio e Insuficiente para todas as pessoas levando assim a em Suicídio.

As consequências para o agressor e que Seus Responsáveis podem Ser presos por Responderem pelos filhos podendo ficar de 1 ano a 6 meses e Responder a um processo.

PT 2ª versão – 004

Bullying nas escolas

O *bullying* nada mais é que uma agressão verbal ou física direcionada a uma pessoa, so e considerado *bullying* se for repetidamente, existe dois tipos de *bullying* o verbal e o *cyberbullying* que é pelas redes sociais, que na minha opinião e o pior porque ataca muito o psicológico das pessoas levando a graves consequências.

O *bullying* nas escolas e uma pratica “Comum”, os alunos que se acham os valentões agridem alguém que não se encaixa em Seus padrões, eles agridem tanto verbalmente como fisicamente, esses valentões agridem as pessoas por muitas das vezes se sentirem Humilhados em casa ou em qualquer outro lugar, e acham que machucando as pessoas tudo vai melhor mais so acabam piorando tudo para eles e para as outras pessoas.

O *cyberbullying* pode assumir varias formas, entre as mais “Comum” estão a injúria a difamação a ofensa a falsa Identidade a calúnia a ameaça é o racismo.

O *bullying* nas escolas acontece muita das vezes pela aparência do corpo do rosto ou pela sua cor de pele pela sua raça ou sua escolha sexual, os dois tipos de *bullying* podem causar muitos traumas nas pessoas tanto físico como emocional que pode levar ate uma depressão profunda que se não for tratado pode levar ao suicídio.

Os métodos mais eficazes de tratar e vítima procurar algum adulto para ele saber oque fazer ou trocar de escola e procurar um psicólogo para tratar algum trauma emocional da vítima.

As consequências para o agressor e que seus pais responderão por eles podendo passar alguma multa ou ate fazer algum serviço para o governo, esse serviço pode levar ate anos isso e determinado pelo juiz.

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

A partir das produções, notamos que o/a estudante conseguiu se adequar à temática solicitada e estabelecer uma série de relações dialógicas com o tema, com a sociedade e com as solicitações da professora. Assim, há uma “relação dialógica com a palavra do outro no objeto e com a palavra do outro na resposta antecipável do ouvinte, sendo, em essência, diferentes e gerando na palavra efeitos estilísticos diferentes” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Portanto, ao escrever seu texto, o/a educando/a leva em consideração seus/suas futuros/as leitores/as, em especial, a professora, quem estabeleceu uma série de recomendações para a escrita do artigo de opinião.

Ainda nessa perspectiva, entendemos que, ao produzir o artigo de opinião, o/a discente encara a linguagem não como um sistema abstrato de formas, mas como um lugar onde ele/a pode enunciar e pressupor seu/sua interlocutor/a. Sobral (2009, p. 83) reitera esses dizeres e expressa que a linguagem é “um espaço em que se unem o individual e social”. O/a estudante mobiliza diversos conhecimentos sociais, culturais, familiares e imprime sua avaliação, sua valoração. Assim, compreendemos que o sujeito pratica uma atitude responsiva-ativa pelas relações comunicativas e das relações dialógicas estabelecidas antes, durante e depois da produção do artigo de opinião. Dito de outro modo,

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não uma fase inicial preparatória da resposta [...]. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu



pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Ao estabelecer uma dialogia com os diversos discursos sociais e imprimir suas valorações no texto, o/a escritor/a tornou-se ativamente responsivo/a e sem álibi para aquilo que escreveu. Ao responder às demandas da docente e pressupor os/as outros/as que poderão ler seu escrito, ele/a poderá provocar uma resposta antecipável para si mesmo. Embora as duas versões apresentem marcas de autoria, a segunda, a reescrita, apresenta uma opinião mais detalhada no penúltimo parágrafo, no qual o/a estudante apresenta algumas alternativas para ajudar as vítimas de *bullying*. Nessa esteira da revisão e da reescrita dialógicas, corroboramos os dizeres de Menegassi (2001), quando pontua que elas podem ocorrer por meio de **supressão**, **acréscimo**, **substituição** e/ou **deslocamento**. Cada uma dessas operações tem uma função diferente e significativa durante a reescrita. Suas definições e funções podem ser mais bem compreendidas no quadro a seguir:

Quadro 05: Operações linguísticas de reescrita

Todas as alterações podem ocorrer sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras, sintagmas, uma ou diversas frases ou, até, sobre conjuntos generalizados.

