



RENATA GONÇALVES DE FARIA CUNHA

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O TRABALHO COM
O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO, NO 9º ANO**

LAVRAS- MG

2025

RENATA GONÇALVES DE FARIA CUNHA

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O TRABALHO COM O GÊNERO ARTIGO
DE OPINIÃO, NO 9º ANO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

LAVRAS-MG
2025

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Cunha, Renata Gonçalves de Faria.

Práticas de produção textual: o trabalho com o gênero artigo de
opinião no 9º ano / Renata Gonçalves de Faria Cunha - 2025.

124 p. : il.

Orientador(a): Mauriceia Silva de Paula Vieira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Produção textual. 2. Artigo de opinião. 3. Práticas
metodológicas. I. Silva de Paula Vieira, Mauriceia. II. Título.

RENATA GONÇALVES DE FARIA CUNHA

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O TRABALHO COM O GÊNERO ARTIGO
DE OPINIÃO, NO 9º ANO**

**TEXT PRODUCTION PRACTICES: WORKING WITH THE OPINION ARTICLE
GENRE, IN THE NINTH GRADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 11 de fevereiro de 2025.
Dra. Rosangela Rodrigues Borges UNIFAL
Dra. Helena Maria Ferreira UFLA

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

LAVRAS-MG

2025

AGRADECIMENTOS

A DEUS que me deu coragem e sabedoria para prosseguir.

Ao meu esposo Ricardo que não poupou esforços para me levar a Lavras, sendo meu apoio, meu companheiro e grande incentivador. Aos meus amados filhos Gabriel e Manuela – minha maior riqueza – por compreenderem minhas ausências. Ao meu pai e à Mayra, minha irmã, por cuidar de meus pequenos enquanto eu estava fora.

Aos Programas Trilhas do Futuro e PPGE/ UFLA – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, pela honrosa oportunidade.

À coordenação do mestrado, professores, colegas pelo convívio ímpar e pela extraordinária troca de experiências. Foi mágico... foi transformador!

À minha orientadora, Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira, que com sabedoria e generosidade me direcionou, durante todo o processo, favorecendo tanto meu crescimento acadêmico quanto pessoal.

Aos alunos sujeitos desta pesquisa por compartilharem comigo experiências e vivências, contribuindo efetivamente para a realização deste trabalho.

Aos profissionais da educação - em especial, Elizabeth Lasmar - e alunos, ao longo de minha trajetória profissional, pela colaboração na constituição dos meus saberes.

A vocês, minha eterna gratidão!

*"A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais."
(Aristóteles)*

RESUMO

A produção textual é uma prática de linguagem que possibilita a interação. Produzir um texto, seja oral, escrito ou multissemiótico, é uma atividade que exige do produtor um conjunto de conhecimentos e de atitudes fundamentais para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Devido à relevância da produção textual em uma sociedade, trata-se de uma atividade cujo ensino precisa ser sistematizado em sala de aula. Assim, o presente trabalho elege como tema a produção textual do gênero argumentativo, com foco no artigo de opinião, e tem como objetivo geral busca investigar os conhecimentos dos alunos sobre os modos de organização e funcionamento do gênero artigo de opinião. Os objetivos específicos são: (i) analisar as percepções dos alunos sobre a produção textual e sobre o artigo de opinião; (ii) analisar artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano com vistas a mapear os conhecimentos que possuem sobre a organização e o funcionamento do gênero e (iii) produzir uma sequência didática sobre o artigo de opinião como produto educacional. O estudo está fundamentado em teóricos como Bakhtin (2008); Martins, Dias e Gomes (2014), Lima e Marcuschi (2021), Koch e Elias (2010), Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (1997, 2011), Guedes (2009), Bunzen (2004), além do documento da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa, de abordagem qualitativa/quantitativa, consistiu em uma pesquisa de campo, por meio do estudo de caso, da qual participaram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do EFII, de uma escola pública estadual de Minas Gerais. A geração de dados foi por meio da aplicação de questionários com vistas a mapear o perfil dos sujeitos participantes e da aplicação de uma proposta de produção textual sobre o gênero artigo de opinião. Ao mapear as dificuldades enfrentadas pelos alunos e propor uma sequência didática, a pesquisa busca contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino da produção textual, especialmente em contextos de educação pública. Os resultados ajudam tanto no aprimoramento das metodologias de ensino quanto na formação de professores, além de reforçar a relevância social e cultural do ensino de argumentação, favorecendo a formação de cidadãos críticos e engajados. A sequência didática produzida também representa uma contribuição prática, aplicando a teoria na prática em sala de aula

Palavras-chave: produção textual; artigo de opinião; práticas metodológicas; formação de professores; sequência didática.

ABSTRACT

Text production is a language practice that enables interaction. Producing a text whether oral, written, or multisemiotic is an activity that requires the producer to have a set of essential knowledge and attitudes in order to achieve the intended goals. Given the relevance of text production in society, it is an activity whose teaching must be systematized in the classroom. Thus, this study focuses on the textual production of the argumentative genre, with an emphasis on the opinion article, and its general objective is to investigate students' knowledge about the organization and functioning of the opinion article genre. The specific objectives are: (i) to analyze students' perceptions of textual production and of the opinion article; (ii) to analyze opinion articles produced by 9th-grade students with the aim of mapping the knowledge they have about the organization and functioning of the genre; and (iii) to produce a didactic sequence on the opinion article as an educational product. The study is based on theorists such as Bakhtin (2008); Martins; Dias e Gomes (2014), Lima and Marcuschi (2021), Koch and Elias (2010), Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (1997, 2011), Guedes (2009), Bunzen (2004), as well as the document of the National Common Curricular Base (BNCC). This qualitative/quantitative research consisted of a field study, through a case study, involving 9th-grade students from a public state school in Minas Gerais, Brazil. Data collection was carried out through questionnaires aimed at mapping the profile of the participants and through a textual production task focused on the opinion article genre. By identifying the difficulties faced by students and proposing a didactic sequence, the research aims to contribute to improving pedagogical practices in the teaching of text production, especially in public education contexts. The results contribute both to the enhancement of teaching methodologies and to teacher training, while also reinforcing the social and cultural relevance of teaching argumentation, supporting the formation of critical and engaged citizens. The produced didactic sequence also represents a practical contribution, applying theory to classroom practice.

Keywords: text production; opinion article; methodological practices; teacher training; didactic sequence.

INDICADORES DE IMPACTO

A produção textual é uma prática essencial para a interação social e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Produzir textos, sejam orais, escritos ou multimodais, exige conhecimentos e atitudes que possibilitam alcançar objetivos específicos em diferentes contextos. Dessa forma, o ensino da produção textual deve ser sistematizado no ambiente escolar, especialmente para preparar os alunos para participarem ativamente na sociedade. A pesquisa apresentada tem como tema a produção textual do gênero argumentativo, com foco no artigo de opinião, envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Formiga-MG. A investigação busca promover práticas pedagógicas que fomentem autoria, senso crítico e argumentação, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Os objetivos incluem compilar estudos teóricos sobre produção textual e o gênero artigo de opinião, mapear estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos, identificar dificuldades na compreensão e produção do gênero, e propor uma sequência didática como produto educacional. Fundamentada em autores como Bakhtin (2008), Koch e Elias (2010), Dolz e Schneuwly (2004) e Geraldi (2011), a pesquisa adota uma abordagem qualitativa/quantitativa com estudo de caso e análise de produções textuais e questionários. Os impactos educacionais destacam-se na valorização da autoria e da argumentação. A produção textual é tratada como prática interativa e multimodal, considerando textos que envolvem elementos como som, imagem e cores. Essa perspectiva ultrapassa o ensino tradicional, promovendo uma visão dinâmica e conectada às demandas contemporâneas. Socialmente, a pesquisa contribui para a inclusão e a equidade, atendendo aos ODS 4 (Educação de Qualidade), 5 (Igualdade de Gênero) e 10 (Redução das Desigualdades). Ao estimular reflexões críticas sobre questões sociais, a prática pedagógica reforça a importância de uma educação democrática e inclusiva, ampliando as possibilidades de transformação social no ambiente escolar. A criação de uma sequência didática sobre o gênero artigo de opinião beneficia alunos e professores, oferecendo ferramentas para práticas pedagógicas inovadoras e conectadas à realidade dos estudantes. Essa abordagem valoriza o protagonismo e a autonomia dos alunos, promovendo a interação e a aprendizagem significativa. Conforme Mórán (2015) enfatiza, “sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também”, reforçando a importância de práticas colaborativas para o desenvolvimento educacional. Com essa proposta, a pesquisa fortalece o papel das escolas públicas como espaços democráticos e inclusivos. Ao integrar teoria e prática, contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e preparados para os desafios contemporâneos, demonstrando que a

produção textual pode ser uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e participativa

IMPACT INDICATORS

Text production is an essential practice for social interaction and the holistic development of individuals. Producing texts, whether oral, written, or multimodal, requires knowledge and attitudes that enable achieving specific objectives in different contexts. Thus, the teaching of text production must be systematically integrated into the school environment, especially to prepare students to actively participate in society. The research presented focuses on the text production of the argumentative genre, specifically opinion articles, involving 9th-grade students from a public state school in Formiga, Minas Gerais. The investigation seeks to promote pedagogical practices that foster authorship, critical thinking, and argumentation, aligning with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). The objectives include compiling theoretical studies on text production and the opinion article genre, mapping argumentative strategies used by students, identifying difficulties in comprehending and producing the genre, and proposing a didactic sequence as an educational product. Grounded in authors such as Bakhtin (2008), Koch e Elias (2010), Dolz e Schneuwly (2004), and Geraldi (2011), the research adopts a qualitative/quantitative approach through case studies, analysis of textual productions, and questionnaires. The educational impacts are highlighted in the emphasis on valuing authorship and argumentation. Text production is approached as an interactive and multimodal practice, considering texts that incorporate elements such as sound, imagery, and color. This perspective goes beyond traditional teaching methods, promoting a dynamic approach aligned with contemporary demands. Socially, the research contributes to inclusion and equity, addressing SDG 4 (Quality Education), SDG 5 (Gender Equality), and SDG 10 (Reduced Inequalities). By encouraging critical reflections on social issues, the pedagogical practice reinforces the importance of democratic and inclusive education, expanding opportunities for social transformation within the school environment. The creation of a didactic sequence on the opinion article genre benefits both students and teachers by providing tools for innovative pedagogical practices connected to students' realities. This approach values students' agency and autonomy, fostering interaction and meaningful learning. As Mórán (2015) emphasizes, "Alone, we go only so far; together, we go further," reinforcing the importance of collaborative practices for educational development. With this proposal, the research strengthens the role of public schools as democratic and inclusive spaces. By integrating theory and practice, it contributes to the development of critical, reflective individuals who are prepared to face contemporary challenges, demonstrating that text production can be an essential tool for

building a more equitable and participatory society.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Charge de Angeli	19
Figura 2 - Exemplo de texto que não atendeu aos requisitos (A1)	86
Figura 3 - Exemplo de texto que atendeu parcialmente aos requisitos (A2)	89
Figura 4 - Exemplo de texto que atendeu majoritariamente aos requisitos (aluno A3).....	92
Figura 5 - Estrutura básica de uma sequência didática	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Itens de acesso dos participantes.....	64
Gráfico 2 - Ferramentas utilizadas pelos participantes.....	66
Gráfico 3 - Acesso à internet pelos participantes.....	68
Gráfico 4 - Hábitos de leitura dos participantes.....	68
Gráfico 5 - Importância da produção textual para os participantes.....	70
Gráfico 6 - Dificuldades dos participantes na produção textual.....	71
Gráfico 7 - Conhecimento dos alunos do 9º ano sobre o artigo de opinião.....	73
Gráfico 8 - Leitura do artigo de opinião.....	74
Gráfico 9 - Produção do artigo de opinião.....	75
Gráfico 10 - Forma das aulas de produção de texto.....	76
Gráfico 11 - Perspectiva de como as aulas deveriam ser conduzidas.....	79
Gráfico 12 - Gêneros textuais que deveriam ser trabalhados nas aulas de produção de texto, segundo a opinião da turma	80
Gráfico 13 - Contribuição das TDCIs nas aulas de produção textual.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre redação e produção textual.....	33
Quadro 2 - Gêneros e a proposta de produção textual escrita.....	41
Quadro 3 - Exemplo de artigo de opinião 3ª pessoa.....	46
Quadro 4 - Exemplo de artigo de opinião 1ª pessoa.....	47
Quadro 5 - Funções articuladores textuais.....	56
Quadro 6 - Modelo didático para avaliação de produções do gênero artigo de opinião.....	62
Quadro 7 - Método de ensino.....	77
Quadro 8 - Modelo didático para avaliação de produções do gênero artigo de opinião.....	85
Quadro 9 - Síntese da avaliação do grupo representado pelo texto do grupo A1.....	88
Quadro 10 - Síntese da avaliação do grupo representado pelo texto do grupo A2.....	91
Quadro 11 - Síntese da avaliação do grupo representado pelo texto do grupo A3.....	94

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
TDIC	Tecnologia da informação e comunicação
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	PREÂMBULO: NA COZINHA, COM A SOPA DE LETRINHA.....	18
2	INTRODUÇÃO.....	21
3	A PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM.....	25
3.1	As concepções de língua e linguagem e a importância para a produção textual.....	25
3.2	Da composição à produção textual: apenas uma mudança de nomenclatura?.....	30
3.3	A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as tratativas da produção textual.....	34
3.4	A produção textual e a importância dos gêneros.....	38
4	O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	43
4.1	Compreendendo o artigo de opinião.....	43
4.2	O artigo de opinião no contexto escolar do 9º ano.....	49
4.3	Argumentação: um desafio na produção do artigo.....	52
4.4	Os articuladores textuais.....	55
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
5.1	Caracterização da pesquisa.....	58
5.2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	59
5.3	Instrumentos para a geração de dados.....	60
5.4	Critérios para a análise dos dados.....	60
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	64
6.1	Acesso à informação e produção textual no 9º ano: algumas convergências.....	64
6.1.1	Itens de acesso dos participantes.....	64
6.1.2	Importância da produção textual para os participantes.....	69
6.2	O artigo de opinião: uma discussão sobre a produção textual.....	83
6.2.1	Exemplo 1.....	86
6.2.2	Exemplo 2.....	89
6.2.3	Exemplo 3.....	92
7	PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO NAS TURMAS DE	

	9ºANO.....	95
7.1	Objetivos da sequência didática.....	97
7.2	Justificativa.....	98
7.3	Conteúdo programático.....	98
7.4	Metodologia.....	98
7.5	Avaliação.....	99
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	109
	APÊNDICE A - Questionário para os alunos.....	113
	APÊNDICE B - Avaliação aplicada aos estudantes.....	115
	APÊNDICE C - Produto Educacional.....	119

1 PREÂMBULO: NA COZINHA, COM A SOPA DE LETRINHAS

Catar feijão

João Cabral de Melo Neto

Catar feijão se limita com escrever:

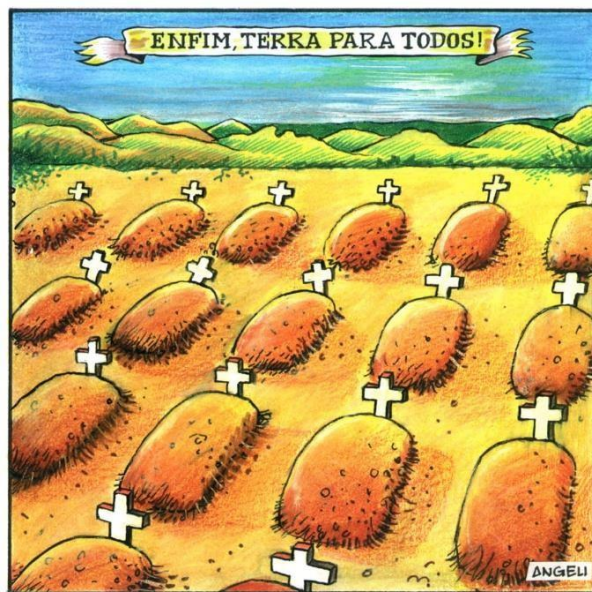
Jogam-se os grãos na
 água do alguidar E as palavras
 na folha de papel;
 e depois, joga-se fora o que
 boiar. Certo, toda palavra
 boiará no papel,
 água congelada, por
 chumbo seu verbo; pois catar esse
 feijão, soprar nele,
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão
 entra um risco, o de que, entre
 os grãos pesados,
 entre um grão imastigável, de quebrar dente.
 Certo não, quando ao catar palavras:
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
 obstrui a leitura
 fluviante, flutual, açula a
 atenção, isca-a com risco.

A escrita, embora introduzida na infância, carrega consigo dificuldades percebidas em grande parte da população até a fase adulta – quiçá morremos com elas. Dificuldade de organização de textos coesos e coerentes, frases malformadas, escolha lexical incorreta: tudo me preocupa e me indigna de pouco poder fazer para ajudar meus alunos nesses 22 anos de docência nos ensinos Fundamental e Médio.

Começo falando sobre a minha dificuldade em escrever, não agora, fazendo a dissertação, mas desde sempre. Formei-me em 1999, com 17 anos no Ensino médio e no mesmo ano fiz vestibular (na época ainda existente) para o curso de Letras. Era bem concorrido, havia bastantes candidatos. Foram dois dias de prova e no segundo dia havia a tão temida REDAÇÃO: a produção de um texto dissertativo- argumentativo. Peguei a prova e nela havia dois temas. Escolhi a proposta em que havia uma charge de Angeli com a imagem de um cemitério, várias covas e uma frase: Enfim, terra para todos.

Figura 1 - Charge de Angeli.



Fonte: Galeria Angeli (2021).

Embora esta charge tenha sido usada na época da COVID para evidenciar as mortes causadas pela doença, o contexto em 1999 era outro: distribuição de terras para os sem-terra. Os telejornais noticiavam a busca do movimento sem-terra, MST, por melhor distribuição de terras agrícolas no país. E quem falou que eu conseguia entender a temática? Depois de muito pensar, reler os textos, escrevi sobre a temática da reforma agrária. Terminei a prova insegura do que eu entregara, sem a certeza de ter minha vaga na faculdade.

Dias depois saiu o resultado. Nada de lista na internet. Era preciso ir ao centro da cidade pois a lista ficava anexada na porta da Caixa Econômica Federal. Bingo! Fui aprovada e dentre as cinco primeiras classificadas. Ali eu percebi que escrever não se tratava de inspiração, mas transpiração: escrever é um processo que exige trabalho de escrita e reescrita. Não é possível romantizá-la. Escrever é como João Cabral de Melo diz “Jogam-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar.” É um escreve, apaga, rabisca, volta, reescreve até que o “feijão” esteja pronto para cozinhar. É mais trabalhoso ainda quando é preciso escrever defendendo um ponto de vista com argumentos e não com achismos.

Entrei para a faculdade e lá descobri a importância da leitura e da escrita. Meu professor de português entrava na sala de aula apenas com um giz, a chave do carro e o livro de crônicas de Luís Fernando Veríssimo: A comédia da vida privada. Cada dia ele lia uma crônica para nós, antes de começar a aula e foi a partir daí que despertei o gosto pela leitura que conseqüentemente

facilitaria o meu processo de produção textual.

Assim que me formei, comecei a trabalhar em sala de aula, continuei os estudos e fiz uma especialização. A prática e segurança como docente vieram com o tempo, mas desde o começo eu percebia a dificuldade dos alunos nas aulas de produção textual e sempre me incomodou o fato de eu não intervir de forma tão eficiente para facilitar a escrita deles, por mais que eu lesse sobre o assunto e diversificasse as aulas.

Trabalhei com todas as turmas, do 6º ao 3º ano do Ensino médio, mas há uns dez, estou apenas com 9ºs anos. Percebo que são adolescentes extremamente conectados às tecnologias digitais- TDIC – e que se expressam com facilidade nas redes sociais. Em sala de aula, são argumentadores, questionadores e se expressam bem oralmente. Mas a produção textual escrita deixa a desejar.

Sempre almejei em cursar o mestrado, mas circunstâncias diversas impediram que eu o fizesse antes. Em 2022 participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Lavras – UFLA - ofertado em parceria com o Governo Estadual de Minas Gerais. Fui aprovada.

Ao longo do percurso, percebi que havia chegado a hora de minimizar o incômodo referente às aulas de produção textual. Sempre que trabalhava com o 9º ano, percebia a dificuldade dos alunos em produzir textos argumentativos ou defender uma ideia: os argumentos eram vagos, baseados no senso comum além dos textos serem bem semelhantes. A meu ver, o último ano do ensino fundamental II é uma etapa em que os estudantes devem ter uma certa maturidade para ir além dos gêneros mais simples, já que estão às portas do Ensino Médio. Esta é a justificativa para o trabalho sobre textos argumentativos nos 9ºs anos. Espero que minha dissertação contribua para o meu processo formativo, para meus parceiros de trabalho nas aulas de produção textual e que chegue até o aluno para que este perceba que escrever constitui-se como uma atividade de produção de conhecimento, de reflexão, de tomada de posição etc.

Sou mulher, mãe de um casal lindo, esposa do Ricardo, filha do Messias e da Ciclair, irmã da Mayra e professora do Joaquim Rodarte e Caic. Sou uma professora feliz e realizada apesar dos contratemplos que há anos perpetuam na Educação. Encontro com meus ex-alunos e ainda conversam comigo como se o tempo não tivesse passado: brincam, sorriem e assim percebo que estou no caminho certo.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho se inscreve na proposta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras -UFLA - que objetiva formar professores da rede pública de ensino de Minas Gerais com vistas a unir os pressupostos teóricos dos grandes estudiosos à prática cotidiana, adaptada a cada realidade de sala de aula. A produção textual do texto argumentativo, com foco no artigo de opinião, é o tema central desta investigação.

Como professora de Língua Portuguesa da Educação básica, atuando nas séries finais do Ensino Fundamental, especificamente o nono ano, foi possível observar os inúmeros problemas enfrentados pelos alunos no que diz respeito à leitura e, principalmente, à produção de um texto escrito. Essa experiência motiva a necessidade de se investigar o trabalho da produção textual e o espaço que o texto ocupa na sala de aula já que não se pode conceber o ensino da língua desvinculado do texto, conforme ensinam documentos orientadores como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1998; Brasil, 2018).

Durante a etapa inicial de pesquisa, alguns questionamentos surgiram: Quais percepções os alunos têm sobre a produção textual? Que conhecimentos possuem e como produzem o artigo de opinião? A partir desses questionamentos, inicialmente, pretendíamos analisar as estratégias argumentativas utilizadas por alunos do nono ano para produzir o gênero textual artigo de opinião. Entretanto, ao longo da pesquisa e após o exame de qualificação, optamos por fazer uma análise mais ampla, considerando que o gênero artigo de opinião possui um modo de organização e um funcionamento comunicativo. Dessa forma, o problema que norteou esta pesquisa está circunscrito ao seguinte questionamento: Quais conhecimentos os alunos do nono ano, de uma escola pública, possuem sobre o gênero artigo de opinião? O que as produções escritas desses alunos indicam sobre o que sabem sobre os modos de organização e funcionamento desse gênero?

Como objetivo geral busca investigar os conhecimentos dos alunos sobre os modos de organização e funcionamento do gênero artigo de opinião. Os objetivos específicos são: (i) analisar as percepções dos alunos sobre a produção textual e sobre o artigo de opinião; (ii) analisar artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano com vistas a mapear os conhecimentos que possuem sobre a organização e o funcionamento do gênero e (iii) produzir uma sequência didática sobre o artigo de opinião como produto educacional.

O gênero textual “artigo de opinião” desempenha importante papel na sociedade,

pois é um meio de interação entre o autor e os leitores de jornais e revistas impressas e de circulação online. Utilizar, portanto, esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode ser um caminho para alcançar com maior eficácia os objetivos do ensino de língua materna. É com o uso do texto que se estabelece a comunicação, ampliam-se ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 279) salienta que a ‘ riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Na medida em que os gêneros estão intimamente ligados às mais variadas mobilizações humanas, cabe à escola protagonizar ações que permitam ao estudante conhecer a especificidade e a finalidade de cada gênero, considerando-se as necessidades enfrentadas no dia a dia.

Para que isso aconteça, o ensino deve promover o desenvolvimento integral do sujeito, possibilitando-lhe uma participação ativa na sociedade. Na prática de uso da língua, os textos produzidos atendem a demandas de uso social. Quem produz um texto, o faz com a intencionalidade de alcançar um objetivo e, para isso, ao escrever, procede a uma série de decisões embasadas no processo interlocutivo. É importante salientar que a produção textual vai além do uso da semiose verbal, pois, pode envolver outras semioses como som, imagem, movimento, cores, tamanho da fonte, disposição na página, etc.

Nem sempre a produção textual acontecia com vistas à interlocução. Durante muito tempo, na escola, a preocupação em relação à produção textual era a preparação para o vestibular ou para a reprodução de um modelo e tal atividade estava centrada em uma concepção de língua como código. Atualmente, a produção de textos é considerada como uma prática de linguagem e “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). É sabido que a simples transmissão dos conteúdos presentes nos livros não é suficiente para promover uma aprendizagem eficaz, sendo necessário um conhecimento integrado e contextualizado do processo educativo, uma vez que o aluno deve ser considerado como um sujeito ativo no processo de produção de conhecimento. Assim, o processo de ensino-aprendizagem vai muito além da pedagogia tradicional: ele requer um desenvolvimento cognitivo dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a capacidade de argumentar e defender pontos de vista etc.

Assim, para o trabalho com a produção textual, a utilização de métodos cada vez mais efetivos no processo de ensino- aprendizagem deve ser cada vez mais presente nos ambientes educacionais, uma vez que o perfil do discente precisa de metodologias que acompanhem as necessidades dele e evolução do contexto ao qual ele pertence. É preciso que os professores dominem as diferentes metodologias para trabalhar produção textual para que os alunos desenvolvam o senso crítico, a argumentação e autonomia. Essa interação do conteúdo com o mundo do discente cria conexões dando início a uma aprendizagem significativa despertando, assim, o interesse pelas aulas. Deve-se aproveitar o momento para desenvolver uma aprendizagem colaborativa que pode ser em duplas, trios, grupos, de forma presencial ou virtual – no caso de atividades para casa. Este tipo de aprendizagem desenvolve a sensibilidade entre os alunos, permite a troca de saberes , além de completar lacunas em seus conhecimentos, talvez não entendidos na explicação do professor por este ser visto, implícita ou explicitamente, como detentor do saber. O trabalho colaborativo proporciona troca de experiências e compartilhamento de ideias, sendo uma oportunidade de dinamizar as aulas e colocar o aluno como agente do processo ensino-aprendizagem.

