



miguilim

revista eletrônica do netli

volume 10, número 2, maio-ago. 2021

A PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO E A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



THE PRODUCTION OF OPINION ARTICLES AND THE DIALOGICAL PERSPECTIVE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | O AUTOR
RECEBIDO EM 04/02/2021 • APROVADO EM 14/05/2021
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i2.3171>

Resumo

Este artigo objetiva desenvolver uma discussão sobre o trabalho com o artigo de opinião no ensino de língua portuguesa numa turma de 9º ano do ensino fundamental. Os pressupostos teóricos versam sobre os gêneros discursivos na perspectiva dialógica, a relação entre oralidade, escrita e ensino, e a noção de sala de aula como arena responsiva. O aparato metodológico discute sobre a pesquisa em Linguística Aplicada, a abordagem qualitativa e as naturezas etnográfica e colaborativa, além de esclarecimentos sobre os sujeitos e o contexto de experiência prática numa sala de aula de língua portuguesa. O *corpus* da pesquisa é composto por transcrições de interações orais de sala de aula e produções textuais escritas pelos alunos. As análises apontam que a atitude sensível dos pesquisadores e professores de língua portuguesa de identificar os gêneros recorrentes nas práticas de linguagem dos alunos para uma futura produção e a negociação de temáticas em sala de aula são atitudes fundamentais para a construção concreta de conhecimentos linguístico-

discursivos e para a formação de sujeitos ativos. Tais questões ressaltam a relevância de se caracterizar a sala de aula como uma arena responsiva ampla e concreta de produção de saberes.

Abstract

This article aims to develop a discussion about working with the opinion article in Portuguese language teaching in a 9th grade class of elementary school. The theoretical assumptions deal with discursive genres in a dialogical perspective, the relationship between orality, writing and teaching, and the notion of the classroom as a responsive arena. The methodological apparatus discusses research in Applied Linguistics, the qualitative approach and the ethnographic and collaborative natures, as well as clarifications about the subjects and the context of practical experience in a Portuguese language classroom. The research corpus consists of transcripts of oral classroom interactions and textual productions written by students. The analyzes point out that the sensitive attitude of researchers and teachers of Portuguese language to identify recurrent genres in students' language practices for future production and the negotiation of themes in the classroom are fundamental attitudes for the concrete construction of linguistic-discursive knowledge. and for the formation of active subjects. Such questions highlight the relevance of characterizing the classroom as a broad and concrete responsive arena of knowledge production.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Práticas Reflexivas. Escrita. Oralidade

Keywords: Reflective Practices. Writing. Orality

Texto integral

Considerações iniciais

Discussões sobre ensino de língua portuguesa são constantes na área da Linguística Aplicada, com diferentes abordagens teóricas, metodológicas e práticas. Desde a década de 1990, quando, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciaram a necessidade de o ensino de língua portuguesa partir de gêneros, foi dado um significativo *boom* de pesquisas a esse respeito. Entretanto, dentre as diversas investigações realizadas a nível de graduação e pós-graduação, muitas se tornaram restritas devido a um foco exaustivo nas questões estruturais dos gêneros discursivos abordados em sala de aula.

A perspectiva dialógica, vinculada aos estudos do chamado Círculo de Bakhtin, tem sido um pressuposto relevante para se pensar em abordagens mais dinâmicas com a linguagem na sala de aula dentro da área da Linguística Aplicada. Tomando como base a discussão de Fabrício (2006), esses novos modos de compreender as práticas de ensino provocam processos de “desaprendizagem” de professores e alunos a respeito de o que deve conter no ensino de uma língua que, como destaca Volóchinov (2017), é viva e concreta.

Desse modo, ao tomar como base a perspectiva dialógica, observa-se que ela implica articulações significativas entre oralidade e escrita no trabalho de mediação

pedagógica com gêneros discursivos, isso quando se leva em conta uma concepção de sala de aula como arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021). Nesse sentido, empreendimentos de pesquisa podem contribuir para possíveis alterações nas maneiras com as quais os professores de língua portuguesa planejam, efetuam e refletem sobre as práticas que desenvolvem no dia a dia em sala de aula. Acredita-se que a prática pedagógica deve ser um lugar de encontro entre atividades de linguagem diversas para que a aprendizagem dos alunos se efetue numa perspectiva híbrida e que leve em consideração aspectos que norteiam a vida social do sujeito.

Com isso, este estudo, visando tratar “sobre possibilidades de trabalho de mediação pedagógica nos processos de produção de textos em ambiente escolar” (GERALDI, 2016, p. 179), tem como objetivo desenvolver uma discussão sobre o trabalho com o artigo de opinião no ensino de língua portuguesa numa turma de 9º ano do ensino fundamental. Para tanto, o trabalho está dividido, além das considerações iniciais e finais, em tópicos como: gêneros discursivos, ensino e aprendizagem: a sala de aula como arena responsiva; oralidade, escrita e ensino; metodologia da pesquisa; e reflexões sobre a prática.