- a) *Adição, ou acréscimo*: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, mas também do acréscimo;
- b) *Supressão*: corte, supressão sem substituição do segmento suprimido;
- c) *Substituição*: supressão, seguida de substituição por um termo novo;
- d) *Deslocamento*: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Fonte: elaborado por Assis (2020) com base em Menegassi (2001)

Essas operações linguísticas de **supressão**, **acréscimo**, **substituição** e/ou **deslocamento** envolvem aspectos básicos para que se escreva um texto considerando a clareza, de modo que essas operações possam ser realizadas tanto na própria revisão do/a autor/a do texto quanto nas revisões/correções estabelecidas pelo/a professor/a, como maneira de também contribuir para uma escrita mais significativa. Ao realizar essas operações, estamos buscando atender ao objetivo geral da escrita e à importância de realizar a revisão e a reescrita nos textos.

Observemos, agora, como ocorrem as mudanças dessas operações linguísticas da escrita para a reescrita a partir de alguns recortes da produção acima.

Quadro 06: Recorte da PT 1ª versão – 004

O *bullying* nada mais é que uma agressão verbal ou física direcionada a uma pessoa, so e considerada *bullying* se for repetidamente existe dois tipos de *bullying* o verbal e o *cyberbullying* por redes Sociais que na minha opinião é o pior porque ataca o psicológico.

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)



Quadro 07: Recorte da PT 2ª versão – 004

[*Bullying* nas escolas]

O *bullying* nada mais ~~é~~ [é] que uma agressão verbal ou física direcionada a uma pessoa, so e considerado *bullying* se for repetidamente[,] existe dois tipos de *bullying* o verbal e o *cyberbullying* [~~por~~] [que é pelas] redes sociais[,] que na minha opinião e o pior porque ataca [muito] o psicológico [das pessoas levando a graves consequências].

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Logo de início, percebemos que houve diálogo na reescrita, pois a primeira operação linguística realizada foi o **acréscimo** do título ao texto, que não fora colocado na primeira versão, e na segunda, é definido como “*Bullying* nas escolas”. Em continuidade, agora no primeiro parágrafo, é feito o **acréscimo** do acento agudo, de modo a modificar o sentido e mudar o conectivo “e” para o verbo “ser”, conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo – “é”; também **acrescenta** uma vírgula, como podemos perceber na segunda linha do texto, após a palavra “repetidamente”. Na sequência, realiza-se o processo de **substituição**, uma vez que do texto escrito foi retirada a palavra “por” e substituída, na reescrita, por “que é pelas”; um pouco adiante, faz a inserção de outra vírgula. No fim do parágrafo, utiliza-se, mais uma vez, a operação de **acréscimo**, para acrescentar a palavra “muito” e complementar ainda mais seu raciocínio na segunda versão ao dizer “das pessoas levando a graves consequências”, o que não estava no primeiro texto.

Tais modificações, demonstram, no nosso entendimento, que houve mudança de sentido de um texto para outro, pois o/a estudante encarou sua produção com outros olhos: de leitor/a, percebendo que as palavras que foram substituídas ou acrescentadas imprimiam outros sentidos para seu texto. De acordo com a perspectiva dialógica, ao escrever, ler e reescrever seu texto, o/a discente dialogou com outras vozes com outros discursos. Vejamos agora exemplos de operações utilizadas no segundo parágrafo e como isso interfere no sentido:

Quadro 08: Recorte da PT 1ª versão – 004

O *bullying* e uma pratica comum **na escola** [...].

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Quadro 09: Recorte da PT 2ª versão – 004

O *bullying* [nas escolas] e uma pratica “Comum” **na escola**[,] [...].