Conforme Morán (2015, p. 26):

Sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o fariamos sozinhos ou só em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online.

O uso de uma metodologia em que o aluno se torna agente, colaborador e ainda faz uso de ferramentas pedagógicas que lhe são interessantes, torna o campo propício para a aprendizagem interativa. Quando se pensa em transformar uma aula de produção textual, não se pode abordar apenas a mudança na metodologia, é necessário transformar todo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Kegan (2000) destaca que o aprendizado criativo ou transformacional exerce, de alguma forma, mudanças no estudo crítico dos princípios da diversidade e não apenas uma mudança no conjunto comportamental ou mesmo na quantidade de conhecimento; ou seja, mudar apenas as referências e não mudar os hábitos mentais não perpassará o aprendizado criativo. Em outras palavras: não adianta o aluno ter acesso à escola, ao material didático, a conceitos, se não houver uma situação de ensino sistemático, planejado, alicerçado em metodologias que coloquem o aprendiz como protagonista.

Nesse sentido, a pesquisa alinhada à abordagem qualitativa foi submetida ao comitê de

ética (Protocolo nº 22870919.9.0000.5148 sob o parecer de aprovação nº 3.667.331). Para a geração de dados, foram utilizados questionários e atividades de produção textual. Os sujeitos participantes foram alunos do 9º ano de uma escola pública de Minas Gerais e foi proposta a produção de um artigo de opinião. Como produto educacional, foi desenvolvida uma sequência didática que possibilitou desenvolver atividades, por meio de módulos, cujo foco foram o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a aprendizagem do gênero artigo de opinião.

A proficiência na produção escrita tem o potencial de promover o desenvolvimento integral do sujeito, capacitando-o para uma participação ativa na sociedade, por meio da produção de textos que atendam às demandas de uso social e que envolvam decisões fundamentadas no processo interlocutivo.

A análise dos dados gerados por meio dos questionários e das atividades de produção textual serviram como um reflexo das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos para a elaboração da sequência didática. A partir dessa análise, foi possível evidenciar o impacto das atividades propostas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas práticas pedagógicas. A sequência didática, elaborado ao longo do estudo, funcionou como um instrumento que sistematizou essas experiências, proporcionando uma ferramenta valiosa tanto para os educadores quanto para os alunos. Esse produto educacional não só documenta o percurso dos estudantes no desenvolvimento do gênero artigo de opinião, mas também serve como um material educacional de apoio ao professor e que pode ser utilizado em outros contextos, fomentando a reflexão sobre o ensino da produção escrita no contexto do 9º ano. Dessa forma, a análise de dados não apenas valida as estratégias pedagógicas adotadas, mas também contribui para a construção de práticas educativas mais eficazes e contextualizadas.

Este trabalho está estruturado em sete seções, iniciando com esta introdução, seguida por dois capítulos teóricos que exploram as temáticas de produção textual e o gênero artigo de opinião. Em sequência, apresenta-se um capítulo dedicado ao percurso metodológico adotado, outro à análise dos dados coletados, e um capítulo específico sobre o produto educacional desenvolvido. Por fim, o trabalho se conclui com as considerações finais, que sintetizam as principais reflexões e contribuições da pesquisa.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM

A linguagem/na ponta da língua,/tão fácil de falar/e de entender./A linguagem/na superfície estrelada de letras, sabe lá o que ela quer dizer? [...]O português são dois; o outro, mistério (Carlos Drummond de Andrade).

A linguagem é essencial para todo e qualquer ser humano. Por meio da linguagem, os sujeitos sociais se representam e representam o mundo, constroem e desconstruem discursos. A linguagem, como um fenômeno ligado à cultura de um povo, influencia e é influenciada pelos meios social, econômico e cultural. O homem, como principal agente desse processo, cria recursos que auxiliam ou aperfeiçoam – com o objetivo de ampliar a interação humana – a produção da linguagem.

As concepções de linguagem variaram, de acordo com o contexto sócio/histórico de cada época e, com os interesses de determinados grupos sociais. Assim, este capítulo apresenta concepções de língua e de linguagem e adota uma perspectiva dialógico-enunciativa da linguagem, a partir dos estudos de Bakhtin. Apresenta diferentes abordagens que embasam o tema produção textual e discorre sobre o tratamento dado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para o trabalho docente com a produção textual.

3.1 As concepções de língua e linguagem e a importância para a produção textual

A Linguística desenvolveu-se a partir de meados do século XIX com o estudo das diversas línguas com descrições sócio-histórico-dialetológica e trouxe contribuições para as reflexões sobre o ensino aprendizagem da língua portuguesa. No início do século XX, na Europa, a Linguística foi alçada à ciência, cujo objeto era a língua. Como ciência abstrata e objetivista, privilegiava a análise formal da língua, dissociada do contexto situacional.

Com a ascensão do estruturalismo de Saussure, a Linguística, no início do século XX, se consolidou como uma ciência formal e abstrata. Saussure fez uma distinção crucial entre "língua" (langue) e "fala" (parole), e enfatizou que o estudo da Linguística deveria focar na língua como um sistema abstrato, independente das variações diatópicas (dialetais) e socioculturais. Essa abordagem objetiva e sistemática afastou a Linguística da análise do contexto situacional, como mencionado no trecho. A Linguística passou a ser mais uma análise das estruturas formais e dos sistemas de signos da língua, desconsiderando, em boa parte, as circunstâncias de sua produção ou variação social.

A concepção de língua e de linguagem não são únicas e é importante situar a concepção que embasa esta pesquisa. Gomes (2013) argumenta que a forma como vemos a linguagem define os caminhos de sermos alunos e professores de língua portuguesa, ou seja, embasa as práticas pedagógicas em sala de aula. Koch (2005) elenca três concepções de língua/linguagem: a) como representação “espelho” do mundo e do pensamento; b) como instrumento “ferramenta” de comunicação e; c) como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação (Koch, 2005, p. 9).

A linguagem como expressão do pensamento é uma concepção que está na base de um ensino prescritivo/normativo. Segundo Gomes (2013) nessa dimensão, a língua era entendida como um conhecimento abstrato, um conjunto de regras dominado pelos falantes e o contexto de produção do ato comunicativo não exercia nenhum tipo de influência na linguagem, pois não eram consideradas as circunstâncias que faziam parte da situação comunicativa. Para Koch (2005) tal concepção de língua como representação apenas do pensamento, corresponde à imagem de um sujeito psicológico, individual, ou seja, dono de sua vontade e de suas ações. “Assim, esse sujeito é visto como um “ego” que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (Koch, 2005, p.13).

Gomes (2013, p. 42) destaca que a visão de “língua como espelho do pensamento está baseada na ideia de que a língua é homogênea e estática, pois não considera que a produção de um enunciado, que se materializa em um gênero textual/discursivo, possui uma finalidade e utilização social”. Nesse contexto, a variedade urbana de prestígio era valorizada. As escolas concentravam-se nas zonas urbanas e estas eram frequentadas pelas classes mais abastadas da sociedade. Como consequência, o padrão informal da fala e escrita era desprezado, sendo substituído pelo que era considerado correto dentro das “normas”. Soares (1998 *apud* Gomes, 2013, p. 43) mostra que essa concepção caracterizou “o ensino de língua em nossas escolas durante um longo período como um sistema fechado, deixando transparecer que a linguagem – escrita - deveria ser encarada como um bem intocável ou até mesmo imutável”, daí essa primeira concepção da linguagem ter tanta aceitabilidade nas escolas durante um longo período. Marcuschi (2008) diz ainda que essa forma de tratar a linguagem retira da língua suas características mais importantes: “de seu aspecto cognitivo e social”. Em suma: a educação defendia o ensino normativo e elitista.

A reflexão sobre o ensino da língua portuguesa foi fortemente influenciada por essas novas teorias linguísticas. O foco nas regras formais e no sistema linguístico acabou impactando o ensino da língua, especialmente no Brasil, onde a gramática normativa se consolidou como o método de ensino dominante durante grande parte do século XX. Foi no início do século XX,

mais precisamente, em 1932, que, através do Manifesto dos Pioneiros, os educadores reivindicaram uma educação para todos.

A partir daí é que surgiu a visão que considera a língua/linguagem como instrumento de comunicação e “por meio desta compressão de linguagem, a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (Gomes, 2013, p. 44). A partir da década de 70, a língua passou a ser tratada como um instrumento de comunicação e interação e a linguagem era o meio pelo qual acontecia o processo. Assim, a língua é concebida como um código, um conjunto de signos, combinados por meio de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor, servindo como meio de comunicação entre os indivíduos. Nesse aspecto, privilegia-se a forma, o componente material da língua, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos (Doretto; Beloti, 2011). Sob esta ótica, a língua não se vincula ao contexto histórico no qual está inserida. Percebe-se que falantes e ouvintes são considerados como seres passivos, nesta concepção de linguagem, uma vez que o papel do falante é o de emitir a mensagem e o do ouvinte é decodificá-la. A informação deve ser passada e recebida tal qual estava na mente do emissor.

Para Bakhtin (2006), essa concepção está alinhada ao objetivismo abstrato em que,

[...] a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...] (Bakhtin, 2006, p. 110).

Por sua vez, a terceira concepção considera a língua/linguagem como meio de interação. Esta vertente, oficialmente disseminada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de dezembro de 1996, contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a consideram um objeto sem história e sem interferência dos fatores sociais. Com o avanço de teorias linguísticas, como o funcionalismo e a sociolinguística, a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa começou a incorporar as variáveis sociais e contextuais, redirecionando o foco para a comunicação efetiva, além da gramática normativa. Em uma concepção interacional, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir ou exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (Travaglia, 1997, p. 23).

Para Bakhtin, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (2009, p. 127) e a língua é de natureza social. Portanto, os estudos sobre a língua devem dar

conta da enunciação completa, uma vez que a palavra não existe fora de contexto social. A comunicação tomada como realidade fundamental da língua é o processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro. Trata-se de uma atividade dialógica em que o interlocutor não é apenas ouvinte, ele é um sujeito ativo no processo de comunicação. Ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o interlocutor ocupa simultaneamente em relação ao locutor uma ativa posição responsiva (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2016) visto que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 2).

O conceito de língua e linguagem, segundo Bakhtin (2008), abrange uma compreensão dinâmica e interativa, em que a linguagem é percebida como uma atividade social e histórica, permeada por diversos contextos e interações sociais. Sob essa ótica, a língua não é estática, mas um fenômeno em constante mutação, moldado pelas práticas discursivas dos indivíduos em diferentes contextos sociais e culturais. Nas palavras do autor:

A prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular (Bakhtin, 2006, p. 88).

Para o autor, a língua é o resultado de um trabalho coletivo, histórico e cultural, é viva e ativa, transforma-se e transforma a sociedade diante das situações e relações entre os falantes: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal, não no sistema linguístico abstrato das formas de língua nem no psiquismo individual falante” (Bakhtin, 2006, p. 124). A verdadeira substância da língua é a interação verbal, uma vez que qualquer enunciação é o produto da interação verbal entre sujeitos socialmente organizados (Bakhtin, 2006).

Outra característica constitutiva da língua e da linguagem na perspectiva bakhtiniana é o dialogismo que pode ser considerado como uma característica constitutiva da língua/linguagem. Assim,

o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (Bakhtin, 2002, p. 86).

O princípio dialógico de Bakhtin, central em sua teoria da linguagem, propõe que a comunicação humana é essencialmente um processo de troca e interação entre vozes distintas, onde o significado é construído de maneira conjunta e dinâmica. Para Bakhtin, todo enunciado é impregnado de um caráter dialógico, ou seja, ele não é um ato isolado, mas sempre responde a enunciados anteriores e antecipa respostas futuras, estabelecendo um diálogo contínuo entre os sujeitos envolvidos. O enunciado, para Bakhtin, não é uma expressão isolada de pensamento ou uma simples transmissão de ideias, mas uma ação discursiva que só ganha sentido e relevância dentro do contexto da interação, levando em consideração as relações sociais, históricas e ideológicas que atravessam a comunicação. Dessa forma, a linguagem se configura como um espaço de confronto e fusão de vozes, onde o enunciado é permeado por intenções, valores e significados múltiplos, que surgem a partir da interação dialógica com outros enunciados e com o próprio contexto. Esse princípio dialógico não só redefine a forma como entendemos o uso da língua, mas também enfatiza o papel ativo do sujeito na construção do sentido, ao interagir com outras vozes e com as diferentes dimensões do discurso.

É sabido hoje, após vários estudos e consenso entre estudiosos da linguística, que a língua é um fenômeno dinâmico que está sujeito ao contexto de uso. Uma mesma palavra pode ter significados diferentes em contextos diferentes. Para Marcuschi (2001), a língua é algo flexível, criativo e adaptável, e as formas de usá-la são determinadas tanto pelas intenções dos falantes quanto pelo contexto social, histórico e cultural em que esses falantes estão inseridos. A língua não é um sistema rígido e estático, mas sim um processo dinâmico, que se ajusta às circunstâncias e à realidade em que é usada. Desse modo, “A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (Marcuschi, 2001, p. 125).

Essas mudanças de paradigmas provocaram profundas transformações no ensino da língua portuguesa. Ler e escrever são formas de participação na sociedade, vistas como práticas sociais que dependem de um contexto cultural e são utilizadas pelos indivíduos para alcançar seus objetivos comunicativos. O significado das palavras e expressões varia conforme o contexto em que são usadas, refletindo diferentes visões de mundo e formas de interação. Assim, ler e escrever vão além de um simples exercício linguístico: o texto, em sua concretude, nos permite construir sentidos e interpretações que estão profundamente ligados à cultura e ao processamento cognitivo e emocional que fazemos dele. Sabe-se que escrita não é a representação da fala, como era dito no ensino normativo. Fala e escrita não são mais vistas como dicotômicas. Elas são atividades complementares e interativas e é por esses e tantos outros

motivos que a produção textual, na escola, deve acontecer a partir dos gêneros textuais, levando em conta os vários contextos e vivências dos alunos. Marcuschi (2008, p. 51) aponta que é consenso entre os estudiosos linguistas que o ensino da língua deve partir do o texto em suas práticas sociais. Somado a isso, também é significativo pensar que, no ensino da língua, diferentes concepções de linguagem determinam diferentes objetivos de ensino. Então, considerando a perspectiva na qual a linguagem é posta como um instrumento de interação e comunicação, Koch e Elias (2010) apontam que:

O texto é um dos locais onde essa comunicação e interação decorre. De acordo com Koch e Elias (2010) O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua que lhes põe à disposição (Koch; Elias, 2010, p. 7).

É necessário que os docentes, não só os de Língua Portuguesa, mas de todos os conteúdos, entendam e trabalhem com o ensino a partir dos textos. A escola é um espaço coletivo com presença das diferentes linguagens que direcionam a formação fundamental dos educandos. Os professores de cada área, dialogando com as outras áreas sobre como cada uma desenvolve o ler e o escrever, quais estratégias desenvolve, promoverão a interação necessária para um conhecimento mais aprofundado das características dessas práticas em sua área de atuação. Tal ideia é defendida no livro “Ler e escrever, um compromisso de todas as áreas”, de Neves *et al* (2011, p. 45), uma vez que são habilidades indispensáveis para a boa formação do aluno. As palavras manifestam o grau de desenvolvimento nas mais diversas competências linguísticas, mas, como nos apresenta Travaglia (1997 *apud* Gomes, 2013, p. 46) o ensino deve prioritariamente ter como objetivo central o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

3.2 Da composição à produção textual: apenas uma mudança de nomenclatura?

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca a produção textual como uma prática de linguagem essencial que permite a interação. A criação de um texto, seja ele verbal, visual, sonoro, corporal, digital ou multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, é uma atividade que demanda do produtor um conjunto de conhecimentos e atitudes fundamentais para alcançar os objetivos pretendidos. Devido à relevância da produção textual em uma sociedade, trata-se de uma atividade cujo ensino precisa ser sistematizado em

sala de aula. Apesar da importância da produção textual na sociedade, e de sua contribuição para o desenvolvimento do senso crítico, autonomia, argumentação e criatividade, a escrita de textos ainda é um desafio para muitos alunos que, por dificuldades, não conseguem produzir textos coerentes e coesos. Isso nos leva à pergunta: “composição, redação ou produção textual: apenas uma mudança de nomenclatura?”.

Para responder a essa pergunta, é preciso entender a evolução do ensino da escrita no Brasil. Ao longo da história da disciplina Língua Portuguesa, percebeu-se um grande destaque para as análises gramaticais e para a leitura como forma de decodificação, privilegiava-se a gramática e a literatura. A atividade de escrever foi concebida de diferentes maneiras e cada uma recebeu uma nomenclatura diferente — composição, redação e produção textual — e cada uma revela uma concepção de escrita e de linguagem subjacente. Guedes (2009) e Bunzen (2006) afirmam que os textos escritos na escola, a princípio, recebiam a denominação de composição. Em 1950, o uso do termo Redação intensificou-se e, na segunda metade da década de 70, surge a noção de escrita como Produção Textual.

De início, o ensino do texto aparece com o método da composição, que enfatizava autores consagrados como exemplo de falar e escrever bem. Segundo Bunzen e Mendonça (2006, p.142), “nessa época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor”. Desta forma, o texto não era algo significativo ou produtor de sentido, mas uma estrutura modelar e pretexto para exercícios. Os “bons exemplos” deveriam ser imitados. De acordo com Fiorin (1999, p.154):

Aprende-se pela imitação dos bons autores. As regras linguísticas são os usos que eles consagram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos. Identificam-se as características do texto, a partir dos elementos de produção dados pela retórica clássica (*inventio*: escolha do tema, e de seus componentes; *dispositio*: ordem de apresentação das ideias; *elocutio*: expressão linguística propriamente dita).

Portanto, a composição é a expressão mais remota utilizada nas décadas anteriores; no que concerne à ação de escrever textos, estes apareciam como uma atividade de união entre as figuras, conceitos e imagens, baseando-se em um modelo, geralmente de autores consagrados pela literatura. Aprende-se pela imitação dos bons autores. As regras linguísticas são os usos que eles consagram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos. Identificam-se as características do texto, a partir dos elementos de produção dados pela retórica clássica

(inventio: escolha do tema e de seus componentes; dispositio: ordem de apresentação das ideias; elocutio: expressão linguística propriamente dita).

A nomenclatura redação surge com a pedagogia tradicional que criou o gênero “redação escolar”. A atividade consistia em escrever sobre um tema aleatório, sem destinatário específico, preenchendo um mínimo de linhas definido. Essa abordagem, no entanto, não favorecia a expressão individual dos alunos, nem incentivava a criatividade e a argumentação. O foco era verificar o domínio das regras normativas da gramática tradicional.

É importante o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa, mas unindo à leitura e escrita. Nesta nova concepção de ensino de escrita de textos o professor é o mediador do aprendizado, portanto é necessário adaptar, reorganizar e repensar a forma como está acontecendo todo o processo de ensino-aprendizagem. É necessário ter sempre em vista que cada aluno possui um tempo próprio em relação ao aprendizado, o professor precisa possuir essa visão ampla acerca de seus alunos para que todos possam ser alcançados no propósito da aula. A situação de produção textual, agora, surge com características de uma dupla atividade, articula procedimentos linguístico-textuais e cognitivos comuns ao ato de ler e escrever. Assim, a leitura auxilia não só na compreensão da escrita como também propicia ao professor desenvolver estratégias de ensino da língua vernácula mais bem direcionadas para a produção textual. A produção de textos, que vai além de nota, leva o aluno a uma interação entre os sujeitos, um olhar crítico acerca do mundo e do que ele busca repassar naquelas palavras, embora muitos não estejam sendo ensinados a isso.

Conhecer os alunos, os seus gostos pessoais, suas ideias, pode levá-los a uma ideia de transpassar, por meio das palavras, aquilo que eles gostariam de falar, logo, a importância da escrita será reconhecida por professores e por alunos, não apenas no período do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem ou Vestibulares, em que muitos passam a aprender as técnicas de uma boa redação. É importante entender e estudar a situação “professor e aluno”, condições de ensino, estímulo a ambos, efeitos de uma boa leitura e conseqüentemente ótima escrita a esses jovens.

De forma sucinta, o quadro 1 abaixo apresenta as principais diferenças entre redação e produção textual:

Quadro 1- Diferenças entre redação e produção textual.

Aspectos	Redação	Produção de textos
Definição	Atividade centrada na elaboração de um texto seguindo padrões normativos e estruturas fixas.	Processo amplo e interativo que abrange a criação, a adequação ao gênero e a revisão textual.
Enfoque	Prioriza a forma, a correção gramatical e a conformidade com padrões estabelecidos	Focaliza a construção de sentido, considerando o contexto comunicativo e os objetivos do texto.
Objetivo	Demonstrar domínio das normas gramaticais e das convenções de escrita formal.	Garantir a efetividade da comunicação, atendendo às necessidades do público-alvo e do gênero.
Gêneros textuais	Geralmente restrita a gêneros normativos e escolares, como a dissertação argumentativa.	Abrange uma ampla diversidade de gêneros orais e escritos, com finalidades variadas.
Interação com o leitor	Foco predominantemente no avaliador ou corretor, com pouca consideração ao contexto social.	Considera o leitor como interlocutor, adaptando-se às demandas do contexto de comunicação.
Processo de criação	Linear e limitado, com ênfase na escrita inicial e em revisões superficiais.	Não linear, inclui planejamento, escrita, revisão e reformulação para aprimorar o texto.
Contexto de aplicação	Comum em situações avaliativas formais, como exames, vestibulares e concursos.	Utilizado em contextos variados, incluindo escolares, sociais, acadêmicos e profissionais.
Criatividade e originalidade	Limitada pela rigidez das normas e pela exigência de uniformidade textual.	Incentivada pela necessidade de atender ao propósito comunicativo e ao contexto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dado que a redação é uma ferramenta fundamental para avaliar o conhecimento em vestibulares e concursos, é necessário que a produção de textos na escola vá além da simples correção de regras gramaticais ou da replicação de esquemas pré-definidos. Segundo Geraldi (1997), existe uma distinção significativa entre "produção textual" e "redação": na redação, os alunos produzem textos para a escola; na produção textual, produzem-se textos na escola. Enquanto a redação é frequentemente vista como uma tarefa para obtenção de notas, a produção textual abrange tanto atividades acadêmicas quanto práticas cotidianas, incluindo debates, apresentações de seminários, podcasts, blogs, e publicações em redes sociais como Instagram.

Para um ensino eficaz da produção textual, é essencial que os professores reconheçam os alunos como aprendizes e produtores de conhecimento. A produção textual deve ser vista como um trabalho artesanal que reflete a experiência do sujeito-escritor, sendo um processo

dialógico e dinâmico, e não unilateral. Assim, a transição do termo "redação" para "produção textual" representa uma mudança significativa na abordagem do ensino da escrita. A produção textual não se limita ao ambiente escolar, mas é uma prática social que ocorre tanto dentro quanto fora da escola, promovendo interação, expressão individual e participação ativa na sociedade.

Portanto, a mudança de “composição” para “produção textual” não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma evolução na abordagem do ensino da escrita. Essa mudança reflete a necessidade de considerar a escrita como uma atividade que vai além da reprodução de ideias e modelos de textos pré-definidos, e que deve ser vista como uma prática social que envolve interação, expressão individual e participação ativa na sociedade. Assim, a produção textual torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, da argumentação e da criatividade dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e participativos em nossa sociedade.

É de conhecimento hoje, que um texto não se resume a uma simples transmissão de mensagens por meio de códigos sistematicamente organizados de um indivíduo para outro. Na esfera social, a escrita é uma forma de agir. Os textos representam entidades discursivas pelas quais se expressa a condição de sujeitos inseridos socialmente. Ao escrever, compor, busca-se alcançar certos propósitos que motivam a escrita, indo além da mera decodificação dos códigos utilizados. Através dos textos, as relações humanas se manifestam por meio de relações discursivas, sendo essa última que define a primeira. Todo ato de escrita, ou produção textual, é um evento discursivo no qual os sujeitos envolvidos utilizam a linguagem para defender seus interesses e buscar influenciar o outro. Portanto, o valor da escrita reside no valor sociointerativo da língua (Silva, 2016).

A variedade de gêneros textuais no ensino possibilita aos estudantes expandirem seu repertório linguístico e cultural, promovendo a reflexão sobre as particularidades e organização de cada gênero textual. Essa metodologia auxilia no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e escrita eficaz, capacitando os alunos a se comunicarem de maneira apropriada em diversos contextos comunicativos. Para tanto, há que se compreender o processo que fez chegar a esta escrita reflexiva e contextualizada.

3.3 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as tratativas da produção textual

A BNCC defende que as relações sociais desempenham um papel importante na formação da identidade dos indivíduos, por meio da interação e da diversidade linguística. Isso

significa que, em vez de tratar a língua de maneira isolada ou teórica, é a diversidade e a pluralidade das formas de linguagem que devem ser reconhecidas e valorizadas. Ou seja, o contexto linguístico na escola é caracterizado pelo dialogismo, o que desafia qualquer abordagem que considere a língua de forma única e monológica.

As práticas de linguagem desempenham um papel crucial na produção de textos, como destacado por Bakhtin em sua abordagem dialógico-enunciativa. Bakhtin argumenta que a linguagem é uma atividade que se desenvolve social e historicamente, moldada pelas práticas discursivas de uma comunidade específica (Bakhtin, 2006). Portanto, as práticas de linguagem não são meros instrumentos, mas constituem o próprio meio pelo qual os indivíduos constroem significados e interagem.