Gêneros discursivos, ensino e aprendizagem: a sala de aula como arena responsiva

Dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem, que retoma, naturalmente, os escritos do chamado Círculo de Bakhtin, a linguagem é compreendida como um processo ininterrupto (VOLÓCHINOV, 2017) social, concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2003) que povoa todos os processos de interação discursiva possíveis por sujeitos socialmente organizados. Para Bakhtin (2003), a palavra só é vista como produção discursiva quando dois sujeitos, numa situação de diálogo, produzem compreensões a partir dessa palavra. Tal compreensão precisa ser responsiva ativa, pois, para Bakhtin (2003), toda compreensão é prenhe de uma resposta. Ao efetuar uma atitude de resposta, ou atitude responsiva, o interlocutor transforma a unidade formal da língua numa prática discursiva, uma vez que a articulação entre os termos gerou uma interação. Por trás de todo esse processo, é necessário considerar que toda e qualquer interação discursiva está inserida no que Bakhtin (2003) chama de gênero do discurso, ou gênero discursivo. Introduzindo a discussão sobre essa temática, Bakhtin (2003, p. 261) depreende que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua.

A linguagem como processo social e multiforme se estabelece com diversas particularidades relacionadas ao seu uso. Nesse contexto, mesmo com a infinidade de produções discursivas orais e escritas nas práticas sociais, não é possível que qualquer forma linguística tenha a característica de enunciado. Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração que as diferentes formas linguísticas e suas mais variadas manifestações discursivas se inserem em categorizações específicas, que possuem construção composicional, estilo e conteúdo temático particulares. Esses

três elementos são essenciais para que um gênero discursivo se diferencie de outro/s gênero/s. Para tratar desses elementos, Bakhtin (2003, p. 261) afirma que os

[...] 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.

Nas práticas exercidas e socialmente organizadas pelos sujeitos da linguagem, variadas condições estão sobrepostas. A título de exemplo, pode-se diferenciar o uso da linguagem de uma mulher com seu filho num café da manhã e o uso da linguagem dessa mesma mulher com seu chefe no trabalho. Os gêneros discursivos se aplicam em diversas práticas cotidianas mediante às condições sociodiscursivas que o contexto social possibilita para os sujeitos. Em situações de ensino, essa reflexão é bastante aplicável quando se pensa nos níveis escolares de cada aluno e de cada turma de uma dada instituição. Assim, os gêneros orais e escritos produzidos numa turma de 2º ano do ensino médio não são os mesmos que vão povoar interações discursivas em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Algumas condições sociodiscursivas são lembradas nesses processos de mediação pedagógica: os conhecimentos dos alunos sobre leitura, oralidade e escrita; os gêneros discursivos que os alunos têm mais contato; a diversidade lexical de conhecimento dos alunos.

Dessa maneira, se no 2º ano do ensino médio o professor de língua portuguesa propõe a produção de crônicas, no 2º ano do ensino fundamental um gênero mais adequado pode ser a poesia. Ambos os gêneros – crônica e poesia – têm seus elementos específicos, e são essas características que destacam as suas unicidades linguístico-discursivas e sociais. Rodrigues (2004, p. 423), a esse respeito, assinala que Bakhtin

[...] enfatiza a relativa estabilização dos gêneros e a sua ligação com a atividade humana. Em síntese, os gêneros são vinculados a situação social de interação e, por isso, como enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social: cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

A autora faz menção, inicialmente, à posição de Bakhtin (2003) sobre os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados que podem oscilar sócio-historicamente. Em outras palavras, um gênero pode sair de circulação enquanto outro pode entrar. Além disso, um gênero discursivo pode passar por processos de atualização, como ocorre no caso do gênero carta que, atualmente, vem sendo substituído por um bilhete breve num veículo de comunicação virtual. Ainda sobre a reflexão de Rodrigues (2004), algo essencial é a situação social de interação típica e a finalidade discursiva, que se articulam com um dos elementos de composição do

gênero: o estilo. Nesse sentido, para efetuar uma interação discursiva num dado gênero discursivo, o sujeito se adequa ao contexto de interação no qual está inserido e vai ao mesmo tempo pensar nas particularidades do sujeito a quem está se dirigindo com uma determinada prática discursiva.

O estilo se volta, com a mesma relevância, à construção composicional, a qual, numa perspectiva formal, é o que vai dar corpo ao gênero discursivo na situação de interação, e o conteúdo temático, que precisa ser do conhecimento de todos os participantes do diálogo social. Em relação ao diálogo social, Zozzoli (2016) caracteriza-o como uma cadeia viva e ativa que ultrapassa as classificações teóricas, pois, em sua produção, são articuladas vozes de diversos sujeitos, em tempos e espaços cronotópicos¹ distintos. Diante disso, o caráter vivo do discurso, e da língua (VOLÓCHINOV, 2017), entra em evidência. Bakhtin (2010, p. 89) esclarece que

O discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-a nela. Ao se constituir na atmosfera do "já dito", o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

Os gêneros discursivos são vivos, visto que podem integrar diferentes situações de produção e sofrer modificações de acordo com os avanços dados pelas/nas práticas sociais, o que retoma a sua relativa estabilidade. Uma outra característica dos gêneros discursivos e do discurso de um modo bastante amplo na perspectiva dialógica da linguagem é a plasticidade. A plasticidade é um aspecto fundamental dos gêneros porque os tipos relativamente estáveis de enunciados são desenvolvidos em qualquer contexto de interação discursiva e se apresentam também de variados modos.