Fonte: recorte de uma produção textual reescrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Aqui, nos preocupamos em evidenciar o início do parágrafo, porque é possível mostrar, nesse pequeno trecho, que o/a aluno/a realiza outra operação – o **deslocamento** –, pois inverte a ordem da colocação de “na escola” para “nas escolas” em seu dizer da primeira para a segunda versão. Ademais,





faz um **acréscimo** da letra “s” e coloca uma vírgula após a palavra “Comum”, para só então seguir escrevendo. Tanto a operação de deslocamento, o acréscimo da vírgula e do “s” (“na escola” para “nas escolas”) indicam que o/a autor/a, ao estabelecer uma relação dialógica com o seu primeiro texto, percebe que essas modificações poderão tornar seu artigo mais acessível ao/à leitor/a, na tentativa de que ele/a seja persuadido/a a acreditar no ponto de vista que está sendo defendido. Já a mudança de “na escola” para “nas escolas”, pressupõe ainda, a nosso ver, uma atitude ativo-responsiva do/a escritor/a, pois, para nós, o acréscimo foi intencional à medida que ele/a pode ter percebido que da forma como tinha escrito na primeira versão, a prática de *bullying* seria um problema apenas da instituição em que estuda e não de várias outras. Na continuação do texto, observemos o parágrafo seguinte:

Quadro 10: Recorte da PT 1ª versão – 004

O *cyberbullying* pode assumir **diversas** formas, entre as **mas** “Comuns” estão a Injúria a difamação a ofensa, a falsa identidade a calúnia a ameaça o Racismo **entre outras**.

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Quadro 11: Recorte da PT 2ª versão – 004

O *cyberbullying* pode assumir [**diversas**][varias] formas, entre as [**mas**][mais] [**“Comuns”**] [“Comum”] estão a injúria a difamação a ofensa a falsa Indentidade a calúnia a ameaça [é] o racismo [**entre outras**].

Fonte: recorte de uma produção textual reescrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Nesse terceiro parágrafo, as duas primeiras operações realizadas são de **substituição**, já que, primeiramente, retira a palavra “diversas” da versão escrita e a substitui por uma palavra sinônima – “varias” – e, em seguida, substitui o conectivo “mas” pelo advérbio de intensidade “mais”. Já no fim, realiza o **acréscimo** do “é” e, pela primeira vez no texto, realiza uma operação de **supressão**, pois suprime “entre outras” do fim do texto e não substitui a expressão por nenhuma outra palavra. Agora, os dois últimos recortes:

Quadro 12: Recorte da PT 1ª versão – 004

O *bullying* nas escolas acontece **mais** pela aparência do corpo[,] **Pela aparência** do rosto pela cor **ou** Raça **pela Religião** ou **pela** escolha Sexual.
Os dois tipos de *bullying* pode causar muitos traumas nas pessoas **traumas emocionais e fisico** que pode levar **a pessoa a** uma depressão profunda [...].

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Quadro 13: Recorte da PT 2ª versão – 004

O *bullying* nas escolas acontece [**mais**] [muita das vezes] pela aparência do corpo[,] [~~Pela aparência~~] do rosto [ou] pela [sua] cor [de pele pela sua] [**ou**] raça [~~pela Religião~~] ou [~~pela~~] sua escolha sexual, os dois tipos de *bullying* podem causar muitos traumas nas pessoas [~~traumas~~][~~emocionais~~] [~~e~~][~~fisico~~] [tanto] [físico] [como] [emocional] que pode levar [~~a~~





pessoa a [ate] uma depressão profunda [...].

Fonte: recorte de uma produção textual reescrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Na primeira versão, notamos que o quarto e o quinto parágrafo estão separados, já na reescrita, é possível notar que o/a educando/a faz apenas um, que corresponde ao quarto parágrafo. Primeiramente é feita a **substituição** do “mais” por “muita das vezes”, e depois, realiza uma **supressão**, ao retirar uma vírgula e não acrescentar outras na reescrita para separar suas ideias, apenas realizando a **substituição** do ponto final pela vírgula no momento em que faz a ligação entre os dois parágrafos. Também faz a **supressão** de “Pela aparência”, mas sem substituí-lo por outro termo. Na continuação, **acrescenta** o “ou”, “sua”, “de pele pela sua”, e novamente realiza uma operação de **supressão** de “pela Religião”. Já no fim do parágrafo, faz a **substituição** do termo “traumas” para “tanto” e do “e” pelo “como”, e um **deslocamento** entre as palavras “físico” e “emocional”. A última modificação realizada foi de **substituição**, ao retirar da escrita “a pessoa a” e colocar “ate” no texto reescrito.