Entretanto, durante longo tempo, a tradição escolar trabalhou com a composição e a redação como formas de promover a escrita, priorizando uma concepção de língua e de linguagem dissociada do uso social. Antunes (2003) lista os principais problemas identificados no trabalho com a escrita no Ensino Fundamental decorrentes desse posicionamento:

- um processo de aquisição da escrita que não considera a influência significativa do aprendiz na construção e na avaliação de suas próprias hipóteses de representação gráfica da língua;
- a prática de uma escrita mecânica e superficial, inicialmente focada nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, posteriormente, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muitos, a falta de habilidade na escrita ainda é equiparada a escrever com erros de ortografia;
- a prática de uma escrita artificial e sem expressão, realizada em exercícios que envolvem criar listas de palavras isoladas ou formar frases soltas. Essas palavras e frases isoladas, desprovidas de qualquer contexto comunicativo, carecem de sentido e intenção, afastando os alunos do ato natural de construir textos completos para expressar significados e intenções;
- a prática de uma escrita sem função, desprovida de valor interacional, sem autoria e sem recepção, utilizada apenas para fins de exercício: Nessa prática, não se estabelece a relação desejada entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto;
- a prática de uma escrita que se concentra em aspectos não relevantes da língua nesta fase do processo de aprendizagem da escrita, como a ênfase em exercícios de separação de sílabas, reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais, entre outros, que podem ser adiados;
- prática de uma escrita improvisada, sem planejamento e revisão, na qual o importante é simplesmente realizá-la, independentemente do que está sendo dito e de como está sendo feito: essa é a chamada "língua da escola", como observado por um aluno perspicaz (Antunes, 2003, p. 26-27).

Em uma perspectiva interacional, ao elaborar um texto, as práticas de linguagem

influenciam diretamente a organização das ideias, a escolha do vocabulário e a construção argumentativa dos escritores (Bakhtin, 2006). Entender as práticas discursivas de uma comunidade é essencial para que o escritor possa ajustar seu texto ao contexto comunicativo específico e atingir seu público-alvo de maneira eficaz. Além disso, as práticas de linguagem também afetam a interpretação do texto pelo leitor, pois este atribui significados com base em suas próprias experiências e repertório linguístico (Bakhtin, 2006).

A produção de texto é um importante momento no processo de aprendizagem do aluno; é na produção de texto que ele tem a possibilidade de se expressar, através da linguagem escrita, deixando de ser um simples leitor, para atuar também, como autor, como produtor de um texto. Nesse processo, o professor deve mostrar que a produção de um texto envolve pensar nas respostas para quatro perguntas fundamentais: quem escreve, qual é o objetivo, quem vai ler e onde será publicado. No início, o professor deve direcionar os alunos até que eles tenham autonomia para fazerem a reflexão sozinhos. Ao compreender e produzir uma variedade de textos, tendo em conta os padrões que os organizam e seus contextos de produção e recepção, o aluno utilizará todos os conhecimentos gramaticais normativos em função da otimização de suas práticas sociais de linguagem. Assim, o professor precisa trabalhar para que os alunos aprendam a

desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (Brasil, 2018, p. 145).

Todo esse processo de aprendizagem através da produção de textos vem amparado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica que se somam aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana e integral. A BNCC (2018) propõe construir o domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria. Com a homologação da BNCC, em 20 de dezembro de 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deixaram de ser os documentos normativos. Geraldi (2015) ratifica que:

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos

de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCNs (Geraldi, 2015, p. 392).

Segundo a BNCC, o texto não é apenas um amontoado de palavras, ele precisa fazer sentido a partir de um propósito comunicativo por meio de ações linguísticas num espaço de interação de sujeitos sociais. Ademais, a BNCC nos mostra o texto na perspectiva enunciativa-discursiva, pois “tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (Brasil, 2018, p. 68). Assumir um trabalho com o texto de forma contextualizada faz com que o estudante compreenda a intencionalidade do escritor, informatividade e assim se apropriar melhor do texto.

O documento reforça a ideia apresentada no subitem 1.1 de que o trabalho com a língua se dá através do texto. Sabe-se que o processo da escrita é lento, de idas e vindas do processo criativo e individual, baseado em vivências que deem estímulo à produção de textos “e só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos” (Marcuschi, 2008, p. 94). O estudante precisa adentrar nessa atividade processual, num percurso de leitura, reflexão, mobilizando o seu repertório com as suas novas fontes de informações. Isso porque, ainda que trate de competências e habilidades, o que remete a concepções cognitivas de ensino, considera os usos efetivos da língua em termos de linguagens que se realizam em textos organizados de acordo com os gêneros do discurso nas diferentes esferas sociais e nos campos de atuação referenciados na Base Nacional.

Dessa forma, a BNCC direciona a produção de texto oral e escrito observando-se os fatores culturais, sociais e identitários, os quais constituem a língua como fenômeno variado e heterogêneo, alertando, assim, a respeito do preconceito linguístico, e de questões identitárias vinculadas com o uso da língua. Além disso, destaca a situação de produção do discurso, enumerando como elementos seus os contextos e interlocutores específicos, as situações imediatas de enunciação e os campos de atuação em que estas se situam, o que, mais uma vez, remete à concepção dialógica e traz a noção de gêneros textuais/discursivos.

A BNCC entende que diferentes formatos e gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados também em sala de aula. Trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa [...] (Brasil, 2018, p. 136).

Embora a BNCC apresente uma vasta gama de gêneros a serem trabalhados na escola, é importante ressaltar que fica impossível o aluno saber escrever todos eles. Nessa direção, Geraldi acrescenta “que não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros existentes. Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola” (Geraldi, 2015, p. 390). Portanto, cabe à escola desenvolver capacidades de linguagem a partir de textos que integrem os alunos à sociedade, tornando-os verdadeiros cidadãos. Para que isso aconteça, cabe aos professores desenvolverem estratégias metodológicas que garantam seu domínio.

3.4 A produção textual e a importância dos gêneros

No Brasil, a partir de meados da década de 1980, as ideias do Círculo de Bakhtin têm estimulado as discussões teóricas e orientado as práticas pedagógicas para o ensino de língua. Ao longo dos anos, devido à dinamicidade do gênero do discurso, ele tem servido de mecanismo de comunicação para o ensino de Língua Portuguesa. Segundo Rojo (2005), a teoria do gênero do discurso centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção, circulação e recepção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos.

Para Bakhtin (1997, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, são formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. Dessa maneira, os gêneros não são formas fixas, mas maleáveis, pois, assim como as atividades humanas, estão em constante transformação. Conforme o autor, os gêneros são constituídos a partir de três aspectos: conteúdo (sentido do texto), construção composicional (organização do texto) e estilo (seleção dos meios linguísticos) e estão “[...] indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente

determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Bakhtin, 2003, p. 262).

No âmbito do campo teórico do Interacionismo Sócio Discursivo, Dolz e Schneuwly (2004 apud Rocha, 2020) enfatizam a importância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, defendendo que a abordagem da língua deve ser feita por meio dos textos. Eles sugerem a utilização de diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, em sala de aula. Essa perspectiva se alinha completamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa Brasil (1998), que consideram os gêneros textuais como ferramentas essenciais no ensino da leitura e produção de textos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem da língua.

No entanto, Rocha (2020) ressalta que essa abordagem centrada nos gêneros textuais não exclui, nem deve excluir, o trabalho com os elementos gramaticais da língua. Pelo contrário, o texto pode ser um ambiente propício para compreender esses elementos, desde que sejam utilizadas metodologias que explorem o potencial linguístico do texto em uso. Assim, o trabalho com os gêneros textuais deve incluir diversas estratégias de leitura e produção textual, além de auxiliar nos estudos do vocabulário e da gramática. Trata-se de uma abordagem que não visa substituir, mas sim reformular o ensino, visando alcançar resultados satisfatórios.

No Brasil, a proposta de trabalhar gêneros textuais na escola surgiu com os PCN de Língua Portuguesa, em 1998. O documento apresentou a partir de pesquisas de estudiosos da área de Linguagem os parâmetros para o ensino e aprendizagem da língua com enfoque na abordagem interacionista e enunciativo-discursiva, cujo objeto das práticas de língua e linguagem são os gêneros discursivos/textuais. O texto era a unidade básica do processo de ensino. Da mesma forma, a BNCC compartilha a ideia de que o trabalho de Língua Portuguesa deve partir do texto, considerando as diversas formas e esferas de circulação, conforme a seguir:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Marcuschi (2008) esclarece que os gêneros são considerados textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, os gêneros constituem uma listagem aberta, e diferentemente dos tipos textuais, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações como: cartas

(pessoal, comercial), romance, bilhete, propagandas, e-mails, bulas de remédio, receitas culinárias, dentre outros.

Bakhtin (2016) afirma que os gêneros discursivos são tomados como enunciados relativamente estáveis, sejam eles orais ou escritos, proferidos nos mais diversos campos da atividade humana. O entendimento da relativa estabilidade dos gêneros (enunciados), assim como da sua ligação intrínseca com os diversos campos da atividade humana, os quais determinam as suas condições específicas e finalidades, torna-se crucial quando pensamos no trabalho com a língua(gem), enquanto enunciação.

Para efeito de uma classificação dos gêneros, Bakhtin (2011) os define em primários e secundários. Os primeiros estão relacionados às práticas de linguagem (sempre ideológicas) da vida cotidiana (conversas informais, bilhetes, lista de compras etc.), desenvolvendo-se em situações mais espontâneas da comunicação verbal. Os secundários englobam os gêneros mais elaborados; acontecem e circulam nas esferas científicas, religiosas, políticas etc. como o romance, as pesquisas científicas, os gêneros da esfera publicitária, dentre eles, o artigo de opinião.

Embora haja essa classificação, é importante compreender que ela não é dicotômica, ou seja, os gêneros primários e os secundários inter-relacionam-se. É necessário, portanto, que as aulas de Língua Portuguesa, com foco nos textos/gêneros textuais, promovam o uso efetivo da linguagem por meio de uma abordagem sociointeracionista. Isso significa considerar a linguagem como um processo de interação do sujeito em diferentes contextos sociais. Os PCN, dentro dessa perspectiva, enfatizam que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social” (Brasil, 1998, p.5), integrando o uso do texto com os processos de interação social em um contexto mais amplo, que envolve a linguagem e suas produções.

Na abordagem interacionista, segundo Travaglia (2009, p. 23) diz que:

O que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão- somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Abaixo, apresenta-se o Quadro 2 com uma síntese das habilidades para a produção textual escrita, em cada campo de atividade, de acordo com a BNCC.

Quadro 2 - Gêneros e a proposta de produção textual escrita.

Práticas de Linguagem - Produção de textos	
Campos de atividade	Habilidades
Campo jornalístico-midiático	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático (...) (Brasil, 2018, p. 143).
Campo de atuação na vida pública	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (Brasil, 2018, p. 147).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos (Brasil, 2018, p. 153).
Campo artístico-literário	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2018, p. 159).

Fonte: Quadro adaptado da BNCC (2018) pela autora (2024).

Ao analisar esses gêneros e discursos, os alunos podem aprimorar suas habilidades de leitura, interpretação e produção de textos de forma mais autêntica e próxima da realidade, ao serem expostos a uma variedade de textos que circulam na sociedade. Além disso, a abordagem dos gêneros textuais ajuda os estudantes a entenderem as características linguísticas e estruturais de cada tipo de texto, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Portanto

o, ao integrar os gêneros textuais e discursos no ensino, os professores proporcionam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, aproximando os alunos das práticas de linguagem reais e preparando-os para se expressarem de forma competente e crítica na sociedade.

O próximo capítulo abordará o gênero artigo de opinião.

4 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Todo o argumento permite sempre a discussão de duas teses contrárias, inclusive este de que a tese favorável e contrária são igualmente defensáveis (Protágoras).

Este capítulo discorre sobre o gênero artigo de opinião, um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores. Rodrigues (2007, p. 174) é enfático ao afirmar que “nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor.” O processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista, é um meio de interação entre o autor e os leitores de jornais e revistas impressas e de circulação online. Utilizar, portanto, esse gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode ser um caminho para alcançar com maior eficácia os objetivos do ensino de língua materna.

4.1 Compreendendo o artigo de opinião

Conforme Oliveira (2011), um artigo de opinião é um gênero textual argumentativo que reflete a visão pessoal do autor sobre um tema específico. Comumente veiculado em jornais, revistas e *websites*, esse tipo de texto aborda questões controversas, apresenta uma tese a ser sustentada e recorre a estratégias persuasivas, como argumentos, evidências e dados estatísticos, com o intuito de persuadir o leitor acerca da validade da posição defendida pelo autor. Caracteriza-se pela argumentação em torno de temas polêmicos e pela clara tomada de posição diante de debates estabelecidos.

Embora o produtor do artigo se constitua numa autoridade para o que é dito, muitas vezes ele busca outras vozes para a construção de seu ponto de vista. Apoia-se ainda nas evidências dos fatos que corroboram a validade do que diz. Esse gênero pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. De acordo com Perelman (1988, p. 23), “a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento”.

Santos e Borges (2022), esclarecem que no contexto social, a palavra "artigo" assume duas conotações distintas: o senso comum tende a conceber o artigo de opinião de maneira restrita, meramente como um produto final publicado em jornais e revistas, ignorando o processo de sua produção; por outro lado, as instituições jornalísticas o definem como um

gênero textual redigido por um colaborador do veículo, geralmente uma figura influente na sociedade, que apresenta um ponto de vista específico e expõe suas ideias com o objetivo de persuadir o leitor. Os estudiosos elucidam a complexidade em torno da concepção do gênero textual "artigo de opinião", destacando as diferentes perspectivas entre o senso comum e as instituições jornalísticas. Sob o olhar cotidiano, há uma tendência em reduzir o artigo de opinião a um simples produto publicado, negligenciando os elementos que compõem o processo de sua elaboração, como a pesquisa, a argumentação e a construção discursiva. Por outro lado, o meio jornalístico confere ao gênero uma função mais robusta, valorizando o papel do autor como uma figura socialmente relevante, cuja opinião busca não apenas informar, mas também persuadir. Essa dualidade aponta para a necessidade de uma maior conscientização acerca das características e finalidades do artigo de opinião, tanto para o público geral quanto para os agentes produtores de conteúdo, reforçando a importância de compreender o contexto e o impacto desse gênero no discurso público.

Conforme argumenta Negreiros (2019), o gênero discursivo do artigo de opinião é amplamente difundido em diferentes meios de comunicação, como jornais, revistas e internet, abordando temas atuais e controversos. Esse tipo de texto, também conhecido como artigo assinado, faz parte dos gêneros midiáticos e pode ser explorado no ensino da Língua Portuguesa. Isso porque ele possibilita o diálogo entre diversos discursos presentes no texto e entre os próprios leitores, que se posicionam de forma divergente no espaço de interlocução durante a leitura. O autor apresenta uma visão relevante sobre a amplitude e o potencial pedagógico do artigo de opinião, destacando-o como um gênero discursivo capaz de promover diálogos significativos. Ao ser amplamente difundido em diversos meios de comunicação e abordar temas atuais e controversos, esse tipo de texto assume um papel essencial na formação de leitores críticos, especialmente no contexto educacional. Sua exploração no ensino de Língua Portuguesa é particularmente proveitosa, pois permite que estudantes se familiarizem com estratégias argumentativas, ao mesmo tempo em que exercitam a análise e o confronto de ideias. Assim, o artigo de opinião se torna não apenas um veículo de expressão, mas também uma ferramenta para estimular a construção de posicionamentos embasados e o desenvolvimento de uma cidadania mais ativa e reflexiva.

Segundo Antunes (2003, p. 46), “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”. Assim, na produção do artigo, o autor pode optar por uma linguagem informal ou formal. A escolha depende do tipo de público a que se destina o texto. Para apresentar a questão e os argumentos, o autor utiliza

predominantemente o presente do indicativo, mas também pode fazer uso do pretérito em explicações ou apresentação de dados e evidências. É muito comum também o emprego de argumentos de autoridade, que consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista.

Pereira *et al* (2006), afirma que, na sequência argumentativa, o autor pode se colocar de modo pessoal (em primeira pessoa: na minha opinião, penso que etc), ou de modo impessoal (em terceira pessoa: é provável que, é possível que, não se pode esquecer que, convém lembrar que etc). O tipo textual é o dissertativo e cada parágrafo possui um argumento que dará suporte à conclusão e pode ser escrito em 1º ou 3ª pessoa. O posicionamento do autor sobre a sequência argumentativa evidencia a flexibilidade do discurso argumentativo, que pode assumir tanto um tom pessoal quanto impessoal, dependendo do efeito desejado pelo autor. Ao utilizar a primeira pessoa, o autor estabelece uma relação mais próxima e subjetiva com o leitor, transmitindo uma opinião direta e pessoal. Já a abordagem impessoal confere maior objetividade e neutralidade ao texto, promovendo uma argumentação mais formal e muitas vezes mais persuasiva, por parecer menos vinculada a interesses individuais. Essa dualidade permite ao escritor adaptar sua estratégia retórica ao público-alvo e ao contexto, ampliando a eficácia comunicativa e reforçando a importância da escolha estilística na construção do texto argumentativo. Quem escreve está sempre se dirigindo a alguém, estabelecendo uma interação comunicativa. Esse "alguém" atua como o parâmetro fundamental que orienta as decisões sobre o conteúdo a ser veiculado, a extensão da mensagem e a forma como ela será expressa, considerando as expectativas, o contexto e as necessidades do participante.

Abaixo, disposto no Quadro 3, um exemplo de artigo de opinião em 3ª pessoa sobre a importância do turismo para o Brasil.

Quadro 3- Exemplo de artigo de opinião 3ª pessoa.

Aprendendo o Brasil

Os brasileiros que têm o privilégio de viajar bastante pelo Brasil estão, o tempo todo, surpreendendo-se com a diversidade de nossos tesouros naturais e culturais. É pena que a maioria dessas riquezas ainda não esteja integrada a um planejamento turístico eficaz e sensato, de envergadura nacional, capaz ao mesmo tempo de explorar e preservar esses polos de atração. Pense-se nos empregos que se poderiam gerar com a instalação de equipamentos capazes de oferecer toda a infraestrutura de apoio para uma efetiva internacionalização do nosso turismo. Ao lado disso, imagine-se o quanto seria importante, para nós mesmos, podermos reconhecer essa diversidade, identificar de modo concreto a pluralidade dos nossos costumes, das nossas linguagens, dos nossos climas, da nossa geografia, da nossa culinária, da nossa arte

popular.

Entre outras vantagens, o turismo bem empreendido atua como um fator de autoconsciência e integração de um povo: pessoas de diferentes regiões passam a trocar experiências, a considerar as especificidades dos modos de viver, a reconhecer a grande variação de valores culturais. Sem falar numa intensificação da consciência ecológica: todo turismo bem planejado não apenas expõe as riquezas naturais, mas ensina a valorizá-las e a conservá-las.

Não é nenhum exagero afirmar que o turismo pode representar um dos mais objetivos caminhos para o Brasil se fazer conhecer e para os brasileiros se conhecerem a si mesmos.

(Abelardo Junqueira)

Fonte: Fonseca (2024).

Neste artigo, o autor utiliza predominantemente a terceira pessoa, o que parece conferir ao texto uma maior impessoalidade e formalidade. Essa estratégia aproxima o discurso de um tom analítico e reflexivo, reforçando argumentos com generalizações, como "pense-se nos empregos" e "imagine-se o quanto seria importante". Essa escolha linguística possibilita uma visão mais abrangente e objetiva, explorando os benefícios do turismo para a sociedade como um todo. O tom impessoal amplia a autoridade e a credibilidade do texto, sugerindo que as ideias apresentadas transcendem opiniões individuais e são aplicáveis em um contexto mais

amplo.

Agora, no quadro 4, outro exemplo de artigo de opinião em 1ª pessoa, sobre o uso excessivo do celular. No texto, a autora explicita seu ponto de vista com o uso dos verbos “acredito”, “tivéssemos”, “temos” e o pronome “nós”.

Quadro 4- Exemplo de artigo de opinião 1ª pessoa.

Geração do celular
<p>O uso do celular é considerado atualmente o maior entretenimento dos brasileiros, tem ocupado quase a metade das horas vagas da população e especialistas confirmam que as pessoas estão viciadas. Os usuários não usam o celular ou a internet apenas para olhar uma mensagem ou outra, e sim, ficam vidrados o dia inteiro, seja na rua, na praça, com os amigos e até mesmo no trabalho. As pessoas precisam aprender ter mais contato com o mundo real.</p> <p>As crianças estão passando horas do seu tempo livre em frente ao computador ou no celular em jogos que poderiam ser utilizadas para uma leitura de bons livros ou para uma conversa com os amigos. Adultos chegam do trabalho já vão conferir as últimas atualizações dos aplicativos de relacionamentos e até idosos estão aderindo à nova tecnologia. A cultura da população está mudando e isso preocupa.</p> <p>Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário. O que veio para aproximar, acabou afastando. As redes sociais estão fazendo as pessoas antissociais umas com as outras. A comunicação que prevalece é a virtual e a prática de boas atitudes humanas, como o “bom dia”, “por favor”, são raros.</p> <p>Temos que incentivar às crianças, aos adolescentes e até aos adultos a se desconectarem do mundo virtual para se conectarem com o mundo real. Deixar o celular desligado quando estiver em família, curtir um passeio sem tantas selfies e dar preferência ao bate-papo olho-no-olho são situações que fortalecerão o relacionamento e o amor.</p> <p style="text-align: right;">(Inaê Soares da Silva)</p>

Fonte: Goiás [2024].

Diferentemente do primeiro texto, este artigo é marcado pelo uso da primeira pessoa, como em "Acredito que as redes sociais foram criadas..." e "Temos que incentivar...". Essa abordagem pessoal aproxima o autor do leitor, conferindo um tom mais subjetivo e emocional.

A estratégia visa criar uma conexão direta, apelando para experiências e percepções comuns ao público, como o impacto das redes sociais no cotidiano. Ao adotar a primeira pessoa, o autor apresenta suas opiniões de forma clara e direta, assumindo um posicionamento crítico e sugerindo soluções, o que confere ao texto uma dimensão persuasiva e intimista.

Assim, os dois textos ilustram como o uso da primeira ou terceira pessoa no artigo de opinião pode moldar o tom volitivo, o foco e o impacto da argumentação. Enquanto o primeiro texto busca uma abordagem mais neutra e analítica, o segundo prioriza uma comunicação mais pessoal e engajada, com o objetivo de envolver diretamente o leitor no debate.

Ao adotar a concepção de análise de forma contínua, os professores poderão transcender os aspectos puramente gramaticais e perceber as vozes que permeiam qualquer discurso, o que beneficiará plenamente os processos de ensino, avaliação e aprendizagem, proporcionando um ambiente salutar para professores e alunos. De acordo com Boff; Köche, e Marinello (2009), para produzir o gênero artigo de opinião, é primordial que haja uma situação a ser discutida e seja proposta uma solução ou uma avaliação. Assim, o referido gênero pode ser estruturado dessa forma: situação-problema, discussão e solução-avaliação:

Situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado por meio de afirmações gerais ou específicas. É comum, nesse momento, evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de discutir o tema.

Discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Conforme Guedes, todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição assumida e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relação entre conceitos e fatos (Guedes, 2002, p.313). Para evitar abstrações, faz-se uso da exposição de fatos concretos, dados exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras.

Solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado. Nessa parte, não se faz a apresentação de um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores (Boff; Kochê; Marinello, 2009, p.5 e 6).

Essa estrutura do artigo de opinião não é rígida, mas o caracteriza, diferenciando-o de outros gêneros, a fim de facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem. Sua produção envolve, assim como qualquer processo de gênero textual, a representação do conhecimento de mundo pelo autor, bem como sua capacidade de discernir os eventos nos meios informativos, como revistas, jornais e outros textos informativos, para que possa expressar suas próprias opiniões e dialogar com seu texto.

4.2 O artigo de opinião no contexto escolar do 9º ano

Além dos meios de comunicação, o artigo de opinião ganhou espaço no ambiente escolar, sendo ensinado desde a segunda fase do ensino fundamental até o ensino médio. No contexto do 9º ano do Ensino Fundamental, o artigo de opinião assume um papel de destaque no desenvolvimento da habilidade de expressar ideias e argumentos de forma clara e concisa. Além disso, esse gênero se revela como uma ferramenta valiosa para estimular a reflexão crítica e promover o exercício da cidadania entre os estudantes. A articulação com os fatos atuais permite que os estudantes vejam a aplicação prática dos conteúdos estudados, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. A interação com os acontecimentos reais estimula a criatividade dos estudantes, incentivando a produção de textos de forma original e explorando diferentes linguagens e recursos tecnológicos (Parreão; Mello, 2021).

A importância da contextualização e articulação com os fatos atuais na promoção da leitura e produção de textos críticos é inegável por diversos motivos. Em primeiro lugar, ao relacionar os conteúdos com a realidade, especialmente com estudantes, é possível despertar o interesse e o engajamento, uma vez que os temas abordados estão diretamente conectados com suas vivências e com o mundo ao seu redor. Além disso, a contextualização possibilita que os estudantes façam conexões entre o que estão aprendendo e os acontecimentos atuais, estimulando a reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e culturais. Outro aspecto relevante é o desenvolvimento do senso crítico, uma vez que, ao trabalhar com fatos atuais, os estudantes são desafiados a analisar diferentes perspectivas, questionar informações e formar opiniões fundamentadas.

A produção escrita no gênero textual artigo de opinião está intimamente ligada às interações entre professor, aluno e texto. Conforme apontado em uma pesquisa, realizada por Moraes e Motokane (2018), a comunicação do professor exerce uma influência significativa na produção dos alunos. Enquanto os textos classificados como exercícios escolares tradicionais refletem fortemente a orientação do professor, os artigos de opinião são menos impactados por essa interação.

Neste mesmo estudo, os autores afirmam ainda, que, a análise das interações entre aluno e professor nos textos revelou que os artigos de opinião incorporam as informações do texto de apoio enfatizadas pelo professor. Percebe-se então, a relação entre a produção escrita no gênero artigo de opinião e as interações professor-aluno-texto, destacando a influência do ambiente escolar e das abordagens pedagógicas na escrita dos alunos, ressaltando a importância de

promover uma prática textual mais reflexiva e crítica no ensino (Moraes e Motokane, 2018).