No que concerne à complexidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) alerta para duas categorias próximas, porém distintas, de gêneros: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários se aplicam a interações cotidianas sem grandes processos de elaboração (lembrete, cumprimento etc.), ou seja, práticas discursivas informais que surgem num diálogo imediato. Os gêneros discursivos secundários são mais complexos, uma vez que se realizam em situações sociais formais e, na maioria das vezes, em contextos de uso da linguagem na modalidade escrita, como memorandos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, dentre outros. Para atividades de sala de aula, o nível de ensino, como foi supracitado, é essencial para a determinação de gêneros primários e secundários nas atividades de língua materna, bem como de línguas estrangeiras.

Os gêneros discursivos lidos e produzidos em sala de aula precisam integrar as situações de uso da linguagem na vida social dos alunos para que eles visualizem os impactos das práticas escolares nas diferentes possibilidades de uso da oralidade e da escrita. Com isso, articulando os pressupostos do chamado Círculo de Bakhtin à questão do ensino e da prática pedagógica, Silva Júnior (2021) propõe a noção de sala de aula como arena responsiva. Nessa compreensão, o autor destaca que, por

¹ Bakhtin (1998) afirma que a interligação fundamental das relações temporais e espaciais são chamadas de cronotopo.

ser composta, em contextos presenciais e não-presenciais, por sujeitos da linguagem que ocupam posições distintas (alunos e professores) e ao mesmo tempo articuladas, a sala de aula precisa ser vista e concebida como uma arena em que todos os sujeitos possam responder ativamente enquanto constroem saberes em práticas reflexivas e ativas (SILVA JÚNIOR, 2021). Para tanto, o trabalho pedagógico que envolve a complexidade dos gêneros discursivos é válido quando as situações histórico-sociais do contexto são tomadas como base para as escolhas de temáticas e até mesmo dos gêneros. Frente a isso, a noção de sala de aula como arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021) atua com grande enfoque no processo de reflexão sobre os dados que dão corpo à pesquisa em tela.

Diante das considerações sobre os gêneros discursivos, o ensino e a aprendizagem em inter-relação com o conceito de sala de aula como arena responsiva, vê-se a necessidade de expor algumas reflexões acerca das concepções de oralidade e de escrita que norteiam este trabalho.

Oralidade, escrita e ensino

As atividades de leitura e produção oral e escrita são essenciais para o desenvolvimento progressivo da aprendizagem dos sujeitos em sala de aula no que diz respeito a língua materna e as línguas estrangeiras. Entretanto, em diferentes contextos, o ensino da modalidade escrita se sobressai ao trabalho com a oralidade e, com isso, as duas principais modalidades de linguagem ficam distantes e separadas em blocos estanques. A posição defendida neste estudo, como apresentado na discussão anterior, defende uma inter-relação entre oralidade e escrita na sala de aula, o que, quando planejado adequadamente, transforma esse contexto numa arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021). Num componente curricular que carrega a denominação língua portuguesa, as práticas de mediação pedagógica precisam levar em conta a oralidade e a escrita para que a língua seja explorada das mais diversas maneiras. Caso uma modalidade adquira mais prestígio que a outra, os alunos acabam desenvolvendo a ideia de que a língua que eles falam não é a mesma língua que eles escrevem.

Numa perspectiva textual, Marcuschi (2003, p. 37), sobre a mesma problemática, entende que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. Em situações de ensino e aprendizagem, quando se pretende contribuir para a formação efetiva do sujeito sobre a linguagem, essa dicotomia não deve sequer ser pensada. É preciso que se entenda o quão relevante é o trabalho com a oralidade e com a escrita, não numa perspectiva de distinção entre as atividades didáticas, mas, sim, em abordagens que articulem as duas modalidades a partir de gêneros discursivos específicos e vinculados às situações histórico-sociais dos sujeitos, como advoga a perspectiva dialógica.

As primeiras reflexões sobre a articulação entre as modalidades de linguagem no ensino acabaram criando duas noções prejudiciais para as práticas pedagógicas, estas sendo: a escrita como representação da fala e a fala como oralização da escrita. A constituição dessas noções vem de uma compreensão equivocada de o que significa a efetuação de um processo que envolve oralidade e escrita no ensino. A articulação de que se trata é o desenvolvimento de abordagens

dialógicas que tenham como pressuposto a situação histórico-social do aluno, conduzindo-o a reconhecer a relevância social do gênero, suas características composicionais, estilo e temática (BAKHTIN, 2003). Diferentemente disso, a escrita como a representação da fala e a oralização da escrita depreendem que a articulação de oralidade e escrita significa a compreensão de que as duas modalidades têm organizações e planejamentos iguais.

De acordo com Costa-Maciel e Barbosa (2017, p. 51),

No que tange à oralização da escrita, há autores que a consideram como uma estratégia favorável a uma boa compreensão do texto e enfatizam a importância de aspectos como, por exemplo: falar alto e distintamente, nem muito rápido nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc.