Diante das presentes modificações, percebemos que as operações linguísticas de reescrita mais realizadas pelo/a discente na produção textual da versão escrita para a reescrita são, respectivamente, as de **acrécimo**, **substituição**, **supressão** e **deslocamento**, as quais contribuem para que o aluno reescreva e traga mais sentido para seu texto. Assim, o processo ocorreu de forma mais dialógica que a PT- 1ª versão – 031 (analisada mais adiante), visto que o/a estudante conseguiu fazer novos acréscimos e revisar os conteúdos. É interessante notar, segundo Sobral (2009, p. 91), que a linguagem encarada na perspectiva dialógica “envolve um processo permanente de negociação e regulação do sentido, que é assim algo que está sempre se formando, se alterando, ressurgindo, mostrando novos aspectos, descartando certos aspectos etc.”. Dito de outro modo,

[...] além do processo do ato e do produto do ato, há a valoração que o agente faz do ato em suas interações – porque todo ato é ‘inter-ação’, nunca ação isolada, o que impede que se entenda a valoração como ato puramente subjetivo: o sujeito só avalia em interação, o que molda sua valoração. Essa valoração é a entoação ativa (SOBRAL, 2009, p. 84)

Ao refletir sobre o tema, o/a estudante imprime suas impressões, suas valorações, de modo que ao receber as contribuições da professora da turma, durante a correção, e de suas próprias análises, ele/a conseguiu reescrever seu texto acrescentando novas perspectivas e reavaliando o que havia escrito. O olhar do/a outro/a (seja o/a próprio/a estudante em outro tempo, diferente daquele da primeira produção ou dos/as colegas ou da própria professora) é um processo exotópico: “colocar-me no lugar dele [do outro do discurso] e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento”





(BAKHTIN, 2011, p. 23). A escrita é um processo dialógico e, por isso, necessita do olhar alheio, olhar que não seja meu, olhar de quem escreve naquele momento.

Nessa mesma esteira, Passarelli (2012) expressa que, além das intervenções sugeridas pelo/a professor/a, há a possibilidade de intervenções sugeridas pelos/as próprios/as estudantes. As revisões podem ocorrer “[ora] em duplas, os alunos trocam seus textos provisórios, ora um aluno lê em voz alta para toda a turma o que produziu, para que todos possam comentar, sugerir.” (PASSARELLI, 2012, p. 164). Ao realizar esse processo de revisão e reescrita do texto, o/a estudante procura preservar a maior parte do texto original (MENEGASSI, 1998), apenas fazendo as adequações necessárias já mencionadas anteriormente, com a intenção de melhorar aquele discurso já dito e não proferir outro totalmente novo, ou seja, não quer que se escreva um novo texto, descartando o anterior, mas sim que se trabalhe nesse de maneira a desenvolvê-lo. A seguir, analisamos as produções: PT 1ª versão – 031 e PT 2ª versão – 031.

Quadro 14: Recorte da PT 1ª versão – 031

[...] O *bullying* mostra toda a brutalidade que pode ser cometida em uma fase em que as pessoas ainda estão se descobrindo, tipo, o que você quer ser da vida ou o que quer, um momento em que o seu emocional e seus hormônios estão à flor da pele.
[...]
Lidar com críticas **constantes** ao nosso corpo ou nossas atitudes, principalmente em uma fase cheia de inseguranças, não é fácil. Ataques preconceituosos tornam crianças alegres em pessoas tímidas e isoladas. Muitas vezes os pais não percebem o problema logo de cara ou não identificam a causa.
[...] Diminuir todos os problemas desse tipo de comportamento envolve ações conjuntas e mudanças de comportamento e postura por parte da escola, família e até **das autoridades policiais** em alguns casos.