De acordo com Neri e Brito (2022), as escolas contemporâneas devem adotar uma abordagem na produção textual que envolva práticas diversificadas, culturalmente sensíveis e relevantes para a formação de cidadãos críticos e ativos em diferentes contextos sociais. Ressaltam ainda que, a perspectiva multissemiótica contribui significativamente para o desenvolvimento dos alunos no 9º ano do ensino fundamental, pois permite uma abordagem mais ampla e rica no processo de aprendizagem. Ao trabalhar com múltiplos modos de representação, como texto escrito, imagens, cores, sons e *layout*, os alunos são estimulados a desenvolver habilidades de interpretação, análise crítica e produção de sentido de forma mais complexa e integrada.

A proposta de trabalho do artigo de opinião proporciona a característica de uma leitura coletiva e orientada, com o objetivo de analisar as estratégias utilizadas pelo autor na construção dos argumentos para persuadir o leitor. Oliveira (2011) declara que, uma forma de explorar essas estratégias é por meio dos modos de organização do discurso presentes no texto. Isso implica considerar que, para defender um ponto de vista, o autor pode empregar diferentes modos de organização, como o narrativo, por exemplo, ao inserir uma narrativa ou fábula que fundamente um argumento no artigo de opinião. Por isso, é fundamental abordar os modos de organização do discurso, para que esta produção se dê de modo assertivamente apropriado.

Em consonância com essa concepção, Bakhtin (2011) argumenta que a linguagem se manifesta por meio de enunciados concretos, os quais são organizados e estruturados em três elementos essenciais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos dão origem aos gêneros discursivos, os quais têm como propósito desempenhar funções comunicativas em contextos sócio-históricos específicos. Para Bakhtin, toda forma de comunicação, oral ou escrita, é delineada por gêneros discursivos, que ele distingue em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários surgem de situações comunicativas do cotidiano, informais, espontâneas e imediatas, como bilhetes, cartas e diálogos casuais. Já os gêneros secundários estão associados a contextos comunicativos mais elaborados, exigindo maior trabalho de construção, como é o caso do teatro, dos romances e dos textos científicos.

O ensino do texto argumentativo nas escolas brasileiras, de acordo com Pereira (2008), geralmente começa nas séries finais do ensino fundamental, especificamente nos 8º e 9º anos, mas sua inclusão obrigatória como parte do currículo se destaca no ensino médio. Estudos recentes realizados no campo da Psicologia e da Linguística, segundo o autor, têm investigado diversos aspectos do discurso argumentativo, incluindo a relação entre a idade e o

desenvolvimento das habilidades necessárias para construir um discurso argumentativo bem elaborado. Portanto, a decisão de introduzir o ensino do texto argumentativo apenas nos anos mais avançados pode ser justificada pelo pressuposto de que os alunos estejam cognitivamente preparados para raciocínio analítico, o qual demanda uma organização específica dos dados da realidade. No entanto, há defensores de que o trabalho com esse tipo de texto, assim como com gêneros prototipicamente argumentativos, deve começar desde os primeiros anos do ensino fundamental.

A partir da análise de dois textos produzidos por alunos do 9º ano, realizada pelas autoras Silva e Bentes (2021), declara-se que a análise dos artigos de opinião à luz dos conceitos dialógicos bakhtinianos revela as diversas possibilidades interpretativas oferecidas por esses conceitos. Tais possibilidades evidenciam as profundezas textuais que não seriam alcançadas em análises que não considerassem a imensa riqueza interpretativa contida na dimensão dialógica. A partir de um olhar analítico pode-se contemplar não apenas o texto, mas também o sujeito enunciador, plenamente inserido em um plano sócio-histórico que constantemente influencia a formação do discurso, independentemente da temática. Durante a análise dos artigos de opinião das alunas, identificadas como locutoras e enunciantoras, as autoras observaram claramente esse processo contínuo ocorrer, situando-as juntamente com todo o plano sócio-histórico no além-texto. Tal fator, segundo as autoras, destaca a relevância didática-pedagógica da abordagem textual dialógica, permitindo aos professores de Língua Portuguesa do Ensino básico alcançar uma compreensão textual mais profunda ao analisarem os textos de seus alunos.

Quando se trata de correlacionar a produção de artigos de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental, este fator está diretamente relacionado à preocupação dos atuais educadores com a qualidade da produção textual nessa etapa escolar; e para tanto, a produção de textos de opinião, um dos gêneros discursivos mais exigidos nesse nível de ensino pode proporcionar o desenvolvimento de certos fatores que têm se apresentando como insuficientes. Dados revelam que uma parcela significativa dos alunos do 9º ano ainda não possui domínio das competências e habilidades necessárias para a escrita, conforme esperado para o ano letivo em questão. Por exemplo, de acordo com os resultados, uma grande porcentagem de estudantes desta fase, não alcança o nível de proficiência desejado na redação (Carvalho, 2015). Ele ainda destaca, que, na avaliação das atividades destinadas à leitura de artigos de opinião, para esta faixa educacional, constata-se que as questões propostas não estão contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, tampouco abordam aspectos discursivos essenciais para a compreensão dos textos, como suas esferas de circulação, produção e

recepção. Durante uma análise, a autora ressalta ainda que, se observa que as atividades se limitam à extração de informações explícitas do texto e à identificação de elementos estruturais do gênero, deixando de lado uma abordagem mais reflexiva e crítica que poderia enriquecer a compreensão dos alunos sobre o tema abordado nos artigos de opinião.

Em outro estudo, Santos (2015) conta que - fora examinado como o método de abordagem de alguns gêneros discursivos, relacionados à argumentação, em uma escola pública, nos 8º e 9º anos, contribuiu para a formação de alunos capazes de produzir esses tipos de textos. O estudo utilizou como *corpus* de análise algumas das propostas de produção escrita de gêneros argumentativos apresentadas no livro didático adotado, além de aulas em que duas professoras conduziram as atividades relacionadas a essas propostas de produção, bem como os textos escritos pelos alunos. Concluiu-se que, de maneira geral, os alunos são capazes de produzir textos argumentativos escritos e que incorporam em seus textos reflexos do conhecimento adquirido fora da escola sobre a produção de gêneros argumentativos escritos, evidenciando marcas estilísticas e temáticas não ensinadas pelo livro didático, nem pelas professoras.

Segundo Bakhtin (2006), compreender verdadeiramente a linguagem requer o reconhecimento da importância dos gêneros discursivos, já que toda comunicação se dá por meio deles. Os sujeitos têm à sua disposição uma vasta variedade de gêneros, muitas vezes sem perceberem isso. Mesmo em conversas informais, o discurso é influenciado pelo gênero em uso, os quais são assimilados quase automaticamente, de maneira semelhante à língua materna, que dominamos antes mesmo de iniciar o estudo formal da gramática.

4.3 Argumentação: um desafio na produção do artigo

Um aspecto a ser observado na elaboração de um artigo de opinião – talvez o mais desafiador- é a argumentação. Isso se deve ao fato de que argumentar não se resume a expressar uma opinião sobre um acontecimento, mas sim a defender uma ideia apresentando uma série de razões que a fundamentem:

Argumento de autoridade: que consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender. Para Köche a utilização de provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas também são exemplos de argumentos de autoridade.

Argumento de consenso: consiste no uso de proposições evidentes por

si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Não se pode confundir argumento baseado no consenso com lugares comuns sem base científica e de validade discutível. Pode-se citar como exemplo afirmar que a educação é o alicerce do futuro constitui uma verdade, ao passo que dizer que o brasileiro é preguiçoso é um preconceito.

Argumento de provas concretas: esse argumento apoiasse em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz.

Argumento de competência linguística: consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e seu leitor (Koche; Pavani; Boff, 2008, p. 68-71, grifo nosso).

Quanto ao princípio da argumentação, Oliveira (2011) esclarece que tal ferramenta diz respeito à organização discursiva que busca convencer e persuadir o leitor sobre um determinado assunto, utilizando uma tese, argumentos e conclusão. É importante considerar que, para a tese apresentada numa argumentação, há sempre uma tese contrária, que pode estar explícita ou implícita. Isso implica que um texto predominantemente argumentativo é um espaço de debates e reflexões entre seus interlocutores.

Existem ainda, dois eixos essenciais para definir o discurso argumentativo: a argumentação demonstrativa e a argumentação retórica. A argumentação demonstrativa está ligada à lógica, em que são apresentadas premissas que sustentam a conclusão almejada. Por outro lado, a argumentação retórica não se apoia necessariamente na lógica, mas sim busca convencer e persuadir de forma mais subjetiva, baseando-se em crenças e valores (Oliveira, 2011).

De acordo com Koch e Elias (2010), argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. A organização dos argumentos, bem como a estruturação do raciocínio, deve estar orientada em defesa da tese ou ponto de vista do locutor. Assim, argumenta-se na tentativa de persuadir a modificar o comportamento do outro, para isso ocorrer, é necessário que exista na argumentação:

- a) uma proposta que provoque em alguém um questionamento;
- b) alguém para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- c) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação.

O ensino do texto argumentativo nas escolas brasileiras, de acordo com Pereira (2008), geralmente, começa nas séries finais do ensino fundamental, especificamente nos 8º e 9º anos, mas sua inclusão obrigatória como parte do currículo se destaca no ensino médio. Portanto, a decisão de introduzir o ensino do texto argumentativo apenas nos anos mais avançados pode ser justificada pelo

pressuposto de que os alunos estejam cognitivamente preparados para raciocínio analítico, o qual demanda uma organização específica dos dados da realidade. No entanto, há defensores de que o trabalho com esse tipo de texto, assim como com gêneros prototipicamente argumentativos, deve começar desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Outro estudo que aborda essa questão é o desenvolvido por Santos (2015) que revela como a abordagem de alguns gêneros discursivos, especificamente relacionados à argumentação, aplicada em uma escola pública nos 8º e 9º anos, contribuiu significativamente para a formação de alunos capazes de produzir esses tipos de textos. O estudo utilizou como base de análise algumas propostas de produção escrita de gêneros argumentativos presentes no livro didático adotado, além das aulas conduzidas por duas professoras que orientaram as atividades relacionadas a essas propostas, bem como os textos escritos pelos próprios alunos. Concluiu-se que, de maneira geral, os alunos demonstraram habilidade para produzir textos argumentativos que incorporaram reflexões do conhecimento adquirido fora da escola sobre a produção desses gêneros, revelando marcas estilísticas e temáticas não abordadas pelo livro didático nem pelas professoras.

A partir de uma Pesquisa-Ação executada por Parreão e Mello (2021), realizada com alunos do 9º ano, utilizou-se como possibilidade de construção do Artigo de Opinião, na intenção de desenvolver um projeto de letramento que utilizasse os gêneros textuais da esfera jornalística, fundamentado na ideia de que frequentemente o jornal tem sido um grande aliado na reformulação de alguns valores didáticos da atualidade. A utilização do jornal como recurso didático proporciona aos alunos, afirmam, uma maior interação com o mundo ao seu redor, despertando o interesse pela leitura e escrita de textos que refletem a realidade social. Os autores ressaltam que a mídia exerce uma forte influência na vida das pessoas e da sociedade em geral, em que muitos até dizem que a imprensa representa o quarto poder e, na realidade, isso tem fundamento, pois ela orienta e redimensiona o entendimento da realidade. Ela está por toda a parte e o que diz parece absolutamente verdadeiro. Por conseguinte, o jornal se torna um suporte de gêneros textuais que pode contribuir significativamente para o trabalho docente, uma vez que é um meio de comunicação social que informa e opina, possibilitando aos leitores o contato com um conjunto de informações acerca dos acontecimentos mundiais, apresentando-se assim, como um grande formador de significado (Parreão e Mello, 2021).

Por fim, para defender um ponto de vista, o autor do artigo pode empregar diferentes modos de organização, como o narrativo, inserindo uma narrativa, uma música que fundamente um argumento no artigo de opinião. É fundamental abordar esses modos de organização do discurso para que a produção textual seja apropriada e eficaz.

4.4 Os articuladores textuais

Segundo Rodrigues *et al.*, (2015), a utilização adequada dos articuladores textuais permite ao autor guiar a construção do sentido do texto, influenciando a interpretação do leitor e buscando persuadi-lo a adotar um determinado ponto de vista. Dessa forma, eles desempenham um papel essencial na eficácia da argumentação em um texto discursivo, auxiliando na organização das ideias, na estruturação dos argumentos e no estabelecimento de uma interação significativa entre o autor e o leitor.

Os articuladores textuais estabelecem conexões entre as ideias apresentadas, organizando sua estrutura e orientando o leitor na compreensão dos argumentos expostos. Ao criar uma progressão lógica no texto, esses elementos linguísticos evidenciam relações de causa e efeito, comparação, contraste e concessão, entre outras, contribuindo para a coesão e coerência do texto e tornando a argumentação mais clara e persuasiva. Esses articuladores linguísticos têm como característica estruturar os argumentos (Koch, 2003, p.171 *apud* Rodrigues *et al.* 2015, p. 87), sendo, portanto, importantes na produção do gênero artigo de opinião, pois, eles dão sustentação à tese. É importante destacar que esse "todo significativo" ocorre na interação entre o locutor/escritor e o ouvinte/leitor, uma vez que, ao produzir um texto, o locutor seleciona recursos linguísticos que contribuem para alcançar a intencionalidade desejada, cabendo ao leitor identificá-los. Conforme Koch (2008, p. 141), os articuladores textuais desempenham um papel fundamental na construção e organização do texto, pois são responsáveis por conectar as ideias de maneira clara e coerente. Eles permitem situar o que está sendo dito no espaço e no tempo, ajudando o leitor a entender o contexto e a sequência das informações. Além disso, esses elementos estabelecem relações lógicas e semânticas entre as partes do texto, o que facilita a compreensão das conexões entre as ideias apresentadas. Os articuladores também têm uma função discursiva e argumentativa, pois orientam a estruturação do discurso, organizando e destacando os argumentos ou contrapontos de maneira lógica e eficaz. Por fim, alguns desses elementos exercem uma função metadiscursiva, sinalizando ao leitor a própria estrutura do discurso, como quando indicam explicações ou reformulações, contribuindo para a clareza e fluidez da comunicação. Em resumo, os articuladores textuais são essenciais para a coesão e a coerência do texto, auxiliando na articulação das ideias e no processo de compreensão do leitor.

[...] os articuladores textuais têm a função de relacionar elementos significativos, ou seja, situar que o enunciado fala no espaço e/ou tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc.), assim como, sinaliza relações discurso-argumentativas; podem funcionar como organizadores

textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva (Koch, 2008, p. 83).

Assim, os articuladores textuais são versáteis, desempenhando papéis essenciais na construção do sentido e na eficácia de um texto, sinalizando relações entre os argumentos, contribuindo para a clareza e persuasão do discurso. Além disso, sua função organizacional garante a coesão textual, enquanto sua dimensão metaenunciativa permite ao autor dialogar com o leitor, orientando sua interpretação. Diante das múltiplas funções atribuídas aos articuladores textuais, o Quadro 5 a seguir, desenvolvido por Koch e Elias (2010), apresenta uma análise detalhada dessas funções, classificando-as de acordo com sua contribuição para a estrutura e compreensão do texto. Ele visa fornecer uma visão organizada das variadas funções desses conectivos e sua relevância para a coesão discursiva e argumentativa.

Quadro 5- Funções dos articuladores textuais.

(Continua)

- | |
|--|
| <p>1) Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço - antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.</p> <p>2) Articuladores de relações lógico-semânticas</p> <p>a) Condicionalidade (se, caso, desde que, contato que, a menos que, a não ser que)</p> <p>b) Causalidade (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que)</p> <p>c) Mediação/finalidade (para que, a fim de que)</p> <p>d) Disjunção ou alternância (ou)</p> <p>e) Temporalidade
tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que), tempo anterior (antes que), tempo posterior (depois que), tempo simultâneo (enquanto), tempo progressivo (à medida que, à proporção que)</p> <p>f) Conformidade (como, conforme, consoante, segundo)</p> <p>g) Modo (sem que)</p> <p>3) Articuladores discursivo-argumentativos</p> <p>a) Conjunção/soma (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem)</p> <p>b) Disjunção argumentativa (ou)</p> <p>c) Contrajunção/oposição (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de)</p> <p>d) Explicação/justificativa (pois, que, porque)</p> <p>e) Comprovação (tanto que)</p> <p>f) Conclusão (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte)</p> <p>g) Comparação (tão... que; mais... que; menos... que)</p> <p>h) Generalização/extensão (aliás)</p> |
|--|

Quadro 5- Funções dos articuladores textuais.

(Conclusão)

<p>i) Especificação/exemplificação (como, por exemplo)</p> <p>j) Correção/redefinição (ou seja, isto é, ou melhor)</p> <p>4) Articuladores de organização textual primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.</p> <p>5) Articuladores metadiscursivos</p> <p>a) Modalizadores certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente etc.) obrigatoriedade/necessidade (obrigatoriamente, necessariamente etc.) avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.)</p> <p>b) Delimitadores de domínio (em termos de..., do ponto de vista... etc.)</p> <p>c) Formuladores textuais * indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.) * introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.) * interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.)</p> <p>d) Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.)</p>

Fonte: Adaptado de Koch e Elias (2010).

Por fim, os articuladores textuais não apenas estruturam e organizam o texto, mas também potencializam sua interação, tornando-se ferramentas indispensáveis para a construção de discursos eficazes e bem fundamentados. Desse modo, de posse dos conhecimentos teóricos apresentados até aqui, serão apresentados a seguir os procedimentos metodológicos da pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

É necessário estabelecer um método para que o conhecimento filosófico atinja a verdade (Descartes).

O objetivo deste capítulo é o de apresentar o percurso metodológico trilhado durante esta pesquisa, cujo início estava atrelado aos seguintes questionamentos: quais percepções os alunos têm sobre a produção textual? Que conhecimentos possuem e como produzem o artigo de opinião? A partir desses questionamentos, inicialmente, pretendíamos analisar as estratégias argumentativas utilizadas por alunos do nono ano para produzir o gênero textual artigo de opinião. Entretanto, ao longo da pesquisa e após o exame de qualificação, optamos por fazer uma análise mais ampla, considerando que o gênero artigo de opinião possui um modo de organização e um funcionamento comunicativo. Dessa forma, o problema que norteou esta pesquisa foi reelaborado e passamos a nos orientar pelos seguintes questionamentos: Quais conhecimentos os alunos do nono ano, de uma escola pública, possuem sobre o gênero artigo de opinião? O que as produções escritas desses alunos indicam sobre o que sabem sobre os modos de organização e funcionamento desse gênero? A pesquisa foi submetida ao comitê de ética (Protocolo nº 22870919.9.0000.5148 sob o parecer de aprovação nº 3.667.331).

A seguir, apresentamos o delineamento da pesquisa.

5.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa teórica acerca das estratégias e habilidades de escrita a partir dos autores, Bakhtin (2006, 2016), Geraldi (2015), Gomes (2013), Guedes e Souza (2011), Koch (2000), Marcuschi (2000, 2001) e Soares (1998).

De natureza quali/quantitativa, consideramos, como proposto por Minayo e Sanches (1993), que a abordagem qualitativa e a quantitativa possibilitam que algumas questões possam ser aprofundadas:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ecológicos e concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

O trabalho do pesquisador com a produção de textos deve considerar uma série de fatores e isso justifica o uso de uma abordagem mista, pautada em dados oriundos de diferentes fontes. Foram seguidos os seguintes passos para a realização desta pesquisa: planejamento, realização de uma investigação de cunho teórico que contemple questões ligadas à escrita, delimitando a coesão referencial, coleta de dados prévios por meio de questionários impressos, análise interpretativa dos dados prévios, aplicação de sequência didática, coleta de novos dados por meio de atividades e produção textuais e análise interpretativa dos dados obtidos ao final do processo.

A escolha da instituição da pesquisa se justifica por ser a mesma em que a pesquisadora estudou todo ensino fundamental e, hoje, trabalha. Os alunos do 9º ano são seus alunos, e em sua grande parte, possui alto potencial cognitivo, crítico e argumentativo, embora aparente dificuldade de produzir textos.

Sabe-se que o pesquisador é quem faz as escolhas teórico-metodológicas do plano de análise de dados, e no estudo em questão, a análise fornecerá dados para interpretar, refletir e reelaborar a prática pedagógica da produção textual. Segundo Bandeira (2022, p. 1141):

Os dados trazem as seguintes evidências: formação do pesquisador com consciência crítica; análise norteada pelos objetivos específicos ou perguntas norteadoras; apropriação da teoria; descrição, explicação e interpretação na mobilização do geral, do particular e do singular do objeto de estudo; o plano de análise deve ser inteligível, interpretável, compreensível e aplicável, consoante as escolhas teórico-metodológicas.

5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para entender o resultado dos gráficos é necessária uma contextualização do local onde foi desenvolvida a pesquisa e de seus estudantes. A escola fica na região central de uma cidade do sul de Minas Gerais, possui Ensino Fundamental a partir do 6º ano, Ensino Médio regular e EJA. Há turmas nos três turnos do dia. A instituição destaca-se pela qualidade do ensino, dos professores e disciplina. Geralmente supera as médias do IDEB. As turmas possuem alunos entre 14 e 15 anos, todos estudavam na escola em 2023, são turmas heterogêneas – embora 75% delas tenham rendimento igual ou acima de 70%. O contexto socioeconômico favorece o aprendizado: nenhum aluno trabalha no contraturno, as famílias têm condições medianas e incentivam os estudos dos filhos.

5.3 Instrumentos para a geração de dados

Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: questionário aos alunos (Apêndice I) e aplicação de uma proposta de produção textual sobre o gênero artigo de opinião.

O questionário é formado por dez perguntas e objetiva traçar um perfil dos estudantes do nono ano. As questões 03, 04, 05 e 06 buscam mapear os recursos tecnológicos utilizados pelos sujeitos da pesquisa. As questões 07, 08 e 10 estão direcionadas para a produção textual e para as aulas de produção. A questão 09 aborda os conhecimentos sobre o artigo de opinião. O questionário foi aplicado no dia 04 de junho e respondido por 25 alunos do 9 ano.

A produção textual sobre artigo de opinião foi aplicada no dia 11 de junho, em sala de aula. Partiu de uma produção inicial sobre o gênero, da qual 25 alunos participaram. Os dados foram tabulados e, quando os alunos produziram o texto final, foi possível analisar o desempenho dos alunos na produção do artigo, considerando-se como objeto central, o emprego de estratégias argumentativas e refletir sobre as metodologias utilizadas.

No Apêndice B, apresenta-se a proposta para a produção inicial.

5.4 Critérios para a análise dos dados

Para responder à questão de pesquisa e buscar atender aos objetivos propostos foram adotados os procedimentos descritos a seguir.

Para a análise do questionário, optamos por agrupar as questões de modo a contemplar as seguintes categorias: recursos tecnológicos utilizados, percepções sobre a produção textual e conhecimentos sobre o gênero artigo de opinião. Para a análise, foi priorizada uma abordagem quantitativa e as respostas dos participantes apresentadas por meio de gráficos com o objetivo de possibilitar uma visualização mais clara.

Em relação à produção escrita, 25 sujeitos participaram da realização da etapa de produção textual, porém, como uma das atividades foi entregue em branco, foram analisados 24 textos. Em um primeiro momento, a pesquisadora analisou todos os textos por meio de uma análise interpretativa de conteúdo, fundamentada na Linguística Aplicada e na Análise de Gêneros e no Letramento Crítico. Para isso, adotamos a perspectiva dos estudos sobre gêneros textuais de Bakhtin, que permitem analisar a construção discursiva dos textos e a apropriação das convenções do gênero em contexto escolar. Além disso, a pesquisa se apoia no Letramento Crítico de Rojo, buscando investigar não apenas o domínio formal da escrita, mas também a

capacidade dos estudantes de construir discursos argumentativos significativos, situados socialmente e alinhados às práticas discursivas exigidas pelo gênero.

Dessa forma, consideramos na análise das produções textuais considera não apenas os aspectos estruturais da escrita, como o uso de operadores argumentativos e modalizadores, mas também a relação entre texto, contexto e prática social, contribuindo para uma visão ampliada do ensino da escrita argumentativa.

Após o exame de qualificação foi sugerido que as análises fossem agrupadas. Dos 24 textos analisados, selecionamos três textos que pudessem ilustrar o corpus. A escolha das três produções textuais dentro do conjunto de 25 recebidas foi baseada em critérios de representatividade, viabilidade e relevância metodológica. Optou-se por selecionar uma produção que atendeu totalmente aos critérios do gênero artigo de opinião, outra que atendeu parcialmente e uma terceira que não atendeu, permitindo uma análise mais abrangente das diferentes estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos. Essa seleção possibilita identificar padrões de escrita, dificuldades recorrentes e potencialidades no desenvolvimento da argumentação. Além disso, a escolha dessas amostras viabiliza uma análise mais aprofundada sem comprometer a aplicabilidade da pesquisa, visto que examinar todas as 24 produções em profundidade tornaria o estudo excessivamente extenso. Metodologicamente, a seleção dessas três produções permite um equilíbrio entre a abordagem qualitativa e quantitativa, garantindo que as interpretações sejam embasadas tanto em dados concretos quanto em reflexões mais amplas sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa. Para manter a identidade dos estudantes preservada, os textos com identificação terão o nome ocultado e eles serão identificados com A1, A2 e A3.

Para uma melhor sistematização de análise dos textos escolhidos, foram observados os requisitos: título criativo, adequação ao tema, sequência argumentativa, uso correto dos operadores argumentativos e modalizadores, além da ortografia. Para facilitar a avaliação, foi usado um modelo didático. Dolz e Schneuwly (2004) definem o modelo didático como um conjunto sintetizado de características pertinentes ao gênero, facilitando a compreensão e auxiliando no aprendizado.

De certa maneira, o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, objetos potenciais para o ensino. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 152).

Assim, entendemos que o modelo didático se configura como um mecanismo de ensino didatizado dos gêneros, para uma melhor compreensão comunicativa em contextos de produção pré-determinados. As marcas presentes nos textos, devem ser mais que palavras, devem ser uma manifestação do que somos e de como pensamos e agimos diante de situações-problema.

O Quadro 6, a seguir, ilustra o modelo didático utilizado:

Quadro 6- Modelo didático para avaliação de produções do gênero artigo de opinião.