No entanto, mesmo com o aprimoramento desses aspectos, a oralização da escrita vai remeter a ideia de que a fala do sujeito precisa se igualar às práticas de escrita nas atividades sociais. Tal aproximação não é possível. O trabalho com a oralidade precisa entendê-la como modalidade integrada às práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua na escola, sendo ancorado no princípio de que a interação por gêneros discursivos orais é um importante fator de socialização e participação na vida cidadã (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2017). Entende-se que o trabalho dialógico estimula a produção de compreensões e atitudes responsivas ativas a partir dos objetos de ensino. Assim, na utilização desses objetos para fins de formação intelectual e humana do sujeito, “oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto” (BUZZATO, 2007, p. 152). A discussão de Buzzato (2007) se articula com o pensamento de Marcuschi e Dionísio (2007, p. 13, grifos dos autores), no qual

As produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente lingüístico. Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, *grosso modo*, no contexto da fala ou da escrita. Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante.

As atividades de produção discursiva mencionadas pelos autores mostram o nível hierárquico igualitário em que a oralidade e a escrita se situam na perspectiva do uso da linguagem, a partir de gêneros discursivos diversos. Dessa forma, não se pode pensar no ensino da escrita pautado somente nessa modalidade, pois a escrita interdepende da oralidade para a sua realização. No plano prático, ao propor uma atividade de escrita do gênero discursivo crônica, o professor precisa, pela oralidade, explicar características referentes ao gênero (composição, estilo e

temática), assim como, possivelmente, fazer a leitura de um texto do mesmo gênero para que os alunos identifiquem os citados elementos antes de iniciarem os processos de produção discursiva escrita. Com isso, a noção de oralização da escrita não dialoga com as reflexões que entendem o discurso e os gêneros discursivos como aspectos vivos da interação social. As práticas de linguagem nas salas de aula carecem ser mais amplas e mistas no que diz respeito ao trato com as modalidades de linguagem.

Na defesa de uma visão semelhante a que se depreende pela perspectiva dialógica da linguagem, Marcuschi (2003, p. 17) problematiza a noção de escrita como representação da fala. Para ele,

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos em uma dicotomia.

A impossibilidade de a escrita reproduzir aspectos da oralidade e vice-versa é também visualizada na crítica à noção de oralização da escrita. Dessa forma, as particularidades de cada modalidade não permitem que uma funcione como simbolização ou representação da outra, uma vez que existem fins específicos para os seus respectivos usos sociais. Nesse sentido, em contextos de ensino e aprendizagem, as práticas discursivas dos alunos podem ser aprimoradas no seio de articulações entre as duas modalidades, em que uma serve como auxiliar para o desenvolvimento da outra. Essa concepção contribui para desmistificar dicotômicas que acabam norteando algumas salas de aula, como a dicotomia língua/ensino, criticada por Marcuschi (2003). Para o autor, quando a escola deixa de estimular a constituição de conhecimentos linguístico-discursivos por meio da exclusão de alguma prática essencial, como a oralidade, ela acaba distanciando a língua do ensino.

Zozzoli (2006) entende que o trabalho com a produção escrita deve favorecer o desenvolvimento da autonomia relativa do sujeito. Essa autonomia é relativa para significar que ela é oscilante, justamente porque é inter-relacionada às relações sociais. É através dessa autonomia relativa que se pode promover transformações na sala de aula. Sob essa ótica, para causar transformações é preciso conhecer e promover problematizações no ensino e noutras práticas sociais (Zozzoli, 2006). A partir dessa premissa, deve-se esclarecer que o desenvolvimento de práticas linguístico-discursivas em sala de aula precisa de uma articulação direta entre aspectos que compõem o ensino de qualquer que seja a língua, mas que, inadequadamente, é esquecido em diferentes contextos escolares. Faraco (2009, p. 62) assinala que é característica da perspectiva dialógica da linguagem “reportar-se às práticas do cotidiano, valorizando-as como espaços em que já estão embutidas as bases da criação ideológica mais elaboradas e as fontes da sua contínua renovação”.

Desse modo, acredita-se que as aproximações entre a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática são pertinentes para que os alunos constituam suas formações pelo ensino da língua portuguesa de modo mais completo e dinâmico. Não limitando este estudo a apontamentos teóricos, o tópico a seguir apresenta uma contextualização metodológica para que, após isso, seja interpretada uma experiência prática de produção escrita do gênero discursivo artigo de opinião².

Metodologia da pesquisa

Os procedimentos metodológicos de uma pesquisa em Linguística Aplicada requerem um caminho cauteloso e que ressalte as orientações seguidas pelo investigador em suas ações de pesquisa. Para Signorini (2004, p. 101), a pesquisa em Linguística Aplicada deve ser “um estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos”, considerando a transdisciplinaridade prezada por essa área. Segundo Amorim (2016, p. 19), “a objetividade da pesquisa não é dada e sim construída”. Dessa maneira, a objetividade é fruto de subjetividades e intersubjetividades, uma vez que a constituição do sujeito pela linguagem se dá no diálogo que ele estabelece com os outros. Com isso, a abordagem qualitativa de pesquisa é um pertinente arcabouço no qual essas ponderações podem ser levadas em consideração.

Na investigação qualitativa, que, de acordo com Chizzotti (2003), é fundamentalmente interpretativa, o pesquisador é um veículo inteligente e ativo que mobiliza o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que são estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Tal conceituação mostra a expansão que a abordagem qualitativa tem e alerta para a necessidade de, nas pesquisas qualitativas, serem determinadas as vertentes pelas quais as ações do pesquisador foram orientadas. Diante disso, a pesquisa descrita e interpretada neste trabalho foi de natureza etnográfica, uma vez que a investigação teve como premissa a observação crítica da realidade, a qual, segundo Mattos (2011), integra o conjunto de elementos dessa vertente de pesquisa. Além disso, utilizou-se um viés colaborativo de pesquisa (IBIAPINA; BANDEIRA, 2016).