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Quadro 15: Recorte da PT 2ª versão – 031

[...] O *bullying* mostra toda a brutalidade que pode ser cometida em uma fase em que as pessoas ainda estão se descobrindo, tipo, o que você quer ser da vida [,] ou o que quer, um momento em que o seu emocional e seus hormônios estão à flor da pele.
[...]
Lidar com críticas [**constantes**][frequêntes] ao nosso corpo ou nossas atitudes, principalmente em uma fase cheia de inseguranças, não é fácil. Ataques preconceituosos tornam crianças alegres em pessoas [tristes][,]tímidas e isoladas. Muitas vezes os pais não percebem o problema logo de cara ou não identificam a causa.
[...] Diminuir todos os problemas desse tipo de comportamento envolve ações conjuntas e mudanças de comportamento e postura por parte da escola, família e até [~~das autoridades policiais~~][da autoridade policial] em alguns casos.

Fonte: recorte de uma produção textual escrita realizada por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma a escola da rede pública de Goiânia (grifos nossos)

Mesmo sendo bastante dialógico o texto, ao analisarmos o processo de reescrita, observamos que há pouquíssimas modificações realizadas de uma versão para a outra. Isso significa que o texto reescrito está praticamente igual ao escrito. Essa produção textual completa é composta por cinco parágrafos, mas, aqui, observamos as poucas modificações realizadas e vimos como necessária a colocação de determinadas partes do primeiro e do quarto parágrafo, bem como do terceiro por completo.





Observamos que na segunda versão, a primeira alteração realizada é a colocação de uma vírgula quase no fim do primeiro parágrafo. Já no terceiro, há apenas a troca da palavra “constantes” por “frequentes”, mas nesse caso, elas podem ser consideradas sinônimas; mais à frente, ainda nesse parágrafo, o/a autor/a insere a palavra “tristes” e, em seguida, mais uma vírgula. No quarto parágrafo, a mudança é apenas do plural para o singular, pois na escrita o aluno diz “das autoridades policiais” e, na reescrita, faz a colocação no singular: “da autoridade policial”.

No texto reescrito, na ação do/ aluno/a de inserir em dois momentos distintos as vírgulas, mostra-se sua preocupação com a pontuação. No fim do quarto parágrafo, ao mudar do plural para o singular, inquieta-se com a questão da concordância, nesse caso nominal, visto que escreve “[...] escola, família e até das autoridades policiais [...]”, estando os substantivos “escola” e “família” no singular e o complemento no plural; já na reescrita altera para “[...] escola, família e até da autoridade policial [...]”, fazendo a concordância do complemento no singular, assim como estão os substantivos que o antecedem.

Nesse sentido, a preocupação maior do/a autor/a não foi com o conteúdo/tema do texto, pois não foi realizada nenhuma alteração na sequência dos parágrafos, períodos, frases ou acréscimos de novos argumentos por exemplo, que resultasse na modificação da ordenação das ideias, as quais estão estabelecidas como na versão 01 da escrita, de modo que o/a estudante focou apenas nos aspectos gramaticais. Assim, se contrapõe a teoria de Possati (2013), de que, durante os processos de revisão e reescrita, a preocupação de quem escreve não deve ser apenas com a gramática, a pontuação, a concordância, dentre outras questões do tipo, mas também procurar melhorar a coerência, o sentido de seu dizer e melhorar e aprimorar os argumentos.

Podemos dizer ainda que, embora a revisão e a reescrita sejam processos importantes na prática de produção textual, nem sempre podem ser significativas para a aprendizagem dos/as estudantes, pois “[...] tudo depende do modo como o aluno entende as coordenadas apontadas pelo professor” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 484). Essa aprendizagem se dá dialogicamente num processo constante, pois cada redator/a aprende a redigir melhor à medida que exercita a leitura, a escrita atenta e a escuta atenta. Assim, a reescrita é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, visto que o/a estudante poderá estabelecer relações dialógicas com a primeira versão de seu texto, podendo mudá-la e transformá-la à medida que adquire novos conhecimentos sobre o tema.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo objetivou discutir a escrita como uma prática social e dialógica, e analisar duas produções do gênero artigo de opinião e suas respectivas reescritas, produzidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Observamos durante a análise dos textos, que os/as estudantes apresentaram muitas dificuldades ao reescrever seus textos, focando, em especial nos aspectos ortográficos – principalmente em se tratando da PT-31. Esse foco nos aspectos ortográficos pode sinalizar o entendimento de “boa escrita” que a trajetória escolar desses/as estudantes ajudou a construir. Por isso, defendemos que as práticas de escrita e reescrita devem se pautar não apenas nos conteúdos linguísticos, mas, sobretudo, nos conteúdos discursivos, de modo que esses/as estudantes podem refletir sobre seus contextos.