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
1 – Adequação do título		
2 – Adequação ao contexto de produção de linguagem:		
• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
O autor se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
O autor conseguiu atingir o objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3 – Estrutura do texto:		
• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.		
Explicitação da posição defendida perante a questão.		
Uso de argumentos para defender a posição Assumida		
Presença de uma conclusão adequada.		
4 – Argumentação:		
• Seleção de informações relevantes.		
Emprego adequado de organizadores textuais.		
5 – Marcas linguísticas:		
Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).		
Adequação às normas gramaticais.		
Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).		

Fonte: São Paulo (2021).

Acreditamos que os dados obtidos a partir dos questionários e das produções textuais possibilitam que possamos fazer inferências sobre o processo de produção textual em turmas

do nono ano e nos permitem trabalhar com um diagnóstico a fim de produzirmos uma sequência didática como sugestão de produto educacional.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Sem dados você é apenas mais uma pessoa com uma opinião (William Edwards Deming).

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise e discussão dos dados, à luz do referencial teórico e foi organizado em duas seções. Na primeira, foram analisados os dados referentes ao questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa. Na segunda, foram analisadas três amostras dos textos produzidos pelos sujeitos.

Abaixo estão os gráficos das perguntas 3, 4 e 5 do questionário. Elas referem-se ao contato dos estudantes ao meio digital e meios de comunicação em geral.

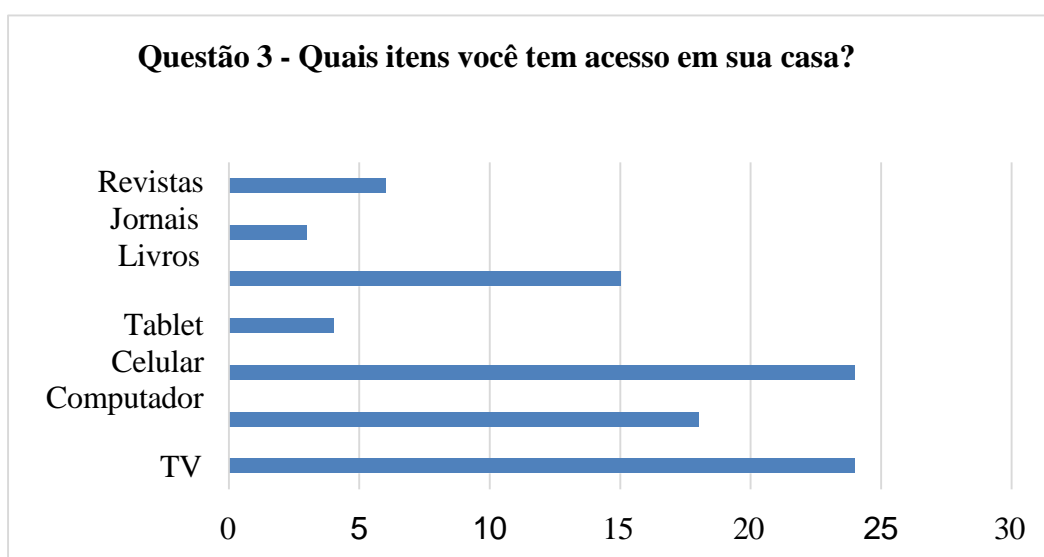
6.1 Acesso à informação e produção textual no 9º ano: algumas convergências

Esta seção apresenta e analisa os resultados obtidos a partir do questionário aplicados aos participantes.

6.1.1 Itens de acesso dos participantes

Para compreendermos o perfil dos sujeitos participantes, as questões 3, 4, 5 e 6 buscaram elucidar os recursos e equipamentos que os sujeitos possuem em casa, bem como alguns hábitos de leitura. O Gráfico 1 apresenta os itens de acesso aos estudantes, em casa:

Gráfico 1 - Itens de acesso dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os meios de comunicação em massa como a televisão, ao se tornar uma presença cada vez mais proeminente na vida de um público crescente, tanto como fonte de informação quanto de entretenimento, alterou os ritmos do cotidiano, os ambientes domésticos e as divisões entre diferentes esferas sociais. A relação entre televisão e o acesso à cultura escrita é significativa, pois desempenha papéis importantes na educação informal e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A TV, por exemplo, é considerada um agente de formação que compartilha o processo educacional com a escola e a família, utilizando uma linguagem ágil e integrada ao cotidiano, o que pode facilitar a apropriação do conhecimento. Ao ofertar debates, entrevistas e programas de opinião que expõem os ouvintes e espectadores a diferentes argumentos e estilos de persuasão, pode inspirar e informar a prática da escrita argumentativa.

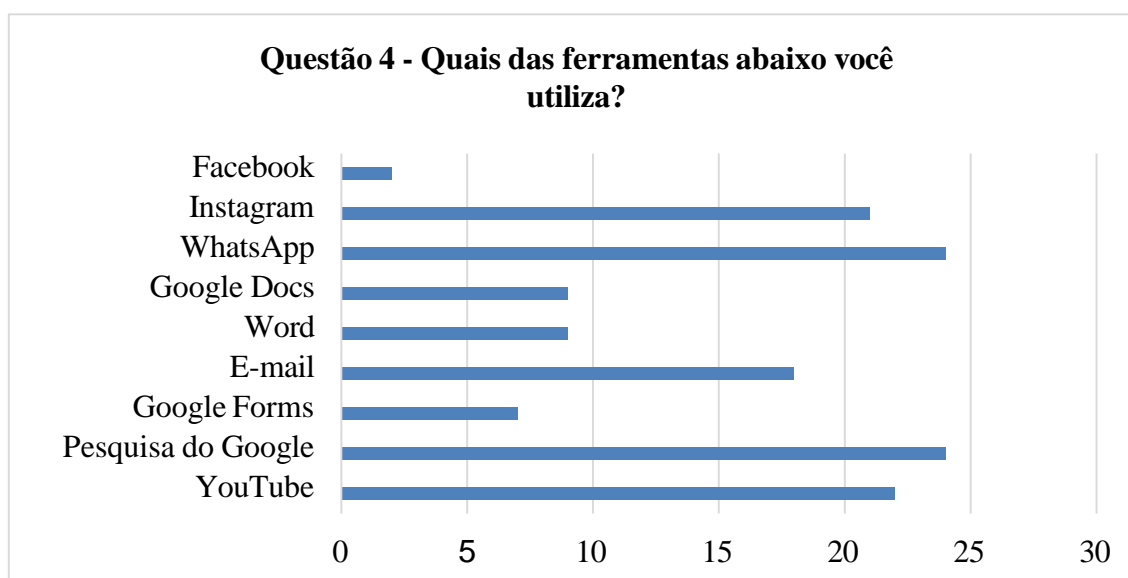
Da mesma forma, a leitura de jornais e revistas - impressos ou digitais - é importantíssima para a produção de textos argumentativos, pois fornece acesso a informações atualizadas e diversificadas, essenciais para fundamentar argumentos sólidos. Esses meios de comunicação apresentam dados, estatísticas e fatos recentes que podem ser utilizados como evidências para sustentar um ponto de vista. Além disso, ao expor o leitor a diferentes perspectivas sobre temas contemporâneos, jornais e revistas ampliam o repertório sociocultural, permitindo que o escritor estabeleça conexões entre diversos assuntos e enriqueça seu texto com exemplos relevantes. A leitura crítica de jornais e revistas possibilita ao escritor argumentativo uma visão mais ampla e fundamentada dos temas abordados. Além de fornecer informações, jornais e revistas servem como modelos de argumentação, apresentando artigos de opinião e editoriais que demonstram diferentes técnicas de persuasão. Esses textos exemplificam como estruturar argumentos de forma coerente e eficaz, mostrando como introduzir, desenvolver e concluir um texto argumentativo desenvolvendo no leitor a capacidade de identificar argumentos consistentes e falhas argumentativas, aprimorando seu senso crítico e habilidade de síntese. No livro *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas* Guedes e Souza afirmam que “Escrever é produzir conhecimento”. Nesse sentido, ler o texto verbal ou não verbal, literário ou não-literário, formativo ou informativo é o instrumento mais importante para chegar-se à produção de um bom texto.

Falando ainda da linguagem conectada aos sistemas sociais e suas práticas, a abordagem sociointeracionista a compreende como uma forma de ação contextualizada que promove o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões. Segundo Rojo, “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (Rojo, 2013,

p.8). Portanto, ao analisar o uso de tecnologias digitais como celular, computador e tablets, no gráfico acima, percebe-se claramente que esta ação vai ao encontro do pensamento da professora e pesquisadora e é decisiva para uma melhor aprendizagem dos estudantes contemporâneos, já que estão conectados o tempo todo.

A partir do Gráfico 2, obteve-se o seguinte resultado sobre as tecnologias e mídias digitais utilizadas pelos alunos, no cotidiano.

Gráfico 2 - Ferramentas utilizadas pelos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante do bombardeio das inovações digitais, é papel da escola, em conjunto aos professores, utilizar as imensas ferramentas possibilitadas pelos recursos tecnológicos para alcançar melhores resultados na educação. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) propõe como uma de suas diretrizes a implementação de atividades que considerem o texto e o contexto de produção, desenvolvendo habilidades que garantam o uso relevante da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos multissemióticos.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação”. (Brasil, 2018, p. 497).

Ao observar o gráfico das ferramentas mais utilizadas, fica claro que o *WhatsApp* é a ferramenta mais utilizada por ter uma resposta quase instantânea que promove a prática

constante da escrita no cotidiano, favorece a interação social através da escrita informal, além de permitir o compartilhamento rápido de informações. No entanto, por estar mais comumente associada a uma linguagem informal, deve ser complementado por outras ferramentas e práticas que incentivem a escrita na norma culta. O *Google* também é uma ferramenta igualmente usada: permite o acesso a sites confiáveis de pesquisa, dicionários, gramática além de ajudar no processo de estruturação de pesquisa e revisão de texto. Se usado adequadamente, torna-se uma ferramenta valiosa para a produção de textos formais, no entanto, é necessário verificar a veracidade das informações e respeitar os direitos autorais das fontes consultadas. O *YouTube*, assim como o *Instagram*, pode auxiliar na produção de textos formais ao oferecerem acesso a conteúdos educacionais e informativos que ampliam o repertório cultural e linguístico dos estudantes. Essas plataformas permitem o contato com especialistas e influenciadores que compartilham técnicas de escrita e dicas sobre estruturação de textos, o que pode enriquecer a capacidade de argumentação e a clareza na comunicação formal, além de possibilitar ao aluno ser um protagonista ao criar um canal com conteúdo próprio. O *e-mail* é uma ferramenta muito usada para troca de materiais de pesquisa ou até mesmo para a escrita colaborativa em grupo, assim como o *Google Forms* e *Google Docs*. No contexto destas respostas, Mórán, Masseto; Behrens (2000, p. 102) coloca que:

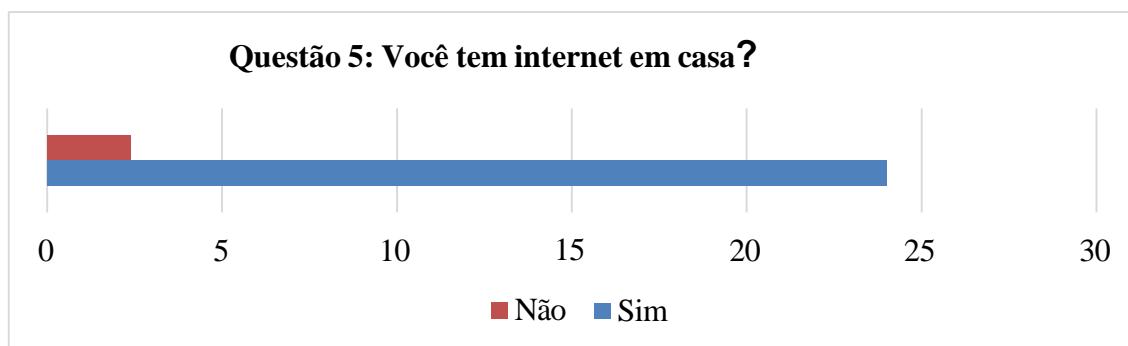
O fato de poder publicar e disponibilizar a produção individual e coletiva do conhecimento dos alunos e do grupo cria um ambiente de atração e estímulo. A publicação dos trabalhos finais na rede gera a possibilidade de expor e defender ideias e estar sujeito a críticas e sugestões.

Por fim, é perceptível que o *Facebook* perdeu popularidade entre as novas gerações devido a preferências por outras plataformas de formato mais instantâneo, envolvente e interativo.

Rojo (2013), afirma que os multiletramentos e as TDICs demonstram a presença de diferentes formas pelas quais os textos podem se apresentar, sendo por meio de livros, que no contexto virtual pode se apresentar através de *blogs*, *fanfics* e até mesmo o artigo de opinião, que é comumente encontrado nas revistas *on-line*, ou até mesmo por meio de áudio, como é o caso dos *podcasts*. Tudo isso alimenta uma enorme inovação de informações que são necessárias aos saberes da sociedade.

Em relação ao uso da internet, o Gráfico 3 evidencia o seguinte panorama entre os participantes:

Gráfico 3 - Acesso à internet pelos participantes.

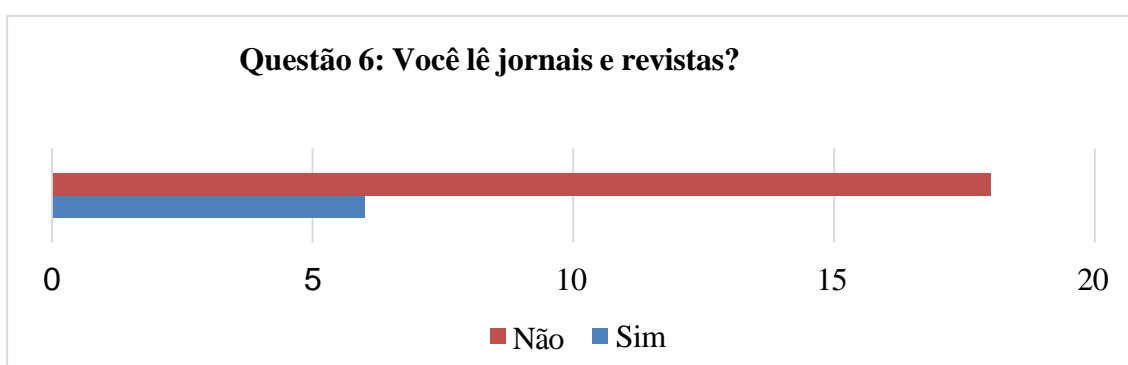


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Embora apenas dois estudantes não tivessem internet em casa, é preciso deixar claro que eles tinham acesso à internet móvel. Quando perguntados sobre o motivo de não terem em casa, responderam que planos de internet móvel oferecem maior mobilidade e, em alguns casos, podem ser mais baratos ou convenientes do que uma conexão fixa.

Após a analisar os gráficos e perceber que todos os alunos tinham acesso às tecnologias, era necessário ter conhecimento se acessavam gêneros informativos como jornais e revistas — encontrados em diversos meios como rádio, TV, meios impressos e na internet — para que a partir deles conseguissem defender uma ideia baseando em fatos e não em argumentos do senso comum. O Gráfico 4 revela o seguinte cenário entre os participantes:

Gráfico 4 - Hábitos de leitura dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Parafrazeando Pereira *et al.* (2006, p. 37) e outros, “a argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição”.

Opinião não é sinônimo de senso comum. Não é possível opinar de maneira consciente sem conhecer os fatos. Estar bem-informado vai além de conversar com amigos; é necessário buscar informações organizadas, provenientes de fontes específicas e específicas. Por isso, é importante desenvolver o hábito da leitura diária, acompanhando os eventos através de notícias, reportagens e outros formatos informativos, seja em revistas ou jornais impressos, na TV, no rádio além das plataformas digitais.

As leituras realizadas frequentemente se baseiam em uma série de outras leituras, permitindo que se estabeleça um diálogo entre os textos que conhecidos e aqueles que serão explorados. Esse conhecimento prévio prepara o leitor para concordar ou discordar, total ou parcialmente, das ideias do autor, além de ajudá-lo a identificar pontos que podem ter sido ignorados. Essa abordagem crítica impede a manipulação e permite o exercício da liberdade de opinião:

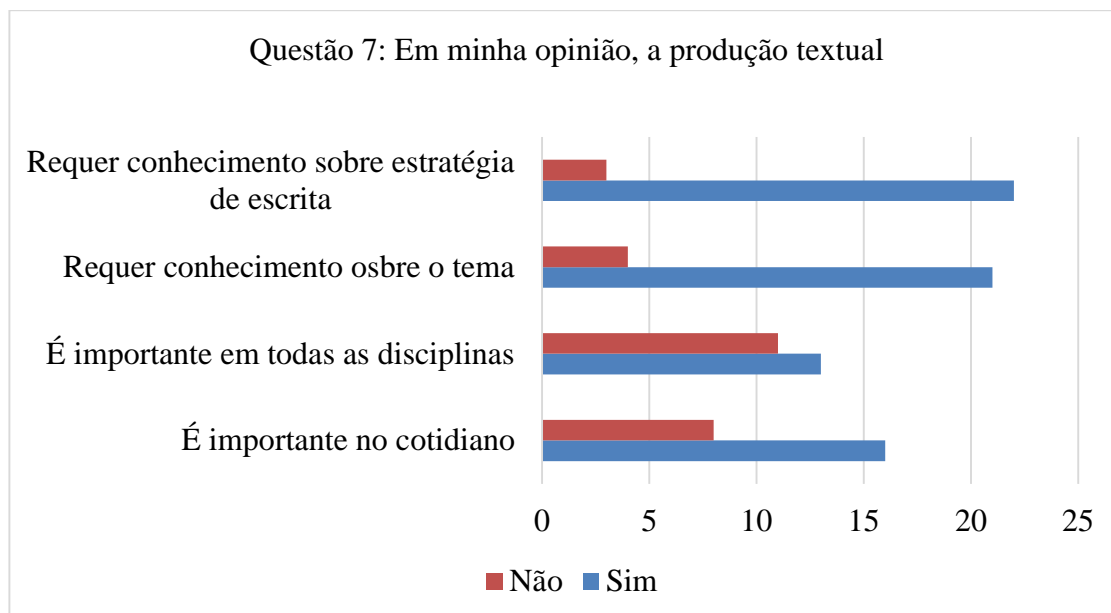
O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. [...] refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (Bakhtin, 1992, p. 316).

Outro ponto a ser destacado na análise do último gráfico é que apenas 6 dos 24 participantes da pesquisa leem jornais e revistas. Portanto, podemos inferir que o acesso ao gênero artigo de opinião esteja circunscrito à escola, uma vez que esse gênero é muito presente no domínio jornalístico. A produção textual requer o conhecimento sobre o gênero, a compreensão sobre a finalidade comunicativa e o modo como o texto circula socialmente. Pressupõe-se, para isso, um leitor com determinadas habilidades de leitura, que perceba as relações dialógicas com outros enunciados e conheça as principais características constitutivas do gênero em questão. Leitura crítica produz escrita crítica.

6.1.2 Importância da produção textual para os participantes

No que diz respeito à importância da produção de textos, é possível observar no Gráfico 5 o seguinte panorama entre os participantes:

Gráfico 5 - Importância da produção textual para os participantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O trabalho com leitura e produção de textos é um evento fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas do aluno, pois, é parte integrante de sua trajetória escolar. Já no final do século XX, Geraldi (1997a, p. 135) afirmava que:

Como ponto de partida de todo processo de ensino-aprendizagem da língua, é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Esses princípios não só influenciaram amplamente o pensamento docente no Brasil, como também representaram um avanço significativo em relação ao ensino da gramática tradicional.

Autores brasileiros como Marcuschi (2001) e Antunes (2010) destacam a importância do trabalho com o texto para aprimorar as habilidades linguísticas do aluno, enquanto Bakhtin, ainda nos anos 30 e 40 do século XX, já apontava para a importância de se explorar os aspectos enunciativo-discursivos dos textos.

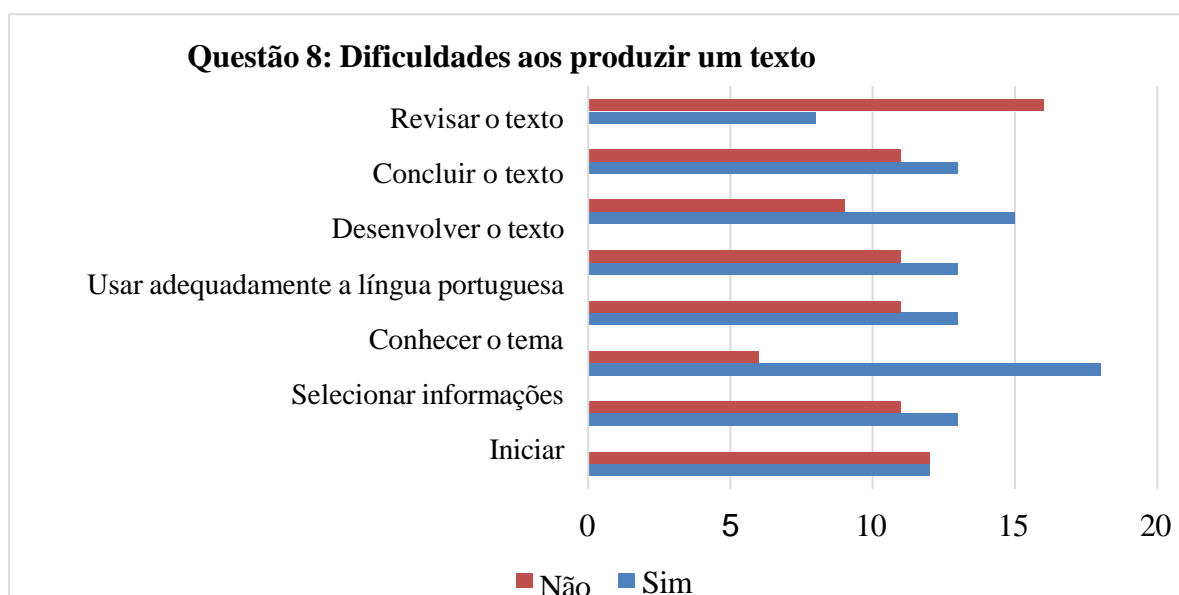
Alinhando o pensamento dos teóricos ao resultado obtido no gráfico, fica claro que os estudantes do 9º ano têm consciência da necessidade dos pré-requisitos para escreverem um texto: apenas dois discordaram sobre ser necessário conhecer estratégias de escrita e três acharam irrelevante conhecer o tema antes de produzir um texto. Em contrapartida, é preocupante perceber que, para os mesmos estudantes, a produção de texto deve ser uma preocupação da área de Língua Portuguesa – uma vez que 13 alunos acreditam que a produção de texto é importante em todas as áreas e 11 alunos discordam da afirmativa. Como

consequência desse pensamento, oito alunos acreditam que a escrita de textos não é importante no cotidiano.

Partindo dos estudos de Geraldi e Bakhtin, entende-se que a relevância do ensino da língua deve ser centrada no texto, que proporciona ao aluno uma compreensão integral da linguagem. A prática de leitura e produção textual não só contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também para a formação crítica e comunicativa dos alunos, de acordo com os pressupostos de Marcuschi e Antunes. A pesquisa realizada evidencia que, apesar de a maioria dos estudantes reconhecer a relevância de certas competências para a escrita, como o domínio de estratégias e o conhecimento do tema, ainda prevalece uma visão limitada sobre a importância da produção textual em outras disciplinas e na vida cotidiana. Esse dado indica que a abordagem interdisciplinar e a valorização da escrita como ferramenta social e acadêmica necessitam ser reforçadas no ambiente escolar, a fim de desenvolver alunos mais conscientes e preparados para interagir com a linguagem em diversas esferas.

Com o objetivo de entender em profundidade as dificuldades na escrita de textos dos alunos do 9º ano e, assim, elaborar uma sequência didática para ajudá-los a superá-las, o questionário apresentou questões que, ao serem analisadas, resultaram no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Dificuldades dos participantes na produção textual.



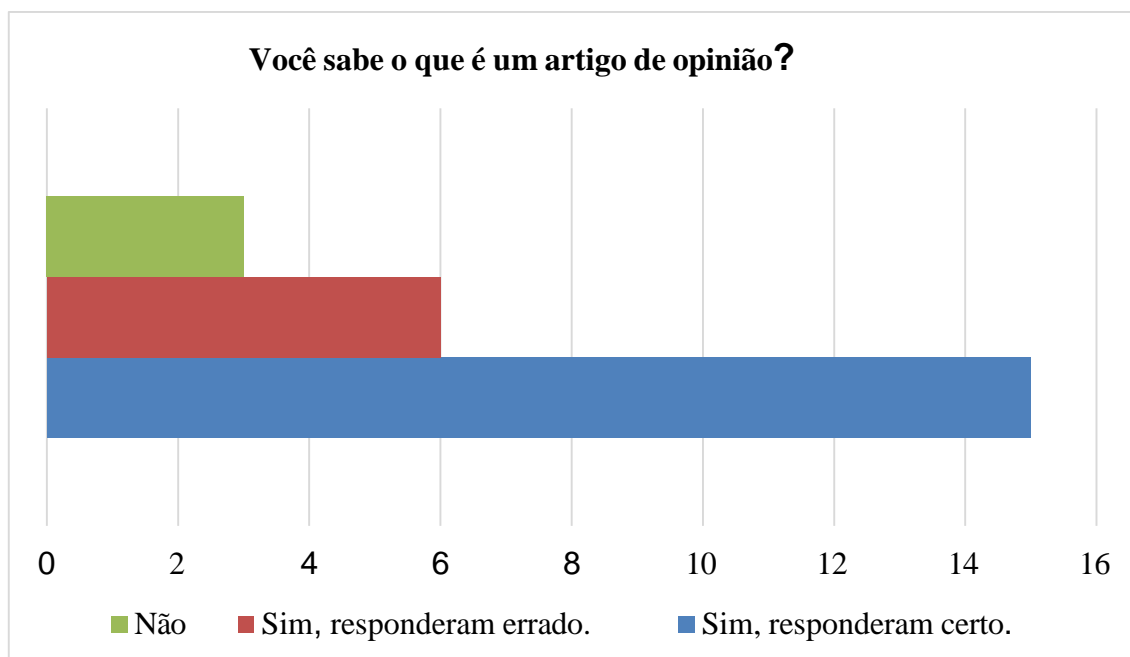
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Produzir textos é uma tarefa complexa que envolve o desenvolvimento da capacidade de associar operações de vários níveis de conhecimento, linguísticos, cognitivos e sociais. Porém, inicialmente os estudantes não dominarão todas essas habilidades, mas é necessário que

sejam trabalhadas em sala de aula para que os discentes possam mais tarde saber fazer uso delas. A análise dos dados revela alguns pontos importantes sobre os desafios comuns e áreas em que há menor incidência de dificuldades.