A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede pública do município de Maribondo-AL, durante os meses de fevereiro a junho de 2018, após aprovação de projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), sob processo de número 75527317.0.0000.5013, no âmbito de um curso de Mestrado em Linguística. De modo mais específico, a geração de dados ocorreu numa turma de 9º ano do ensino fundamental, em aulas de língua portuguesa. Os dados obtidos são apresentados em forma de transcrição de interações orais em sala de aula e produções de textos escritos pelos alunos colaboradores. A análise desses dados se estabelece de modo reflexivo, em inter-relação com o aparato teórico apresentado anteriormente. A turma contava com 35 (trinta e cinco) alunos regularmente matriculados, na faixa etária de 12 (doze) a 17 (dezessete) anos de idade.

A professora que colaborou para as ações de pesquisa é licenciada em Letras: Português/Inglês, especialista em Língua Portuguesa e atua na rede pública de

² Optou-se, neste trabalho, por apresentar reflexões sobre o artigo de opinião no tópico dedicado à análise dos dados coletados em sala de aula.

ensino há 20 (vinte) anos. A docente aceitou colaborar com a investigação após uma apresentação, por parte do pesquisador, acerca da proposta de pesquisa prática em sala de aula. Dentro de uma perspectiva colaborativa, o pesquisador atuou junto com a professora nos planejamentos pedagógicos e na efetuação das atividades anteriormente elaboradas. Cada experiência era avaliada após sua realização, para que houvesse uma articulação processual entre os acontecimentos de sala de aula. Para este recorte da pesquisa mais ampla, toma-se como base as gravações de 4 (quatro) aulas observadas, organizadas em 2 (dois) dias letivos: 21 e 28 de maio de 2018.

Na análise dos dados, por questões éticas, os nomes dos alunos são resguardados e substituídos por nomes fictícios.

Reflexões sobre a prática

O trabalho com o artigo de opinião vem se destacando com maior ênfase no ensino de língua portuguesa no nível médio. Por essa razão, uma abordagem desse gênero no ensino fundamental é desafiadora. Entretanto, quando se observam os gêneros que circundam as práticas sociais de linguagem dos alunos, o artigo de opinião é um dos mais frequentes em atividades de leitura em sala de aula e fora dela. Nesse sentido, se os alunos estão envolvidos com determinado gênero discursivo em momentos de leitura, é preciso aproveitar essa realidade para efetuar práticas de escrita de tal gênero por esses alunos. Rodrigues (2007) compreende que na avaliação da escrita de artigos de opinião, o interesse maior é no processo de construção da argumentação do aluno pela escrita, o que indicia a autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) desse sujeito, que pode ser estimulada dentro de uma perspectiva de sala de aula como arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021).

Concorda-se com Marcuschi (2008) quando, numa articulação entre os gêneros e as atividades escolares, destaca que é importante levar em conta que os textos são constituídos historicamente e com muitas influências culturais. Com isso, as temáticas determinadas para as produções de textos em sala de aula são decisivas para o desenvolvimento satisfatório dos alunos nesse tipo de atividade. A escolha temática deve partir de uma negociação de sentidos entre professores e alunos. Assim, não se espera, numa perspectiva dialógica de ensino, que o professor determine uma dada temática e passe para os alunos que, automaticamente, iniciam os processos de produção escrita. É necessário que o diálogo social estabelecido em sala de aula revele as temáticas que são de maior interesse dos produtores dos textos.

A experiência relatada neste trabalho não surgiu de qualquer maneira na sala de aula que serviu como campo de pesquisa. Antes da abordagem dos artigos de opinião, a professora colaboradora e o pesquisador haviam desenvolvido a mediação pedagógica de 4 (quatro) atividades, a saber: o debate oral sobre a história e a cultura do município em que a escola estava situada desde a década de 1960; a produção escrita de sínteses que tratavam do mesmo tema; a produção escrita de crônicas que abordavam subtemas relacionados à história e a cultura da cidade, como: a educação, a saúde, a segurança etc; e a produção audiovisual de documentários, seguindo os subtemas problematizados nas crônicas. Vale ressaltar que, em se tratando de uma pesquisa em Linguística Aplicada, essa sequência de

atividades não havia sido elaborada anteriormente. Todo o processo é avaliado após o término de cada experiência.

A observação das respostas ativas (BAKHTIN, 2003) dos alunos na atividade de produção e exibição do documentário foi essencial para a identificação da possibilidade de propor a produção escrita de artigos de opinião, uma vez que, nos documentários, os alunos destacam diferentes pontos de vista acerca do que pesquisaram por conta própria e por meio das entrevistas que realizaram com representantes de diversas áreas. Fica evidenciado, nesse sentido, que as práticas discursivas em sala de aula precisam ser refletidas pelos professores. É no diálogo que os efeitos do ensino se manifestam mais significativamente³. Nesse contexto, compactua-se com Bakhtin (2003) quando se toma a produção discursiva na prática social como unidade enunciativa concreta. As produções orais e escritas são importantes fontes para que se possa observar o papel social do trabalho com a linguagem em sala de aula. A temática das atividades anteriores estava desgastada e, com isso, ficou decidido que outro tema seria negociado na aula do dia 21 (vinte e um) de maio de 2018.