Já no decorrer da reescrita do PT-004, foi possível perceber que o/a aluno/a foi capaz de realizar as operações linguísticas de reescrita – **supressão**, **acréscimo**, **substituição** e **deslocamento** (MENEGASSI, 2001) e, em determinados momentos, ao utilizá-las, conseguiu refletir dialogicamente sobre os usos dos vocábulos e intervenções que poderia fazer. Não podemos deixar de esclarecer que, apesar de termos mostrado e analisado a escrita e reescrita de apenas dois textos, tais fenômenos se fazem presentes na esmagadora maioria das produções analisadas durante a dissertação de mestrado. Por isso, reiteramos a importância da prática de escrita e reescrita no contexto escolar, pois são formas dialógicas dos/as estudantes compreenderem onde precisam melhorar e, em se tratando de artigo de opinião, como a temática de dado texto poderá fazer ecos em seu contexto social, político e familiar do sujeito que escreve.

Em suma, tratamos da relação dialógica, textual e linguística estabelecidas entre escrita e reescrita, contexto e sujeito, professora e alunos/as em nosso texto, e entendemos que sempre haverá outros elementos a serem questionados, modificados, reformulados e reescritos. Isso ocorre porque a construção de um texto é um processo contínuo, realizado por meio das etapas de escrita, várias versões da reescrita e também desempenho por parte daquele/a que escreve. Defendemos, contudo, que todo esse processo deve ser acessível para que o/a educando entenda que escrever é um ato político, crítico, processual e gradativo, para que ele/a não se desmotive com as anotações do/a professor/a durante a correção. Além disso, outras metodologias podem ser criadas para que os/as estudantes entendam o processo de escrita e reescrita, tais como: revisão por pares, trabalho de produções textuais de viés colaborativo, apresentar o texto do/a educando/a em contextos diferentes daquele da primeira escrita, dar um novo destino para os escritos (exposições, publicações em *sites* e *blogs* etc.), entre tantos outros aspectos que podem ser considerados.





REFERÊNCIAS

- ASSIS, L. R. S. **Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOFF, O. M. B. *et al.* O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 221-248.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. Paulo: Parábola, 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41
- FERNANDES, E. M. da F. **A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos**. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.





GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: disciplina Língua Portuguesa. São Paulo: Anglo, 2012.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. Procedimentos de escrita em sala de aula do ensino fundamental. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 471-495, 2008.

OLIVEIRA, R. da S. L.; BORBA, V. C. M. Reescrita e escrita: investigando a visão do aluno. **A cor das letras**, v. 16, n. 1, p. 112-127, 2015.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

POSSATI, J. F. **A reescrita dialógica**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem na sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 207-220.

SARTORI, A. T.; MENDES, L. Z. A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia. **Revista do GEL**, v. 13, n. 3, p. 130-157, 2016.

SILVA, S de S. O processo de reescrita e a produção textual: questões referentes à prática escolar da escrita. **Revista Vida de Ensino**, v. 3, n. 1, p. 29-43, 2017.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, I. R.; MENEGASSI, R. J. **A reescrita como instrumento de desenvolvimento da escrita**: uma experiência com professores. Disponível em: http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/PDE_Artigo_final%5B1%5D%5B1%5D.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

SARTORI, A. T.; MENDES, L. Z. A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 130-157, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Artigo recebido em: 28/05/2021
Artigo aprovado em: 03/09/2021
Artigo publicado em: 26/10/2021

COMO CITAR

ASSIS, L. R. S.; MOURA, R. M. de; FERNANDES, E. M. da F. O processo de (re)escrita do gênero artigo de opinião com estuantes do 9º ano de uma escola pública de Goiás. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 11, p. 1-20, e02121, 2021.