A maior dificuldade mencionada foi a seleção de informações. Isso deve-se à falta de experiência dos alunos ao distinguir dados relevantes e irrelevantes para sustentar um argumento. Muitas vezes, eles não possuem repertório suficiente para avaliar a credibilidade das fontes, nem estratégias para organizar as ideias de forma coerente. Além disso, a habilidade de síntese, essencial nesse processo, exige um nível de maturidade cognitiva que ainda está em desenvolvimento. Como resultado, os estudantes tendem a incluir informações excessivas ou desconexas, comprometendo a clareza e a persuasão do texto. Dos 25 alunos, 18 declararam dificuldades nessa etapa da produção de textos, sendo uma habilidade fundamental a ser desenvolvida. Em seguida, a habilidade de desenvolver (15 alunos) e concluir (13 alunos) o texto mostra uma distribuição desequilibrada entre alunos com e sem dificuldades. Os dados indicam que são desafios significativos que podem impedir a sequência da escrita e devem ser refletidos ao elaborar a sequência didática. Seguindo, a dificuldade de planejamento e início do texto destacam-se com uma quantidade considerável de alunos marcando “Sim” (azul). Esses dois aspectos são importantes porque representam as primeiras etapas da produção textual, indicando que muitos alunos enfrentam problemas logo no começo do processo, dificultando a continuidade da escrita. O conhecimento do tema e uso adequado da linguagem aparecem com menores incidências de dificuldade, sugerindo que os alunos se sentem mais confiantes com esses aspectos. Isso indica que, em geral, eles têm uma compreensão razoável sobre o tema e sobre como estruturar o texto linguisticamente. Por fim, a habilidade de revisar o texto foi satisfatória: 17 alunos responderam não ter dificuldades. É importante salientar que as dificuldades serão analisadas para a construção da sequência didática.

Gráfico 7 - Conhecimento dos alunos do 9º ano sobre o artigo de opinião.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O artigo de opinião é um gênero textual que visa expor um ponto de vista sobre determinado tema, apoiando-se em argumentos e fatos que sustentem a opinião apresentada. Os artigos de opinião podem assumir diferentes formatos, dependendo do objetivo do autor e do veículo em que são publicados. Entre os principais tipos, destacam-se o artigo argumentativo, que busca persuadir o leitor por meio da exposição de fatos, dados e raciocínios lógicos; o artigo expositivo, que apresenta uma análise aprofundada de um tema sem necessariamente defender um ponto de vista específico; e o artigo crítico, caracterizado pela avaliação e interpretação de determinada questão, frequentemente confrontando diferentes perspectivas. Independentemente do tipo, os artigos de opinião desempenham um papel fundamental no debate público, contribuindo para a construção do pensamento crítico e a pluralidade de ideias.

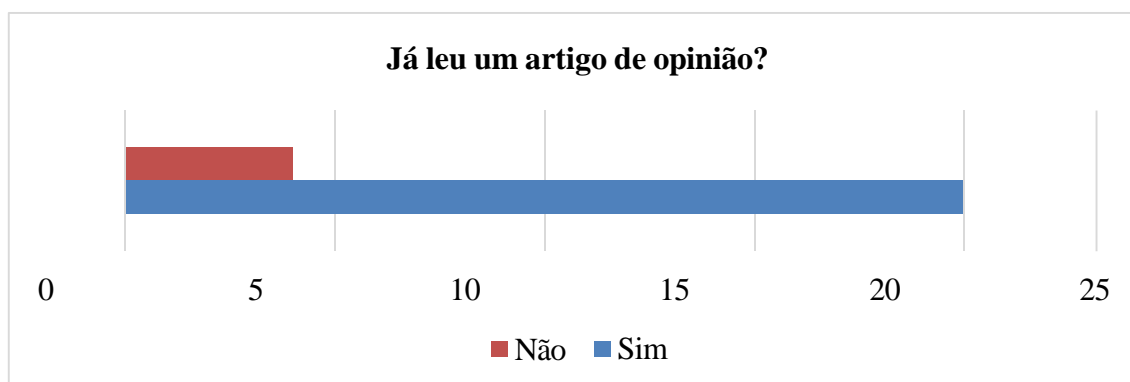
Para os alunos do 9º ano, trabalhar com esse gênero é especialmente importante, pois desenvolve habilidades de argumentação e de expressão crítica. Segundo a proposta de agrupamento de gêneros organizada por Dolz e Schneuwly (2004), o gênero artigo de opinião encontra-se inserido na categoria de domínios sociais de comunicação, traz as discussões sobre problemas sociais controversos; segundo sua tipologia, é da ordem do argumentar; a capacidade de linguagem dominante desse gênero é a de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. De acordo com a definição do gênero e, sabendo que se trata de um gênero da categoria do argumentar, entende-se que tem como objetivo apresentar o ponto de vista e

posicionamento do autor em relação a determinado tema polêmico e/ou de interesse social, em detrimento da descrição do acontecimento em si, visto que, o autor assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e o defende por meio de argumentos persuasivos.

Trabalhar a argumentação, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, é um desafio comum para muitos docentes da educação básica. Nesse contexto, apesar de essa habilidade estar inserida na BNCC, são muitos os alunos que enfrentam dificuldades ao estudarem gêneros que envolvem a manifestação de posicionamentos críticos associados à multimodalidade devido ao fato de muitos professores não explorarem de forma ampla a multimodalidade.

Ao serem questionados se conheciam ou sabiam o que era o gênero em questão, a grande maioria dos estudantes disse conhecê-lo, mas ao analisar a justificativa deles, 6 alunos disseram conhecer e não conheciam. Portanto, somados aos alunos que responderam não conhecer o gênero (3), 37,5% da turma não fazia ideia do que era o artigo de opinião. O resultado é preocupante, pois trata-se de uma turma que está prestes a ingressar no Ensino Médio

Gráfico 8 - Leitura do artigo de opinião.



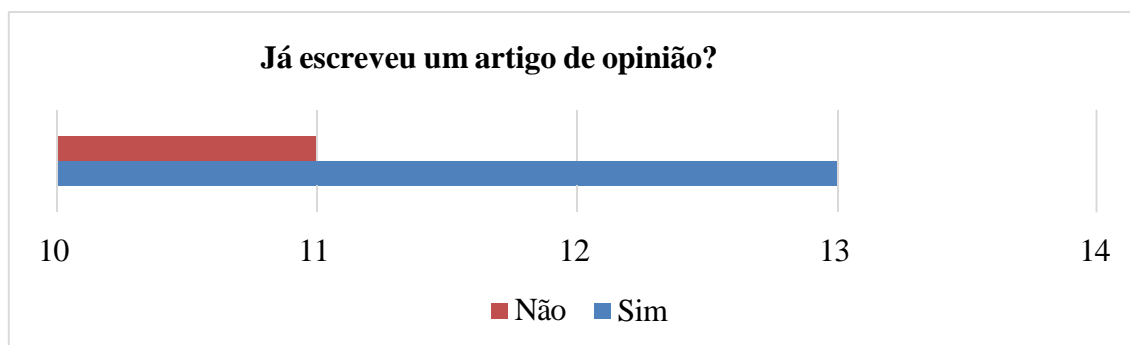
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A habilidade de argumentar é, de fato, um desafio natural, mas esse desafio torna-se ainda mais significativo quando considerado no contexto do Ensino Fundamental. Segundo Koch e Elias (2017), argumentar é uma atividade intrínseca à humanidade, pois está presente no cotidiano das pessoas. Para os autores, é "o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais"(Koch; Elias, 2017 p. 24)."

O resultado apresentado nesse gráfico corrobora o do Gráfico 8, uma vez que apenas quatro alunos afirmaram não ter lido o gênero artigo de opinião. Vale destacar que todos os

alunos que já tiveram contato com esse gênero declararam que essa leitura ocorreu no ambiente escolar.

Gráfico 9 - Produção do artigo de opinião.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O ser humano é naturalmente comunicativo, expressando suas opiniões sobre diversos assuntos, defendendo suas crenças e argumentando para convencer os outros com quem interage. Por isso, o ensino dos gêneros textuais é essencial nas aulas de língua portuguesa, pois, a partir deles, os alunos aprendem a participar de diferentes práticas comunicativas na sociedade. No entanto, muitas vezes o ensino se limita às regras da gramática normativa e à classificação das orações, negligenciando aspectos igualmente importantes para a formação do aluno como um leitor e produtor de textos competente. Desenvolver essas habilidades é fundamental para que ele possa ler e escrever de forma precisa e eficiente, compreendendo a relevância dessas competências no contexto social em que vive. Sobre isso, Antunes (2010, p. 116) afirma que, na maioria das escolas, o ensino das classificações das orações “ocupa muito mais tempo do que a explicitação daquilo que é preciso saber para ler e escrever com sentido claro e bem expresso (...)”, e para se evitar isso, deve, segundo ela, “trazer questões textuais para o centro de ensino” ou seja, é importante trabalhar com os gêneros textuais dentro da sala de aula, dentre eles, especificamente, o artigo de opinião.

Nesse contexto, o ensino do gênero artigo de opinião oferece ao professor uma oportunidade de ensinar ao aluno que a construção de um texto opinativo vai além de simplesmente utilizar palavras bonitas. Antes de escrever, o aluno precisa refletir cuidadosamente sobre o tema abordado, considerar como irá expressar sua opinião e definir o público a quem se destina o texto. Koch e Elias (2010) diz que dominar um gênero baseia-se no próprio domínio da situação comunicativa, esse domínio pode ser dado por meio do ensino das aptidões estabelecidas para a produção de um determinado gênero, ou seja, emitimos as nossas

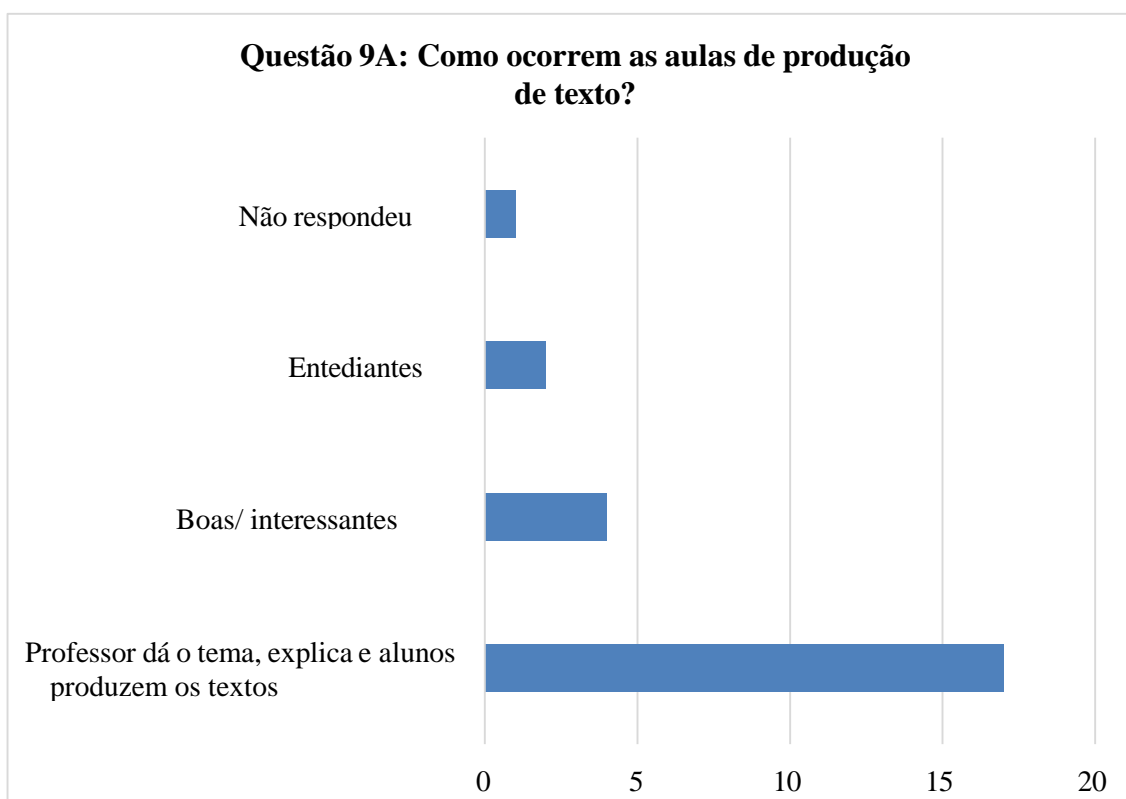
opiniões quando estamos interagindo com alguém sobre algum assunto de que temos conhecimento. No artigo de opinião não é diferente, é a partir de sua leitura, discussão em sala de aula e produção escrita que o aluno irá refletir como produzi-lo e adquirirá uma visão crítica perante os questionamentos expostos na sociedade em que vive.

Os dados do Gráfico 9 confirmam a negligência citada por Antunes: o ensino da gramática se sobrepõe àquilo “que é preciso saber para ler e escrever com sentido claro e bem expresso”. O cenário apresentado é desfavorável, já que, dos 24 alunos, apenas 14 já haviam escrito um artigo de opinião, ao passo que 11 ainda não tiveram essa experiência.

Para reverter este cenário é necessário que a escola adote novas abordagens de ensino criando um espaço que favoreça o desenvolvimento da linguagem, de modo que esta permita ao aluno adquirir conhecimento de forma dialógica, tanto em relação ao texto quanto em relação à sua própria concepção e entendimento de mundo. Esse processo deve buscar continuamente ampliar a experiência do aluno com a linguagem, o que se refletirá nas relações que ele estabelece com a aprendizagem e em seu desenvolvimento.

O Gráfico 10 mostra como acontecem as aulas de produção de texto.

Gráfico 10 - Forma das aulas de produção de texto.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a discussão dessa temática, conforme o Quadro 7, partimos do texto “**O primeiro dia de aula de dona Furquim**” apresenta a chegada de uma nova professora, cujo método de ensino desperta surpresa e reflexão nos alunos.

Quadro 7- Método de ensino.

O primeiro dia de aula de dona Furquim

– A partir de hoje, em todas as aulas, vocês me tragam um pequeno texto livre. Uma história qualquer que tenha acontecido no dia a dia. Dez linhas. Não é necessário mais que dez linhas. Entenderam?

A classe inteira ficou encarando dona Furquim como se ela fosse a mulher-maravilha. Será que dona Furquim estava caçoando da gente?

– Dez linhas do quê, professora?

Dona Furquim estava acabando de apanhar os livros de cima da mesa. Virou-se e repetiu, como se estivesse dizendo algo que nós devíamos saber de cor.

– Vamos contar por escrito as coisas que acontecem todos os dias. O cotidiano de cada um. Mesmo que pareça um fato sem importância. Façam de conta que é uma brincadeira. Em casa, vocês arranjam um tempinho, passam para o papel um pouco da vida. Tanta coisa, não é mesmo?

- Sempre acontece tanta coisa na vida da gente!

Depois da aula geralmente a turma gostava de atirar bolotas de papel uns nos outros. Nesse dia ninguém atirou bolota em ninguém. Maria Clara de Ovo continuava coçando o dedo. O Neto cismou de perguntar se era para fazer a redação a tinta ou a lápis.

Soara o sinal. Dona Furquim ia saindo:

– À vontade. Tanto faz a tinta ou a lápis.

Assim foi o primeiro dia de aula de dona Furquim. Ela nunca fez questão das coisas muito na ponta da língua. Gostava de dizer que é bom aprender para a vida. Como se aprende a andar. Foi por causa de dona Furquim que desse dia em diante passei a rabiscar coisas que aconteciam em minha vida. Enchi um caderno de redação e depois outro caderno de redação. Isto que estou contando aqui não passa de folhas soltas desses cadernos. No passar a limpo, procurei emendar os erros que dona Furquim havia corrigido. Emendei os erros, mas não modifiquei os fatos.

(Lourenço Diaféria/ O empinador de estrela)

Fonte: Diaféria (1980).

Ao propor a escrita diária de pequenos textos sobre acontecimentos cotidianos, dona

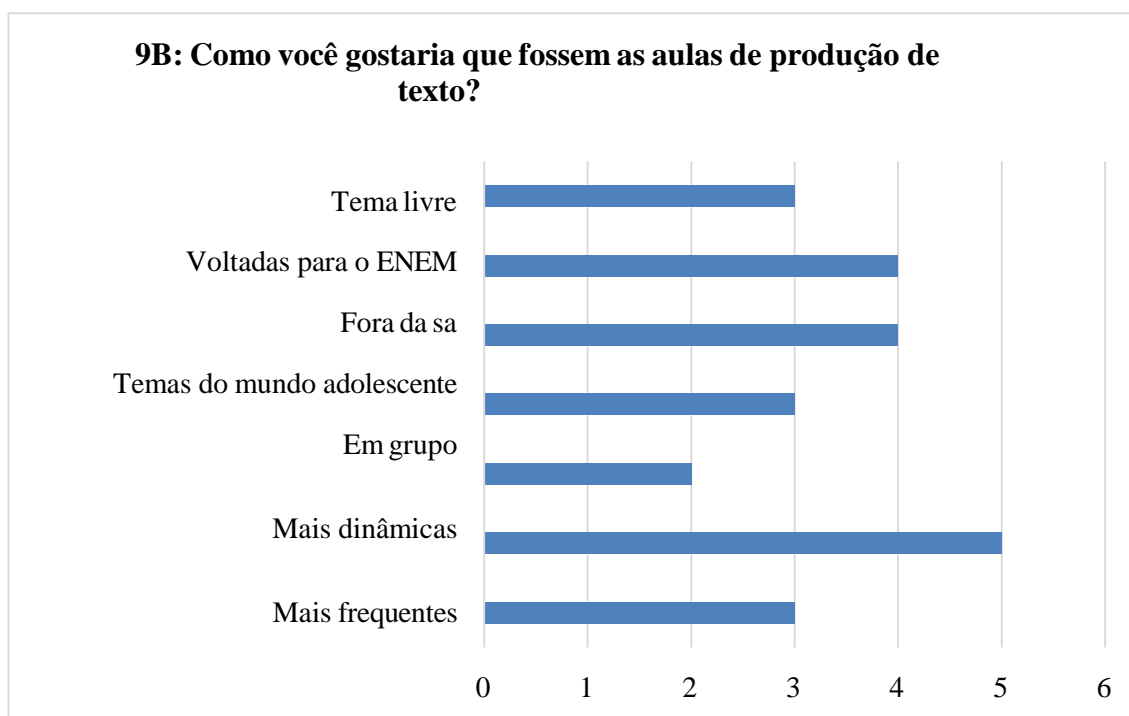
Furquim rompe com a tradicional formalidade das atividades escolares e incentiva a produção espontânea e significativa. Seu olhar pedagógico valoriza a escrita como um instrumento de expressão pessoal e de aprendizado contínuo, promovendo uma relação mais natural e instigante com a linguagem. A narrativa evidencia, assim, o impacto transformador da prática docente na formação dos estudantes, destacando a escrita como um meio essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade.

A importância que a escrita tem e as funções que desempenha atualmente na vida de comunidades distintas são objetos de estudo da Linguística. O ensino da escrita de textos, na escola, deve quebrar vários paradigmas, dentre eles a metodologia usada. Geraldi (1997b, p. 51) já dizia que “Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série (...)”.

A crítica de Geraldi aponta para um problema recorrente no ensino da produção de textos: a falta de renovação nas propostas e metodologias. Essa repetição pode desmotivar os alunos, que deixam de ver a escrita como uma prática significativa e passam a encará-la apenas como uma tarefa escolar. Infelizmente, essa repetição metodológica se faz presente nas aulas da turma de 9º ano, de acordo com os dados do gráfico 10, assim como nas aulas de Dona Furquim.

Para que a escrita tenha um papel formador e engajador, é fundamental que os professores adotem abordagens que incentivem a reflexão e a expressão autêntica dos alunos, promovendo temas relevantes e atuais. Além disso, segundo Marcuschi (2008), o desenvolvimento da competência escritora deve envolver práticas reais de comunicação, que permitam ao aluno perceber a utilidade da escrita em seu cotidiano. Dessa forma, o ensino de produção textual se torna um espaço para o exercício da cidadania, no qual o estudante não apenas aprende a escrever, mas a posicionar-se criticamente

Gráfico 11 - Perspectiva de como as aulas deveriam ser conduzidas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

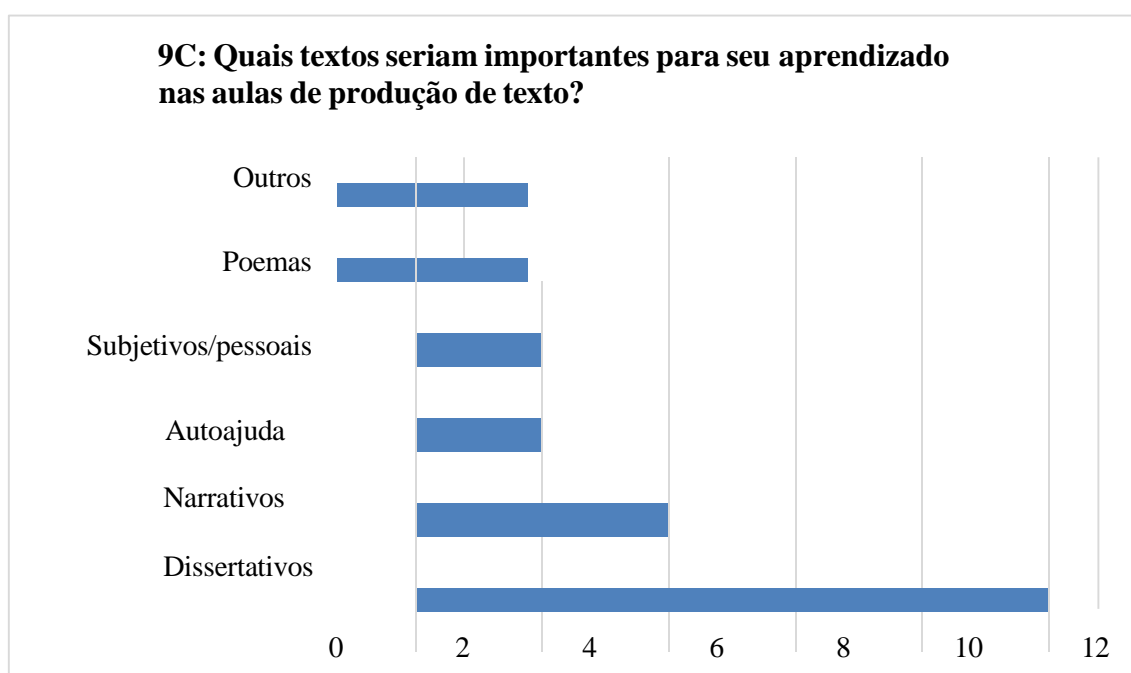
Diversificar as aulas de produção de texto com metodologias inovadoras não significa afastar o professor de seu papel central como mediador e responsável pela transmissão do conhecimento. Pelo contrário, ao incorporar estratégias que tornem o processo mais dinâmico, como o uso de projetos interdisciplinares, dinâmicas colaborativas e temas conectados à realidade dos alunos, o professor amplia suas ferramentas pedagógicas para ensinar de forma mais significativa. É fundamental que o docente continue sendo a referência na orientação dos estudantes, guiando-os na organização de ideias, no domínio das estruturas textuais e na construção de argumentos sólidos. Assim, a diversificação metodológica não enfraquece a figura do professor, mas fortalece sua atuação ao proporcionar um ambiente que valoriza tanto a criatividade dos alunos quanto o rigor técnico necessário para formar escritores competentes e conscientes.

O resultado do gráfico acima aponta que a turma gostaria de aulas mais dinâmicas, seguido pelas aulas fora da sala de aula (embora a escola não tenha espaço físico disponível a não ser a biblioteca, que recebe alunos para a troca de livros ao longo da semana) e aulas voltadas para o Enem. Embora ainda estejam no 9º ano, muitos têm uma visão a longo prazo dos benefícios do estudo para os bons resultados no exame nacional.

De forma igualmente mencionada, vieram aulas mais frequentes, com temas do mundo adolescente e tema livre. A escrita precisa envolver um contexto amplo de sentidos, como

interação, análise e compreensão linguística. Segundo Koch e Elias (2023, p. 7), o leitor é “construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação”. Assim, é preciso levar em consideração os conhecimentos e experiências prévias do leitor para que ele consiga entender o processo de produção de texto. Além disso, é relevante observar que poucos alunos manifestam preferência por aulas em grupo, o que evidencia uma dificuldade em trabalhar colaborativamente, possivelmente resultante da pouca prática dessa modalidade no contexto escolar. Por isso, destaca-se a relevância de adotar metodologias diversificadas nas aulas de produção de texto para tornar o processo de ensino mais dinâmico, significativo e alinhado às necessidades dos alunos. Tais práticas possibilitam a criação de um ambiente mais inclusivo, em que os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão e desenvolver habilidades comunicativas de maneira prática e contextualizada. Além disso, ao diversificar as abordagens, os professores promovem o engajamento dos alunos, incentivando a reflexão crítica e a criatividade, sem deixar de lado o rigor técnico necessário para a produção textual.