O estudo do artigo de opinião se deu no dia 21 (vinte e um) de maio de 2018. A professora colaboradora iniciou a aula informando que os alunos iriam praticar a produção do gênero artigo de opinião. O fragmento a seguir mostra a primeira inquietação de um dos alunos no que diz respeito ao gênero discursivo.

Felipe: *Eita... mas não vai ser crônica não, né?... porque nós já fez uma vez.*
 José: *Oxe... é não homi... se a gente já fez... pra quê fazê de novo?*
 Pesquisador: *Isso mesmo. Se já trabalhamos com conto ficaria repetitivo termos que fazer tudo de novo, né?*

Quadro 1 – Interação em sala de aula em 21 (vinte e um) de maio de 2018.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A professora seguiu com a explicação das particularidades do gênero discursivo e, utilizando um projetor, fez a leitura de um artigo de opinião encontrado na *internet*. A aluna Gabriela pontuou que o artigo de opinião tinha semelhança com a redação. O comentário da aluna é significativo, pois, numa perspectiva textual, os gêneros redação e artigo de opinião estão inseridos na mesma tipologia textual⁴. O pesquisador explicou que a diferença entre os dois gêneros se dá porque artigo de opinião permite que haja uma fuga da estrutura da redação. Como exemplo disso, foi mencionado que o artigo de opinião permite a escrita na primeira pessoa do singular e a expansão da discussão para mais de 30 (trinta) linhas (limite quantitativo de linhas da redação para vestibulares).

O pesquisador e a professora combinaram que a temática dos artigos de opinião seria livre. Entretanto, no momento em que a professora informou que a escolha do tema deveria ser feita por cada um, os alunos pediram para que fosse atribuído um tema geral e solicitaram que fosse realizada uma discussão acerca desse tema, assim como foi feito no momento do debate. Atendendo à solicitação

³ Não é pretendido o embasamento deste trabalho às teorias sobre aprendizagem significativa.

⁴ A noção de tipologia textual pertence à discussão sobre texto proposta pela Linguística Textual, a qual não dialoga totalmente com as orientações teóricas deste estudo.

dos alunos, o pesquisador e a professora pediram sugestões de temas aos alunos. Foi quando a aluna Rafaela trouxe a questão a seguir:

Rafaela: *Professora... vem cá (rapidinho).*
 Professora: *Pode falar alto, mulher... cuida!*
 Rafaela: *Eu pensei em a gente falar daquela prova que deram a nós na semana passada.*
 Professora: *Ah... a prova brasil?*
 Rafaela: *Essa aí.*
 Professora: *É um tema legal... vocês concordam, meninos?*

Quadro 2 – Interação em sala de aula em 21 (vinte e um) de maio de 2018.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Os artigos de opinião partiram da temática “Prova Brasil” por sugestão da aluna Rafaela, pois, há algum tempo, os alunos realizaram a Prova Brasil e participaram de uma palestra sobre a sua importância para a qualidade da educação. No entanto, a necessidade do debate oral que antecede a produção escrita era alarmante, visto que muitos dos alunos só tinham a informação de que a Prova Brasil era uma avaliação elaborada pelo Ministério da Educação que servia para quantificar os índices de desenvolvimento educacional. Em se tratando de uma produção opinativa, é essencial a efetuação de discussões em conjunto na sala de aula. Nesse momento as construções intersubjetivas dos sujeitos são expandidas. Na perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017), entende-se que qualquer prática social pode servir para o sujeito produzir respostas ativas. A discussão em sala de aula seria a interação viva e concreta que iria contribuir para o momento em que os alunos responderiam ativamente por meio da produção escrita.

Foi explicado, no decorrer da discussão, que a Prova Brasil vem avaliar, também, o desempenho dos professores e da escola como um todo. Em seguida, foram trazidos alguns questionamentos para nortear as possíveis opiniões e argumentos que os alunos iriam colocar em suas produções, como, por exemplo: a Prova Brasil é suficiente para apontar os índices de desenvolvimento educacional? Os professores vêm tendo formação necessária para suprir as carências que o ensino apresenta?

Alguns dos alunos comentavam essas questões logo em seguida, participando ativamente da discussão, como mostra o Quadro 3.

Ricardo: *Eu acho que eles deveriam vir aqui na escola pra vê a correria que é.*
 José: *Por que tu diz isso?*
 Ricardo: *Digo assim... pra vê como os professores da gente trabalham... trabalham muito... isso já mostra que a educação tá boa.*
 Professora: *Mas tem que vê a qualidade desse trabalho também, né?*
 José: *É “mermo”.*
 Ricardo: *Entendi.*

Quadro 3 – Interação em sala de aula em 21 (vinte e um) de maio de 2018.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A explanação sobre as características do gênero artigo de opinião e a discussão sobre o tema tomou o tempo de duas aulas, deixando para a semana

seguinte o momento de produção escrita em sala de aula. A professora colaboradora, no término da aula, disse que preferia que a situação de escrita ocorresse em sala de aula para evitar que pesquisas da *internet* e em outros veículos comprometessem os argumentos e as opiniões formadas pelos alunos, zelando pela originalidade das produções. Uma outra possibilidade dar continuidade a essa problemática seria uma reflexão sobre o uso responsável da internet como fonte de pesquisa.