Gráfico 12 - Gêneros textuais que deveriam ser trabalhados nas aulas de produção de texto, segundo a opinião da turma.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico apresenta um resultado das preferências dos 24 alunos do 9º ano em relação aos tipos de textos para aulas de produção textual, revelando tendências interessantes sobre suas escolhas. O gênero dissertativo, amplamente associado à preparação para o Enem, foi o mais

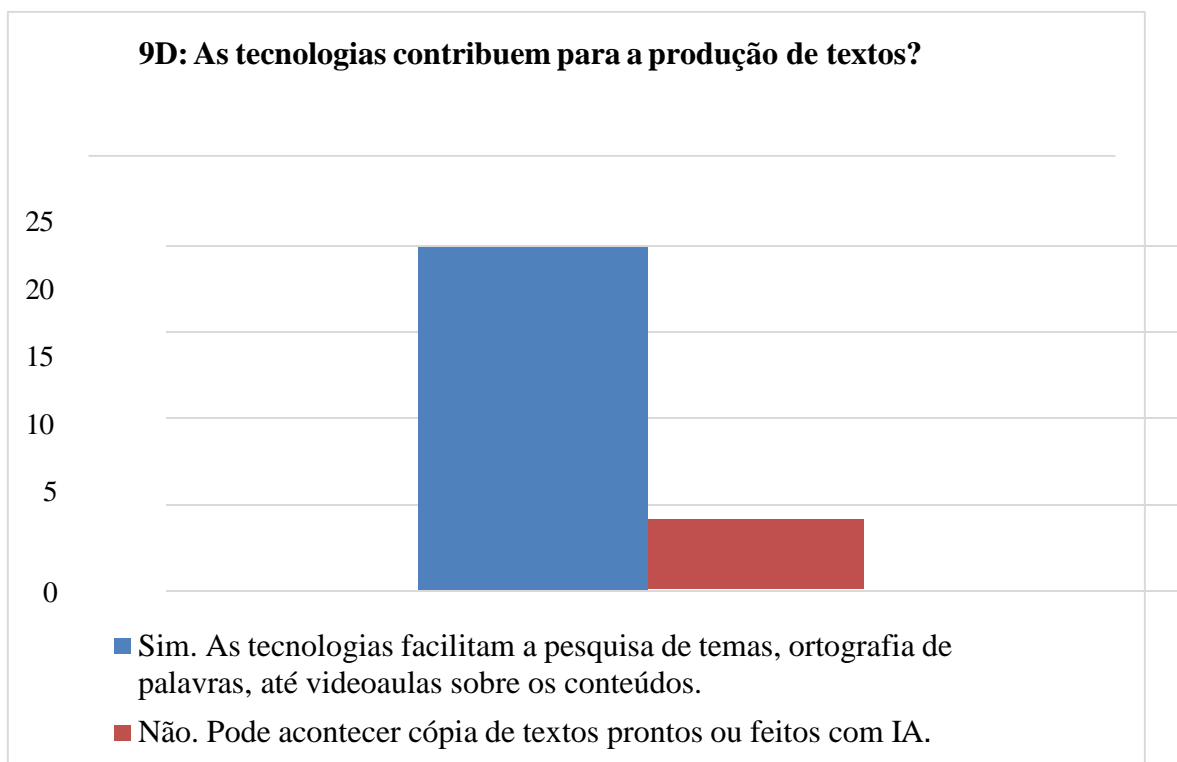
votado, com 10 alunos preferindo este formato. Esse resultado reflete a importância que os estudantes atribuem a habilidades necessárias para avaliações futuras, destacando uma visão prática e orientada para objetivos acadêmicos.

Os textos narrativos aparecem como a segunda preferência, com 4 votos, evidenciando o interesse de alguns alunos pela criatividade e pela construção de histórias. Gêneros como poemas, outros formatos textuais (não especificados), autoajuda e textos subjetivos tiveram votações menores, com 3 e 2 votos, respectivamente. Isso indica que há diversidade nos interesses, mas também sugere que esses gêneros são menos priorizados ou menos trabalhados nas aulas.

Esses dados revelam um cenário em que a preferência por gêneros mais formais, como o dissertativo, se sobrepõe às escolhas mais criativas e pessoais. Para atender melhor às necessidades e interesses dos alunos, seria importante equilibrar a abordagem didática, contemplando tanto a produção de textos voltados para exames como o incentivo à exploração de outros formatos, promovendo uma experiência mais ampla e enriquecedora com a escrita assim como reza a BNCC na habilidade EF69LP07.

5,2 Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p.143).

Gráfico 13 - Contribuição das TDCIs nas aulas de produção textual.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As aulas que aconteceram a distância no período da pandemia e as novas tecnologias configuram um cenário de profundas mudanças, que impactam não apenas as esferas econômica e profissional, mas também a sociedade como um todo. Nesse contexto, a sociedade contemporânea tornou-se amplamente dependente das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs), que permeiam todos os âmbitos do mundo globalizado. Diante dessa realidade, a escola não pode se manter alheia ou resistente a essas transformações, que ocorrem de maneira constante, irreversível e em ritmo acelerado. O uso das das Tecnologias Digitais e Informação (TDCIs) na educação é muito importante, trazendo impactos significativos tanto para a prática pedagógica do professor quanto para o processo de construção do conhecimento do aluno. No entanto, é fundamental ressaltar que as tecnologias não substituem o papel do professor, que permanece como o principal agente responsável pela mediação do ensino e pela transmissão de conhecimento. As TDCIs devem ser vistas como ferramentas que potencializam a atuação docente, auxiliando no planejamento e na execução de metodologias inovadoras, mas sem desconsiderar a importância da interação humana e da experiência do professor no processo educativo. Assim, a tecnologia atua como um recurso complementar, enquanto o professor mantém sua centralidade na formação dos alunos.

O gráfico 13 aponta o seguinte resultado: entre os 24 alunos da turma pesquisada, 20 afirmaram que as TDCIs oferecem benefícios significativos, especialmente no que diz respeito à facilitação da pesquisa de temas, à correção ortográfica de palavras e ao acesso a videoaulas sobre conteúdos escolares. Esses aspectos destacam o papel das TDCIs como ferramentas que não apenas ampliam o acesso à informação, mas também oferecem suporte à aprendizagem e ao aprimoramento das habilidades de escrita. Por outro lado, 4 alunos manifestaram uma visão mais crítica, apontando possíveis desvantagens, como a ocorrência de cópia de conteúdo diretamente da internet ou a dependência de textos produzidos por inteligências artificiais, evidenciando o risco de que as TDCIs sejam utilizadas de forma inadequada, prejudicando o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes no processo de produção textual.

A análise desses resultados indica que, embora as TDCIs sejam amplamente valorizadas pelos alunos por suas contribuições práticas, é preciso que o professor desempenhe um papel ativo no ensino do uso ético e consciente dessas ferramentas. Isso inclui orientar os alunos sobre como realizar pesquisas, elaborar seus próprios textos e utilizar as tecnologias como apoio, sem recorrer à reprodução mecânica de conteúdos. Dessa forma, o uso das TDCIs pode ser potencializado, garantindo que contribuam efetivamente para a formação de escritores mais críticos, autônomos e criativos.

6.2 O artigo de opinião: uma discussão sobre a produção textual

Nesta seção, são apresentados três exemplos de textos produzidos pelos participantes da pesquisa, acompanhados de suas respectivas análises. A seleção dos exemplos foi realizada com o objetivo de ilustrar produções que não atenderam aos requisitos, que os atenderam parcialmente e que os atenderam de forma majoritária.

O gênero artigo de opinião – mais que outros gêneros- apresenta essa manifestação do autor. Como todo texto, também tem um contexto de produção: é escrito por alguém e para alguém, com determinada intenção, em determinado tempo e lugar, a divulgação é feita em certo veículo. Tudo isso interfere no sentido dos textos.

O uso da argumentação, principal característica do gênero em questão, é mencionado na BNCC, na habilidade EF08LP03 que consiste em: “Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.” Argumentar envolve a intertextualidade com textos que se cruzam e

entrecruzam em novas e variadas combinações para serem utilizados nas práticas comunicativas. Os pensamentos e ações estão pautados nas leituras feitas, nos filmes assistidos, nas músicas ouvidas, nas mídias sociais etc., e todas essas ações terão como consequência transformações — uma vez que o homem constantemente avalia, julga e crítica como forma e juízo de valor, e esses valores se constituem como ato linguístico fundamental. Koch e Elias (2017) postulam que é muito comum em nossas práticas comunicativas contarmos histórias a fim de envolver o outro e dele obter uma reação desejada, de justificar um modo de pensar e de agir, uma tomada de decisão, o êxito ou fracasso em uma atividade.

Já em sua organização, o artigo de opinião se compõe, basicamente, de uma contextualização ou apresentação da questão a ser discutida, de uma explicitação do posicionamento assumido, da utilização de argumento para sustentar a posição que se pretende assumir, da consideração da posição contrária ou da antecipação de possíveis argumentos contrários, da utilização de argumentos que refutam a posição contrária, da retomada da posição assumida, da possibilidade de negociação e da conclusão. É importante definir o tema a ser abordado, definir uma tese e pesquisar dados, informações e fatos capazes de comprovar o ponto de vista e persuadir o leitor. Além disso, pensar em um título que chame a atenção, preferencialmente, títulos objetivos e simples, mas que instiguem a curiosidade.

De acordo com Rodrigues (2001), além da dimensão pedagógica inerente à função que esse gênero textual desempenha no desenvolvimento de conteúdos específicos no campo da língua portuguesa, um dos principais fatores que justificam a utilização do artigo de opinião no contexto escolar é sua relevância socio discursiva. Nesse sentido, o trabalho com o gênero artigo de opinião, tanto no ensino quanto na construção de textos escritos em sala de aula, assume um papel significativo para as classes sociais marginalizadas. Isso se deve ao fato de que, conforme argumenta a autora, “o conhecimento e o domínio do gênero se constituirão como um instrumento para a participação dessas classes na produção dos discursos da esfera jornalística.” Tal perspectiva considera que há filtros sociais que, frequentemente, afastam determinadas classes do acesso ao conhecimento dos processos de produção escrita relacionados aos gêneros da esfera jornalística.

Em consonância com as perspectivas defendidas pelos teóricos previamente mencionados, bem como por Bakhtin (2008); Martins, Dias e Gomes (2014), Lima e Marcuschi (2021), Geraldi (1997, 2011), Guedes (2009) e Bunzen (2006), reapresentamos o Quadro 8 utilizado como referência para as análises a fim de evidenciar os critérios de avaliação das produções textuais.

Quadro 8- Modelo didático para avaliação de produções do gênero artigo de opinião.

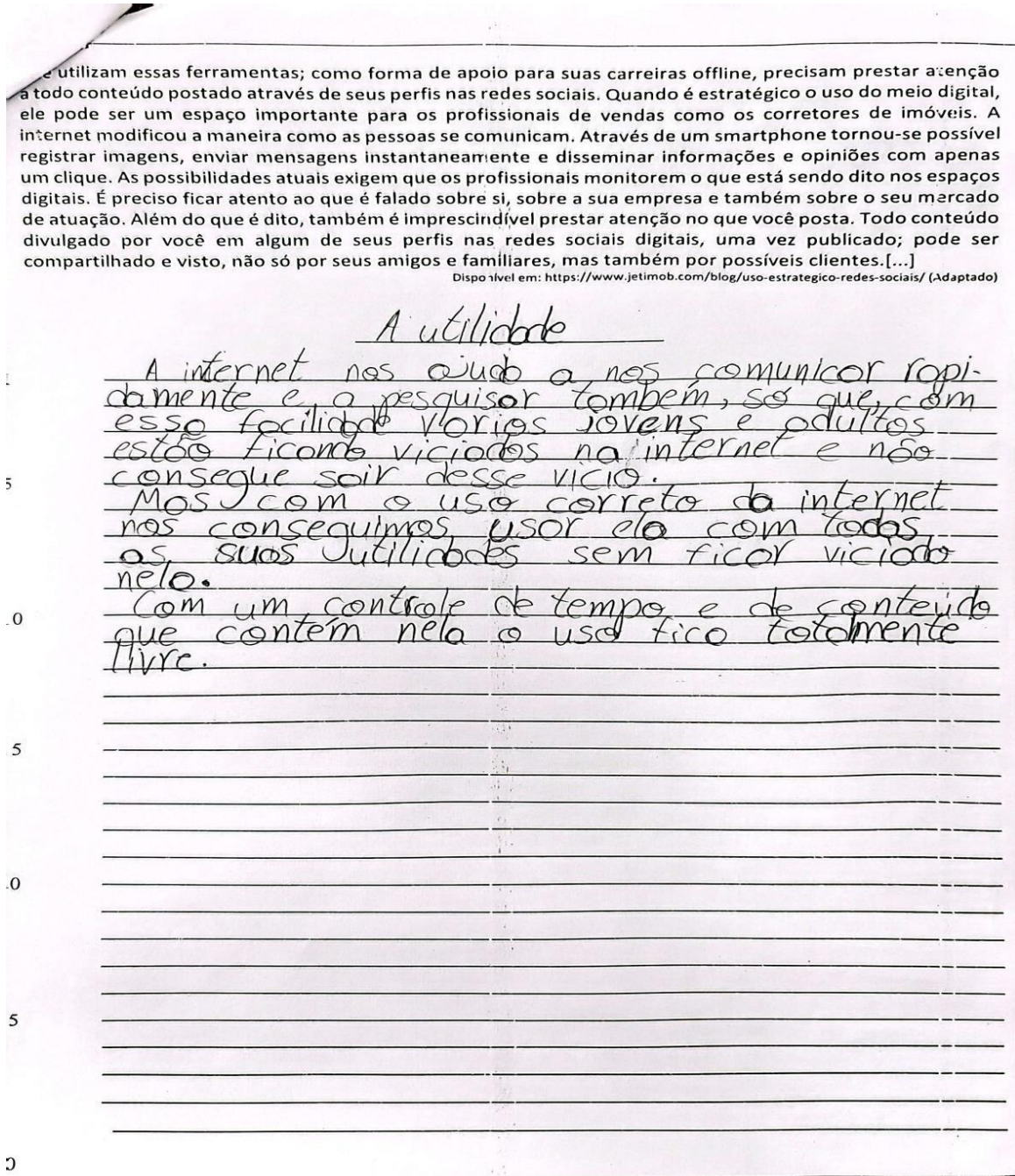
CRITÉRIOS	SIM	NÃO
1 – Adequação do título		
2 – Adequação ao contexto de produção de linguagem:		
• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
O autor se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
O autor conseguiu atingir o objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3 – Estrutura do texto:		
• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.		
Explicitação da posição defendida perante a questão.		
Uso de argumentos para defender a posição Assumida		
Presença de uma conclusão adequada.		
4 – Argumentação:		
• Seleção de informações relevantes.		
Emprego adequado de organizadores textuais.		
5 – Marcas linguísticas:		
Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).		
Adequação às normas gramaticais.		
Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).		

Fonte: São Paulo (2021, p. 14).

A seleção dos textos pertencentes ao subgrupo foi realizada com base na obra que melhor evidenciava as características próprias do gênero em análise. Para tanto, foram considerados critérios que assegurassem a representatividade e a adequação da escolha ao objeto de estudo.

6.2.1 Exemplo 1

Figura 2 - Exemplo de texto que não atendeu aos requisitos (A1).



Fonte: Da autora (2024).

Observou-se, estruturalmente, que o texto AI não possui alguns elementos composicionais como desenvolvimento e conclusão, além do número de linhas ter sido insuficiente para o desenvolvimento de ideias e defesa delas com argumentos e contra-argumentos. O título "A utilidade" é bastante genérico e não chama a atenção do leitor, além de

não apresentar uma tese ou ponto de vista. O texto apresenta algumas repetições de palavras e ideias (nos, internet, viciados, vícios) que poderiam ser mais objetivas.

É importante que as ideias sejam apresentadas de forma clara e organizada, utilizando conectores adequados para estabelecer as relações entre as partes do texto. Falta progressão temática: as ideias não se conectam de forma lógica e sequencial, a transição entre as frases é abrupta, dificultando a compreensão do raciocínio do autor.

A argumentação é superficial e carece de exemplos e dados concretos para sustentar suas afirmações. Seria interessante que o aluno apresentasse pesquisas ou estudos que comprovem os impactos da internet na capacidade de reflexão. Há alguns poucos operadores argumentativos usados de forma imprecisa. É importante que os operadores sejam escolhidos de acordo com a relação lógica que se deseja estabelecer entre as ideias, o que não aconteceu no texto de A1. A conclusão deve retomar a tese defendida no início do texto e apresentar uma proposta de solução para o problema abordado, no entanto, é bastante vaga e não apresenta uma proposta de solução para o problema abordado. Seria interessante que houvesse sugestão de algumas medidas para um uso mais consciente da internet. Por fim, e não menos observados - problemas de concordância como: “ajudo” - ajudou, “fico” - ficou, “usar ela” - usá-la, dentre outros.

Esse texto ilustra os textos do grupo 01 em relação ao atendimento à proposta de produzir o gênero artigo de opinião. Primeiro, é preciso considerar o funcionamento do gênero e sua forma composicional. Trabalhar com artigo de opinião para que os alunos conheçam a estrutura, a organização linguístico-discursiva, bem como o funcionamento desse gênero contribui para que os alunos tenham modelos para serem utilizados. Além disso, a extensão do texto apresentado pode ser pista para uma possível dificuldade em relação aos conhecimentos sobre o tema e para a seleção de informações. Este é um aspecto fundamental a ser observado em sala de aula: quais conhecimentos os alunos possuem sobre o tema? A partir daí, na etapa de planejamento, o professor pode trabalhar com textos que ampliem o nível de informatividade sobre o tema, afinal, para escrever, é preciso ter o que dizer.

Outro aspecto diz respeito à argumentação. Como o texto apresenta poucas informações, a argumentatividade dos textos desse grupo ficou prejudicada. Em sala de aula, o professor pode trabalhar com os tipos de argumentos e explorar os conectores, uma vez que eles contribuem para a orientação argumentativa. Não menos importante são os aspectos relacionados à adequação linguístico-discursiva. Para fins de visualização sobre os aspectos analisados, apresenta-se Quadro 9.

Quadro 9 - Síntese da avaliação do grupo representado pelo texto do grupo A1.

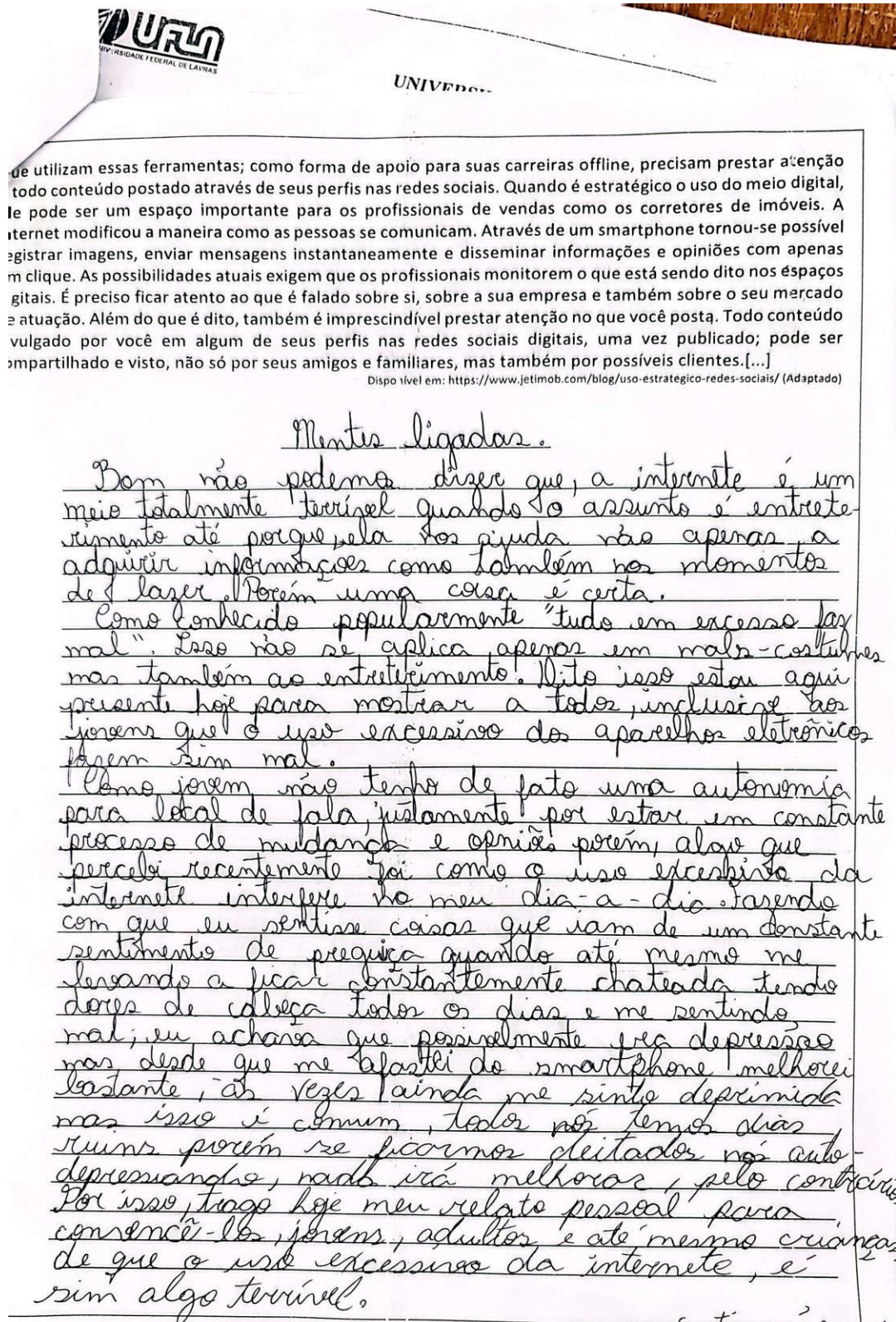
CRITÉRIOS	SIM	NÃO
1 – Adequação do título		
2 – Adequação ao contexto de produção de linguagem: • A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
O autor se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
O autor conseguiu atingir o objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3 – Estrutura do texto: • Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.		
Explicitação da posição defendida perante a questão.		
Uso de argumentos para defender a posição Assumida		
Presença de uma conclusão adequada.		
4 – Argumentação: • Seleção de informações relevantes.		
Emprego adequado de organizadores textuais.		
5 – Marcas linguísticas: Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).		
Adequação às normas gramaticais.		
Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).		

Fonte: São Paulo (2021, p. 14).

A seguir, será apresentado o exemplo do grupo 2

6.2.2 Exemplo 2

Figura 3 - Exemplo de texto que atendeu parcialmente aos requisitos (A2).



Fonte: Da autora (2024).

Estruturalmente, o texto II possui os elementos composicionais: introdução, desenvolvimento e conclusão, embora essa não tenha sido sinalizada com um parágrafo. O texto A2 conseguiu desenvolver suas ideias utilizando um número de linhas bem maior que a produção de texto de A1, valendo-se de argumentos – mesmo que do senso comum – para posicionar-se. O título “*Mentes ligadas*”, é bastante sugestivo e se relaciona ao tema proposto: mentes sempre ativas e interligadas. No entanto, o título torna-se ambíguo se a palavra “ligadas” sugerir uma dependência da tecnologia, mentes sempre conectadas à rede, o que pode implicar a perda da capacidade de reflexão autônoma. À medida que a leitura acontece, o texto dá pistas adicionais sobre a intenção do autor. É importante ressaltar que a linguagem adolescente está mais familiarizada com a linguagem jovem e metafórica relacionada à tecnologia. O primeiro parágrafo inicia-se com o adjetivo “*bom*” - que no contexto, tem função de marcador discursivo utilizado para introduzir o tema e evidencia uma reprodução da fala cotidiana - e encerra-se com uma frase solta, “*Porém uma coisa é certa*”. Que coisa é certa? Faltou complemento.

O texto apresenta uma boa organização de ideias, com progressão lógica e clara, facilitadas pelo uso de conectivos e marcadores textuais. O autor fez uso do argumento de exemplificação ao usar fatos do seu próprio cotidiano, tornando o texto mais pessoal e convincente. Embora tenha se valido de argumentos, a produção de texto seria mais bem estruturada com a utilização de parágrafos menores e com tópicos frasais mais claros.

O segundo parágrafo começa com uma frase do senso comum “*Tudo em excesso faz mal*”, depois da expressão “*Como conhecido popularmente*”. A frase tem coerência, mas não está coesa. O autor utiliza alguns modalizadores argumentativos como “talvez”, “possivelmente”, mas poderia ter feito uso de outros para fortalecer seus argumentos. A conclusão é clara quanto ao posicionamento do autor, mas não apresenta uma proposta de solução para o problema apresentado.

Algumas palavras e expressões são repetidas em excesso (*entreterimento [sic], jovens, mal, excesso, internet*), tornam o texto cansativo e prejudicam a fluidez da leitura. A unidade temática ficou prejudicada devido às diversas ideias soltas, uma vez que foram abordados alguns pontos relevantes como a dificuldade de concentração e a influência da internet na saúde mental, mas não houve aprofundamento na discussão de forma consistente. O autor encerra o texto dizendo que fez um relato, quando a proposta pede um artigo de opinião. Quanto à ortografia, várias palavras apresentaram erros: internete, entretenimento, mals, opniões (*sic*) dentre outras, problemas de pontuação – principalmente com o uso da vírgula. Demonstra-se a síntese no Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese da avaliação do grupo representado pelo texto do grupo A2.

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
1 – Adequação do título	X	
2 – Adequação ao contexto de produção de linguagem:	X	
• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
Você, enquanto autor se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?	X	
Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		X
3 – Estrutura do texto:		X
• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.		
Explicitação da posição defendida perante a questão.	X	
Uso de argumentos para defender a posição assumida	X	
Presença de uma conclusão adequada.		X
4 – Argumentação:	X	
• Seleção de informações relevantes.		
Emprego adequado de organizadores textuais.		X
5 – Marcas linguísticas:		
Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).		X
Adequação às normas gramaticais.		X
Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).	X	

Fonte: Adaptado de São Paulo (2021).

6.2.3 Exemplo 3

Figura 4 - Exemplo de texto que atendeu majoritariamente aos requisitos (aluno A3).

em essas ferramentas; como forma de apoio para suas carreiras offline, precisam prestar atenção conteúdo postado através de seus perfis nas redes sociais. Quando é estratégico o uso do meio digital, ser um espaço importante para os profissionais de vendas como os corretores de imóveis. A modificou a maneira como as pessoas se comunicam. Através de um smartphone tornou-se possível imagens, enviar mensagens instantaneamente e disseminar informações e opiniões com apenas e. As possibilidades atuais exigem que os profissionais monitorem o que está sendo dito nos espaços. É preciso ficar atento ao que é falado sobre si, sobre a sua empresa e também sobre o seu mercado. Além do que é dito, também é imprescindível prestar atenção no que você posta. Todo conteúdo do por você em algum de seus perfis nas redes sociais digitais, uma vez publicado; pode ser tilhado e visto, não só por seus amigos e familiares, mas também por possíveis clientes.[...]