Na semana seguinte, dia 28 (vinte e oito) de maio de 2018, os alunos adentraram na sala de aula cientes do que iria ocorrer. O pesquisador fez um resumo da discussão efetuada na aula anterior e solicitou o início das produções escritas. Durante as produções, os alunos sempre chamavam a professora e o pesquisador para sanar dúvidas sobre o tema, questões ortográficas e gramaticais. Com o término da aula, o pesquisador e a professora fizeram leituras superficiais das produções dos alunos. Algo que chamou atenção foi a diversidade de ramificações do tema que os alunos fizeram. O artigo de opinião de Marcelo focalizou as verbas destinadas às escolas e como o tratamento desse dinheiro implica em tudo o que acontece no interior das escolas da rede pública de ensino.

A Prova Brasil é uma prova importante, onde se tenta observar o desempenho dos alunos, professores e das escolas públicas.

Muitas escolas tem suas verbas desviadas, isso afeta no ensino-aprendizagem do aluno que não recebe material necessário. Eu acho que esse volume na aprendizagem do aluno é mais pelo desempenho do professor que se esforça para dar o melhor, apesar de não ser reconhecido em sua profissão.

Como o governo não investe no professor, ele não tem o direito de cobrar nada. Por conta da falta de investimento das escolas ficam mais fracas.

Como o governo quer que os alunos tenham boas notas se ele não dar condições para os alunos aprenderem melhor? Infelizmente o governo não trabalha pela educação e acaba não podendo exigir nada de ninguém porque nem fiscalização tem.

O governo deveria investir em educação e fiscalizar se o investimento que ainda é feito está sendo utilizado adequadamente. É preciso investir para os professores se atualizarem dentro de todos os assuntos fazendo novos cursos para aprimorar os conhecimentos. Isso ajudaria para aumentar as notas dos alunos nas escolas públicas.

Quadro 4 – Artigo de opinião escrito pelo aluno Marcelo em 28 (vinte e oito) de maio de 2018.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

O aluno reconhece, em sua produção, os diferentes desafios enfrentados por professores e escolas no que concerne aos investimentos em educação escolar e aponta as possíveis consequências de um investimento adequado em escolas da esfera pública. Marcelo não deu ênfase apenas à aplicação das provas nas escolas públicas, mas aos desafios para o ensino e a formação do professor em contexto de avaliação nacional. Marcelo foi um dos alunos que sugeriram que fosse um tema único para todos os alunos. Ele mostrou, com o seu artigo de opinião, que levou a sério a discussão que foi desenvolvida em sala de aula. Nessa perspectiva, fica evidenciada a discussão de Bakhtin (2003) sobre a interligação dos enunciados concretos em elos precedentes e subsequentes. Para o autor,

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande. (BAKHTIN, 2003, p. 300-301)

Articulando a produção do aluno Marcelo e o posicionamento da perspectiva dialógica, observa-se que o sujeito incorpora os discursos que circundam uma dada prática social. Dessa maneira, a relação entre oralidade e escrita entra em destaque, pois a partir da discussão oral o sujeito dialoga, aprende e responde ativamente pela escrita. No artigo de opinião de Marcelo, percebe-se o posicionamento crítico do sujeito em relação à realidade vivenciada na escola em que ele estuda. O diálogo estabelecido entre Ricardo, José e a professora, no Quadro 3, versa sobre essa mesma questão, destacando uma interligação entre o discurso escrito de Marcelo à discussão oral desses outros sujeitos. A produção de Gabriela apresenta a valorização profissional da atividade docente e a necessidade de maior investimento em formação para os professores.

O governo manda a Prova Brasil para as escolas públicas para verem se os professores e as escolas estão fazendo um trabalho bem feito. Mas a preocupação com o ensino público é muito baixa e por conta disso essa prova não expõe resultados tão bons. Assim também há falta de cursos de capacitação para os professores se atualizarem para o trabalho que desenvolvem todos os dias. A maioria dos professores são bem preparados, mas com um tempo precisa de aprimoramento. A Prova Brasil é um erro porque é com ela que o governo observa de longe como está indo o desempenho dos professores nas salas de aula, isso é um absurdo porque não tem como cobrar de uma pessoa sem ter investido no trabalho que ela faz. Se o governo tivesse preocupação com o ensino no Brasil, eles iam procurar investir na capacitação dos professores da mesma forma que eles investem em outras coisas assim como vejo nos jornais. Os governadores deveriam sentir na pele como é duro ser professor aqui no Brasil. Com isso, concluo que não é só falta de investimento, é medo, medo que o povo brasileiro se torne mais capaz e mais ligados nos que os governadores, deputados e senadores fazem... medo que o povo seja capaz de perceber que esse tempo todo estão sendo enganados e iludidos com falsas promessas. Eles deveriam parar de julgar a escola pelas notas que o aluno tira na Prova Brasil e observar de perto o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 5 – Artigo de opinião escrito pela aluna Gabriela em 28 (vinte e oito) de maio de 2018.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

A produção da aluna Gabriela foi uma das mais ricas no que tange à crítica social e os posicionamentos do sujeito, elementos essenciais para que se observe o processo de constituição do sujeito ativo. Com a discussão em sala de aula, a aluna conseguiu visualizar os diferentes desafios enfrentados pelos professores no dia a dia das escolas e respondeu ativamente a isso em sua produção escrita. Mesmo sem

exercer, ainda, a função de eleitora, a aluna desenvolve uma crítica às práticas inadequadas que circundam o cenário político brasileiro e estrutura linguístico-discursivamente bem o seu artigo de opinião. Essa realidade dialoga com a discussão de Oliveira (2016) sobre o ato de conhecer. A autora comenta que o ato de conhecer, e de produzir conhecimento, significa não ser neutro e nem produzir verdade universais. Ainda para Oliveira (2016), a pesquisa, neste caso, em sala de aula, deve respeitar a singularidade do ato na linguagem. Diante disso, em contextos de produção dos diferentes gêneros discursivos, é necessário, dado o caráter vivo e plástico desses gêneros, favorecer a autonomia relativa do aluno de modo a encaminhá-lo para produzir suas verdades, problematizar seus pontos de vista e, nesse processo, potencializar as variadas aprendizagens.

O objeto de ensino – produção do gênero discursivo artigo de opinião – se articula com os contextos sociais que a aluna vivencia. Assim, a instituição de ensino, por intermédio do ensino de língua portuguesa, marca o compromisso social e ético da sala de aula para além dos muros da escola. De modo geral, a experiência vivenciada e interpretada neste estudo demonstra a relevância de se partir de gêneros discursivos diversos nas práticas de ensino de língua portuguesa, o que, dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem e de sala de aula como arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021), estimula compreensões e respostas ativas (BAKHTIN, 2003) de alunos e professores que inter cruzam discursos na cadeia do diálogo social (VOLÓCHINOV, 2017; ZOZZOLI, 2016), além de contribuir processualmente para as formações de sujeitos ativos.

Considerações finais

As reflexões e ações que povoam este estudo sobre o gênero discursivo artigo de opinião no ensino de língua portuguesa a partir de uma concepção de sala de aula como arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021) provocam contínuos processos de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006). As articulações entre teorias, metodologias e práticas foram efetuadas na tentativa de contribuir para a compreensão de que a sala de aula, em qualquer que seja o nível de ensino, deve se tornar um campo rico, múltiplo e dialógico de pesquisa sobre diferentes temáticas. A Linguística Aplicada desconstrói discursos dominantes a respeito das práticas de ensino e estimula o professor a teorizar a sua própria prática, se autoquestionando, autocriticando e desaprendendo. Dessa maneira, toda pesquisa que focalize as atividades de ensino, precisa reiterar a necessária formação continuada e reflexiva do professor.

As discussões sobre a relevância dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa nunca serão desgastadas, uma vez que a unicidade de cada contexto de ensino traz sempre características essenciais a serem compartilhadas com outros professores e pesquisadores. A investigação em tela, além de defender o olhar dialógico do professor para com a produção de artigos de opinião em sua sala de aula, proporcionou, na teoria e na prática, uma observação acerca dos modos pelos quais o professor de língua portuguesa pode aproximar a oralidade e a escrita no ensino dentro de obter resultados significativos através disso. Com isso, a dicotomia língua/ensino (MARCUSCHI, 2003) se distancia da sala de aula, pois, ao articular as modalidades de linguagem no trabalho dinâmico com os gêneros discursivos, o ensino de língua portuguesa favorece a formação de

sujeitos ativos e a constituição do espaço da sala de aula como uma real arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021).

O presente trabalho deixou evidenciado, ainda, que a abordagem qualitativa e a natureza etnográfica, por não requererem a neutralidade do pesquisador de estimular o seu papel reflexivo no contexto de investigação, são importantes aliadas na busca por ressignificações do ensino. Pretendendo que este estudo sirva como estímulo para o desenvolvimento de outras pesquisas de sala de aula, não se considera que este momento seja uma finalização, mas, sim, de acordo com Medviédev (2012, p. 124), um acabamento, pois um trabalho científico “nunca finaliza: onde acaba um, continua outro”.

Referências

AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

BUZZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BABORSA, M. L. F. F. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 41-60.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. *Pesquisa colaborativa: multireferenciais e práticas convergentes*. Teresina: EdUfpi, 2016, p. 255-278.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Análise do eixo da oralidade do programa nacional do livro didático de língua portuguesa (anos 2005 a 2014) - 6º ao 9º anos. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 61-84.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-42.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, M. B. F. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 47-65.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 2004. p. 89-98

SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. 2021, Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

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

VOLOCHÍNOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZOZZOLI, R. M. D. Diálogo social: cruzamentos discursivos a partir de um enunciado-acontecimento-tema. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (orgs.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro João Editores, 2016. p. 109-128.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 105-143.

Para citar este artigo

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. A produção de artigos de opinião e a perspectiva dialógica no ensino de língua portuguesa. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 2, p. 580-597, maio-ago. 2021.

O autor

Silvio Nunes da Silva Júnior - Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Estágio pós-doutoral na área da Educação, com ênfase em Formação de Professores, na Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB). Professor substituto de Linguística da UFAL e da Universidade de Pernambuco (UPE) e professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. Líder do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL) e pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>.