Disponível em: <https://www.jetimob.com/blog/uso-estrategico-redes-sociais/> (Adaptado)

A internet e a capacidade de reflexão

A internet pode ser um mão ou não e tudo depende de como ela é utilizada. A internet facilita o acesso a uma vasta quantidade de informações, proporcionando uma riqueza de conteúdo disponível aos usuários, mas também a rapidez e a superficialidade das informações online dificultam que as pessoas analisem cuidadosamente e reflitam sobre alguns assuntos.

Apesar dos desafios, se usada estrategicamente pode oferecer recursos valiosos que podem estimular a reflexão, como plataformas educacionais, acesso a livros didáticos ou não, etc.

As crianças e adolescentes não necessitam ficar totalmente sem acesso a internet, até porque hoje em dia ela é utilizada para muitas coisas inclusive para fins pedagógicos, então cabe aos pais ou responsáveis legais orientarem ao uso moderado e conscientizar os menores sobre os perigos da internet, pois como principalmente as redes sociais fazem parte da nossa rotina é importante que eles estejam conscientes do que se pode encontrar nas redes.

É essencial cultivar habilidades de seleção crítica do que se consome online, buscando sempre fontes confiáveis em uma abordagem ativa na busca por conhecimento. Equilibrar o uso da internet com momentos de reflexão também ajuda muito no desenvolvimento intelectual e emocional, ou seja a internet pode sim nos dar boas informações e ajudar no nosso desenvolvimento se aprendermos a utilizá-la da forma correta, de forma consciente.

Observa-se que a estrutura do texto produzido pelo aluno A3 preenche os requisitos de introdução (1º parágrafo), desenvolvimento (2º e 3º parágrafos) e conclusão (4º parágrafo). Todo o texto está corretamente paragrafado. O título "*A internet e a capacidade de reflexão*" é criativo e instiga a reflexão sobre a relação entre a internet e o pensamento crítico. Ele é mais abrangente do que o tema proposto, o que permite uma análise mais profunda da questão. O texto aborda de forma clara e concisa a relação entre a internet e a capacidade de reflexão. O aluno usa a argumentação por raciocínio lógico, apresentando teses tanto a favor quanto contra o uso da internet, demonstrando um bom entendimento do tema. A sequência argumentativa está bem-organizada. O aluno inicia apresentando os dois lados da questão: a facilidade de acesso à informação e a superficialidade das informações *online*. Em seguida, ele discute os desafios e as oportunidades que a internet oferece para a reflexão. A conclusão reforça a importância de usar a internet de forma consciente e crítica com uma sugestão para minimizar o problema. Uso de operadores e modalizadores argumentativos: A3 utiliza diversos operadores argumentativos, como "*porém*", "*apesar de*", "*como*", "*ou seja*", que contribuem para a coesão e a progressão do texto. Os moralizadores argumentativos, como "*é importante*", "*é essencial*", reforçam a opinião do autor e conferem um caráter persuasivo ao texto. Há alguns erros de ortografia e gramática, mas eles não comprometem a compreensão do texto. O aluno demonstra conhecimento sobre o tema e apresenta um ponto de vista pessoal de forma clara e objetiva. No entanto, a produção de texto poderia ser aprimorada com a inclusão de exemplos concretos e a exploração de outros aspectos da relação entre a internet e a reflexão, como o impacto das redes sociais na formação de opiniões e a importância da educação para o uso crítico da internet. O aluno utiliza um vocabulário variado e adequado ao tema, embora haja alguns erros de ortografia (*mau*, *online*, *análises*, dentre outros) eles não comprometem a compreensão do texto. Descreve-se a síntese no Quadro 11.

Quadro 11 - Síntese da avaliação do grupo representado pelo texto do grupo A3.

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
1 – Adequação do título	X	
2 – Adequação ao contexto de produção de linguagem: • A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?	X	
O autor se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?	X	
Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?	X	
3 – Estrutura do texto: • Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.	X	
Explicitação da posição defendida perante a questão.	X	
Uso de argumentos para defender a posição Assumida	X	
Presença de uma conclusão adequada.	X	
4 – Argumentação: • Seleção de informações relevantes.	X	
Emprego adequado de organizadores textuais.	X	
5 – Marcas lingüísticas: Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).	X	
Adequação às normas gramaticais.	X	
Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).	X	

Fonte: Adaptado de São Paulo (2021).

A partir das análises empreendidas, observou-se que os alunos do nono ano participantes da pesquisa já possuem diversos conhecimentos sobre o artigo de opinião, possuem habilidades diferenciadas relacionadas aos modos de organização e de funcionamento do gênero, mas ainda precisam de um ensino sistematizado sobre o gênero a fim de consolidar habilidades argumentativas, utilização de recursos lingüísticos/discursivos adequados, bem como consolidar aspectos relacionados à forma composicional do gênero.

O próximo capítulo apresentará a sugestão de um produto educacional para o trabalho com o artigo de opinião.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO NAS TURMAS DE 9º ANO

Didática é a arte de ensinar, porém toda arte necessita de conhecimento, criatividade e dedicação para se alcançar o sucesso em sua aplicação (Francilon Dias).

Os Mestrados Profissionais e Acadêmicos representam modalidades distintas de pós-graduação *stricto sensu*, mantendo, entretanto, o mesmo nível de rigor acadêmico. A principal diferença entre essas modalidades reside em seus objetivos. O Mestrado Acadêmico é direcionado ao aprofundamento de estudos relacionados à Pesquisa Básica, permitindo uma investigação mais densa e especializada em comparação ao nível de graduação, visando à formação de pesquisadores cujo trabalho final é a escrita e a defesa de uma Dissertação que deve conter o relato fundamentado de uma pesquisa feita segundo os moldes aceitos pela academia. Por outro lado, o Mestrado Profissional em Educação é voltado, predominantemente, para professores da Educação Básica, com o propósito de qualificar a prática docente e fortalecer as conexões entre Universidades, Institutos Federais e Escolas. Essa modalidade tem como foco principal a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de produtos e processos educacionais que possam ser implementados em contextos reais de ensino. Em essência, a ênfase do Mestrado Profissional está na criação, desenvolvimento e aplicação de um Processo ou Produto Educacional, que pode ser definido como “[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional” (Moreira; Nardi, 2009, p. 4). Essa necessidade está prevista no último Documento de Área para o Ensino, que apregoa que:

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

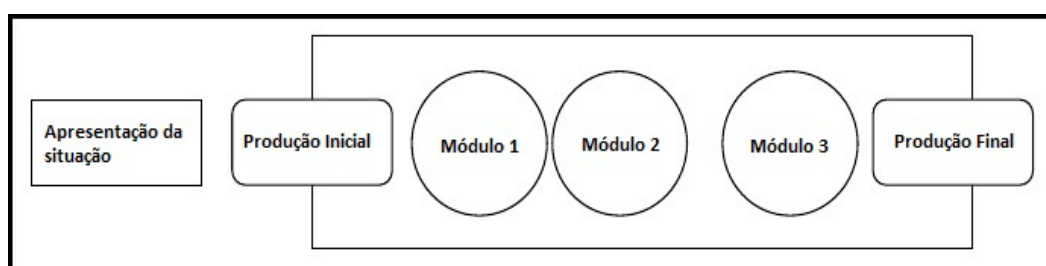
Neste contexto, propõe-se a criação de uma sequência didática para as aulas de produção de texto - enfatizando o gênero artigo de opinião - voltada para alunos do 9º ano com o objetivo mapear as estratégias argumentativas utilizadas para produzir o artigo de opinião, constatar as

possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos e aprimorar suas habilidades de escrita do gênero. Essa sequência didática busca alinhar teoria e prática, promovendo uma abordagem que favoreça tanto o desenvolvimento das competências textuais dos estudantes quanto a reflexão crítica sobre temas atuais e relevantes – que são diretrizes da BNCC e das políticas públicas relacionadas à educação. A ideia proporcionar um espaço de aprendizagem que integre o estudo das características do gênero, como a estrutura argumentativa, a organização das ideias e o uso de conectivos, com atividades que incentivem a expressão de opiniões fundamentadas. Dessa forma, espera-se que os alunos não apenas compreendam as especificidades do artigo de opinião, mas também desenvolvam maior autonomia e confiança na produção escrita, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e reflexivos. O Anexo C apresenta os detalhes da sequência didática proposta.

A Sequência Didática (SD), conforme a perspectiva francesa (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 96), constitui uma abordagem de ensino de linguagem que utiliza o gênero textual como objeto central de ensino. Essa metodologia é desenvolvida em quatro etapas principais: a apresentação da situação, acompanhada pela escrita da produção inicial; o desenvolvimento dos módulos ou oficinas de linguagem; e, finalmente, a escrita da produção final. Nesse sentido, a SD caracteriza-se como um conjunto sistematizado de atividades escolares, organizadas em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Segundo os autores, a finalidade da SD é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, o desenvolvimento de habilidades de leitura e fala de forma que possa adequar o seu discurso a uma determinada situação de comunicação. Os autores enfatizam, ainda, a necessidade de inserir nas práticas escolares os gêneros que o aluno não domina ou domina de forma insuficiente.

A estrutura básica de uma sequência didática, segundo Dolz; Schneuwly (2010, p. 83), compreende o seguinte esquema:

Figura 5 - Estrutura básica de uma sequência didática.



Fonte: Silva [2024].

Compreende-se que a organização de temas e conteúdos simples e fundamentais em

uma sequência didática bem estruturada é essencial antes da introdução de temas mais complexos. Essa abordagem prioriza uma progressão lógica dos conteúdos, facilitando o entendimento do aluno ao promover um aprendizado gradual e sequencial das atividades. Esse encadeamento progressivo contribui para uma maior compreensão dos temas por parte dos educandos, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz. Além disso, uma sequência didática bem planejada possibilita a interconexão de grandes temas correlatos, destacando as relações existentes entre diferentes áreas de uma disciplina ou, em uma perspectiva mais abrangente, promovendo a integração entre distintas áreas do conhecimento.

A Sequência Didática (SD) possibilita a realização de um trabalho global e integrado, que abrange atividades de leitura, escrita e estudo da língua, organizadas conforme um cronograma previamente estabelecido. Além disso, permite o planejamento de atividades que envolvam situações de interação oral, desde a apresentação inicial da situação de comunicação, na qual o aluno precisa se engajar, até a elaboração da produção final do texto.

No que tange ao seu desenvolvimento, a SD atende à necessidade de explorar uma ampla variedade de atividades e suportes de exercícios diversificados, promovendo a motivação dos alunos. Essa abordagem contempla tanto a explicitação de diferentes tarefas quanto a mobilização de diversas capacidades de linguagem.

Na seção seguinte, serão apresentados os objetivos da sequência didática.

7.1 Objetivos da sequência didática

Para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97), a SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”.

O objetivo central desta sequência didática é possibilitar aos estudantes o estabelecimento de relações com o uso social da linguagem, promovendo o engajamento em novas práticas discursivas. Para tanto, as atividades propostas concentram-se na ampliação do conhecimento sobre o gênero textual "artigo de opinião", com vistas a capacitar os discentes para a identificação de juízos de valor expressos por meio da linguagem. Ademais, busca-se desenvolver a habilidade de distinguir indicadores linguísticos e extralinguísticos característicos desse gênero textual. As estratégias didáticas adotadas são variadas, incluindo tanto a leitura de textos quanto a produção escrita, de forma a atender às diferentes demandas do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos selecionados para compor essa sequência foram fundamentados nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dado que tais documentos apresentam proposições

consideradas essenciais para a condução deste estudo.

7.2 Justificativa

A escolha do trabalho com SD é justificada porque textos argumentativos, como o artigo de opinião, apresentam uma estrutura clara e bem definida, a fim de que o leitor consiga acompanhar e compreender facilmente as ideias e intenções expressas. Dessa forma, a construção da argumentação não pode ser tratada como uma etapa isolada no processo de escrita, mas deve ser desenvolvida gradualmente, em uma sequência que possibilite ao aluno assimilar as características linguísticas e extralinguísticas inerentes à argumentação. Uma sequência didática tem, assim, a finalidade, precisamente, de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma a permitir-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. As sequências didáticas servem, portanto, para permitir o acesso dos alunos a novas práticas de linguagem ou de difícil domínio por parte do aluno.

Nesse contexto, a utilização da sequência didática, conforme proposta por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), revela-se uma ferramenta indispensável para fomentar o desenvolvimento da postura crítica e argumentativa dos estudantes. Esse modelo compreende o aprendizado como um processo dinâmico, que promove o engajamento ativo do aluno na construção do conhecimento e no aprimoramento de suas competências discursivas.

Na seção a seguir, o conteúdo programático será abordado.

7.3 Conteúdo programático

A sequência didática será estruturada em módulos , cada um voltado para aspectos específicos do ensino e prática do gênero artigo de opinião: módulo I - apresentação da situação, módulo II - produção inicial, módulo III- trabalhar os problemas da produção inicial, módulo IV – discussão dos aspectos linguísticos e organizadores textuais, módulo V – discussão sobre a estrutura do artigo de opinião e os elementos que o constituem, módulo VI – autoavaliação das produções iniciais, por fim, VII - a produção final.

7.4 Metodologia

As aulas de produção de texto devem ser semanais, portanto, sendo necessárias 7 semanas para aplicação da sequência didática. No início, deve ser apresentado um artigo de opinião para leitura individual. Em seguida, é recomendável promover um espaço para a

reflexão e problematização do tema. Os alunos devem posicionar-se a respeito do assunto do texto (que não foi definido na SD) no momento oportuno e ouvir os colegas enquanto estiverem se manifestando. As aulas devem ter metodologia diversificada: sala de aula invertida, quando o professor pede uma pesquisa do conteúdo a ser estudado, aprendizagem entre pares, aprendizagem baseada em uma problemática e reescrita. Na última seção deste capítulo, serão analisados os meios de avaliação da aplicação da sequência didática. A próxima seção abordará a avaliação.

7.5 Avaliação

A avaliação deve ser feita no momento da produção final. O aluno deve reescrever a produção inicial de acordo com os módulos anteriores e assim, o professor verificar se os recursos e metodologias colaboraram para a aprendizagem da turma.

O próximo capítulo será dedicado às considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação escolar, é indispensável que o ensino promova o desenvolvimento integral do sujeito, capacitando-o para participar ativamente na sociedade. Na prática da linguagem, os textos produzidos atendem às demandas sociais, sendo que quem os produz tem a intenção de alcançar objetivos específicos e toma decisões embasadas em um processo interativo.

A produção textual vai além da semiose verbal ao envolver elementos como som, imagem, movimento, cores, tamanho da fonte e disposição na página. No entanto, por muito tempo, na escola, o foco na produção textual estava centrado na preparação para o vestibular, refletindo uma concepção limitada de língua como código.

Com bases nestes princípios, esta pesquisa busca investigar os conhecimentos dos alunos sobre os modos de organização e funcionamento do gênero artigo de opinião. Os objetivos específicos foram: (i) analisar as percepções dos alunos sobre a produção textual e sobre o artigo de opinião; (ii) analisar artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano com vistas a mapear os conhecimentos que possuem sobre a organização e o funcionamento do gênero e (iii) produzir uma sequência didática sobre o artigo de opinião como produto educacional.

Após análises, os dados desta pesquisa corroboram o pressuposto de que a produção de textos requer um ensino sistematizado, com vista a fortalecer a autonomia dos estudantes, uma vez que a argumentação é uma habilidade essencial não apenas para o contexto acadêmico, mas também para a vida em sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, estimulando-os a refletir sobre questões sociais e a organizar suas ideias de forma lógica e estruturada. Além disso, as contribuições são tanto para o campo acadêmico quanto para a prática pedagógica. Primeiramente, ela aprimora as práticas pedagógicas, proporcionando aos professores dados sobre as dificuldades dos alunos na produção do artigo de opinião e as estratégias argumentativas utilizadas por eles, permitindo o desenvolvimento de abordagens mais eficazes para o ensino da escrita argumentativa. A proposta de uma sequência didática como produto educacional serve como uma ferramenta prática para os professores, ajudando-os a aplicar os conceitos discutidos na pesquisa de maneira eficaz em sala de aula. Inclusive, um curso de formação já foi ministrado para professores da rede municipal de Formiga, no dia 04/02/2025, com a participação de 200 docentes, com a finalidade de levar o resultado do trabalho para a comunidade escolar.

A pesquisa também tem um impacto positivo na promoção da inclusão e da equidade na educação, ao abordar como os alunos de escolas públicas podem ser melhor preparados para

expressar suas opiniões de forma clara e estruturada, independentemente de suas condições socioeconômicas. Alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 5 e 10, a pesquisa contribui para a educação de qualidade, a igualdade de gênero e a redução das desigualdades, favorecendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível. Além disso, fortalece a formação de cidadãos críticos e engajados, preparando os alunos para participar ativamente de discussões sociais e políticas e contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa.

Entendendo a língua como uma atividade interativa, esta pesquisa defende que o processo de ensino-aprendizagem da produção textual requer considerar diferentes aspectos, como o desenvolvimento cognitivo dos alunos, os conhecimentos construídos, indo além das abordagens pedagógicas tradicionais. Isso significa que a aprendizagem deve envolver processos ativos, como análise, interpretação, argumentação e reflexão crítica. Abordagens tradicionais, baseadas apenas na memorização e repetição, não são suficientes para garantir a autonomia dos estudantes na produção textual e no pensamento crítico. Estratégias que incentivem a interação, a problematização e a construção colaborativa do conhecimento são essenciais para um ensino mais significativo e eficaz.

Portanto, para trabalhar com produção textual, é essencial adotar métodos eficazes que atendam às necessidades dos alunos e às demandas em evolução de seu contexto educacional. Os professores devem dominar diversas metodologias para promover a produção textual, desenvolvendo o senso crítico, a capacidade argumentativa e a autonomia dos alunos. Essa interação do conteúdo com o mundo do aluno estabelece conexões que iniciam uma aprendizagem significativa e despertam o interesse pelas aulas. É fundamental explorar oportunidades de aprendizagem colaborativa, seja em duplas, trios ou grupos presenciais e virtuais, como nas atividades de casa. Esse tipo de aprendizagem não só fomenta a troca de saberes e preenche lacunas nos conhecimentos dos alunos, mas também fortalece a sensibilidade interpessoal, criando um ambiente onde o aluno se posiciona como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados revelaram que, embora os alunos apresentem um conhecimento básico sobre a estrutura do artigo de opinião, muitos enfrentam dificuldades na construção de argumentos consistentes e na articulação coerente das ideias. A análise dos textos evidenciou a presença de argumentações superficiais, com frequente uso de opiniões pessoais desvinculadas de justificativas plausíveis e falta de apropriação de recursos argumentativos mais sofisticados. Além disso, foi constatada certa dificuldade na utilização de elementos coesivos, essenciais para a organização lógica do texto.

Diante desse cenário, a pesquisa reafirma a importância de um ensino sistemático da argumentação, considerando que a capacidade de estruturar um pensamento crítico e coerente é fundamental para a formação cidadã. A produção textual no âmbito escolar deve ir além do ensino gramatical normativo e da simples reprodução de modelos pré-determinados, promovendo a reflexão sobre a construção dos argumentos e sua relação com o contexto discursivo. Para isso, torna-se imprescindível que os professores recebam formação adequada e contem com materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento dessas competências nos alunos.

A sequência didática elaborada como produto educacional desta pesquisa foi concebida com base nos referenciais teóricos estudados e nos dados obtidos na análise dos textos dos alunos. Seu objetivo é proporcionar um ensino estruturado do artigo de opinião, enfatizando a compreensão da estrutura do gênero, o desenvolvimento da argumentação e o aprimoramento da coesão e coerência textual. A proposta busca integrar estratégias de leitura, discussão e escrita para que os alunos possam ampliar seu repertório argumentativo e desenvolver maior autonomia na produção textual.

Por fim, a pesquisa abre caminhos para futuras investigações no campo do ensino de produção textual, ampliando a compreensão sobre metodologias eficazes e inovadoras, oferecendo uma contribuição significativa para a formação de cidadãos mais preparados para o exercício da cidadania em um contexto democrático. Além disso, fortalece a necessidade de um ensino de produção textual que priorize o desenvolvimento de estratégias argumentativas e discursivas, possibilitando que os alunos não apenas dominem um gênero textual acadêmico, mas também se tornem participantes ativos no debate social. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a prática docente, fornecendo subsídios para que professores possam aprimorar suas metodologias e estimular a escrita reflexiva e crítica em sala de aula. Assim, o ensino de produção textual se consolida não apenas como um conteúdo curricular, mas como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com as questões de sua época.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5 ed. Tradução de Aurora F. Bernadini *et al.* São Paulo: Editora Hucitec, 2002. p.71-164.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BANDEIRA, H. M. M. Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 1141-1166, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65312>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 1-12, ago.2009. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento orientador de APCN. Área 46: ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BUZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professores**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139- 161.

CARVALHO, S. M. de. A argumentação em sala de aula: o ensino do artigo de opinião nos apostilados da rede pública paulista. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 7, p. 71-92, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/19193/17895>. Acesso em: 07 abr. 2024.

DIAFÉRIA, L. **O empinador de estrela**. Edirora e Livraria Escrita, 1980. Disponível em: <https://ptdocz.com/doc/806245/estudo-de-texto---dona-furquim>. Acesso em: 10 set. 2024

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p.97.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, jan./jun. p. 151-161, 1999. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/10283/8397>. Acesso em: 07 abr. 2024.

FONSECA, D. L. Interpretação de texto: aprendendo o Brasil – 9º ano. **Acessaber**, 2024. Disponível em: <https://accessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-aprendendo-o-brasil-9o-ano/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GALERIA Angeli. Enfim terra para todos, 11 de março de 2021. Facebook. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/1hCp3tMbga5kWcNj8>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In:* GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa- e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 26 abr. 2024.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b. p. 39- 46.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In: ZACCUR, E. (org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011, p.13-32.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua portuguesa- 8ª ano. **NetEscola**, [2024]. Disponível em: <https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/8%C2%BA-LP-6%C2%AA-semana-2%C2%BA-corte-pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, R. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Revista Letras Escreve**, Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-47, 2013.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In: NEVES, I. C. B. et al. (org.) Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 17-22.

KEGAN, R. D. What “form” trans-forms?: A constructive-developmental approach to transformative learn-ing. *In J. Meizrow (ed.). Transfor-mational learning*. Sand Francisco: Jossey-Bass, 2000.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KÖCHE, V. S.; PAVANI, C. F.; BOFF, O. M. B. **Prática textual: atividades de leitura e escrita**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, A. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos. *In: LIMA, A; MARCUSCHI, B. (org.) Produção de textos em espaços escolares e não escolares*. Recife: UFPE, p. 11-34, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/40/43/132>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MARCUSCHI, L A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife, v. 13, p. 14, 2000.

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

MARTINS, A.; DIAS, E. GOMES, R. O artigo de opinião no livro didático de língua portuguesa: uma abordagem enunciativo-discursiva. **Revista Letras Escreve**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 79-98, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve>. Acesso em: 26 abr,2024,

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MORAES, T. do A.; MOTOKANE, M. T. A produção escrita no gênero textual artigo de opinião e sua relação com as marcas da interação professor aluno e texto. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 130-147, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7636>. Acesso em: 19 dez. 2024.

MORÁN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Ed. Papirus, 2000.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33. (Mídias Contemporâneas, 2). *E-book*. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, set./dez., 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 19 dez. 2024.

NEGREIROS, J. H. F. **A (re)escrita do artigo de opinião: um trabalho desenvolvido a partir de oficinas didático-pedagógicas**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25354>. Acesso em: 19 dez. 2024.

NEVES, I. C. B. *et al.* (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

OLIVEIRA, F. M de. **Modos de organização do discurso no artigo de opinião**. 2011. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9CSF7E>. Acesso em: 19 dez. 2024.

PARREÃO, M. R. G.; MELLO, Â. R. C. de. Gêneros textuais, multiletramento e produção de jornal digital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1346-1363, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14793>. Acesso em: 19 dez. 2024.

PEREIRA, C. da C. *et al.* Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos (org.) **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PEREIRA, M. E. de A. **A construção da argumentatividade em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio**. 2008. 2018 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6609>. Acesso em: 19 dez. 2024.

PERELMAN, C. **L' empire Rhétorique: rhétorique et argumentation**. 2. éd. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1988.

ROCHA, A. G. A. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Aveiro, v. 12, n. 3, p. 1-9. Mar. 2020. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/773/750>. Acesso em: 23 dez. 2024.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH, D. M. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 154- 183.

RODRIGUES, E. C. *et al.* Articuladores textuais como estratégia argumentativa na construção do gênero discursivo. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade- Igarapé**, Porto Velho, v. 1, n. 5, p. 83- 98, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/1315/0>. Acesso em: 23 dez. 2024.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20277>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L. *et al.* (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender sempre**, 8ª Ano- Ensino Fundamental: língua portuguesa e matemática, 2021 v.2. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/04/8-Ano-Aluno-112pg-Ebook-1.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SANTOS, E. C. dos; BORGES, W. de A. Aspectos discursivos sobre o gênero artigo de opinião: por uma prática de escrita argumentativa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 4, p. 8489-8500, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/82729/52414>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SANTOS, J. O de C. **O artigo de opinião na atividade social "produzir um jornal": o ensino-aprendizagem de capacidades de linguagem a partir de uma abordagem colaborativa**. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13750>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, A. D' P. M.; BENTES, M. da R. Articulações dialógicas: o artigo de opinião à luz dos conceitos textuais Bakhtinianos. **Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, Manaus, v. 28, n. 22, p. [1-13,] nov. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/9926>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, E. C. da. Da composição à produção textual: onde se situa o ENEM? **Revista do GELNE**, Natal, v. 18, n. 2, p. 116-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11205/7940>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, G. dos S. O que é uma sequência didática. **Blog Língua Dinâmica**, São Cristóvão: UFS [2024]. Disponível em: <https://linguadinamica.wordpress.com/o-que-e-uma-sequencia-didatica/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1998. p. 53-60.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos: TCCs, monografias, dissertações e teses**. 5. ed. Lavras, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/58933>. Acesso em: 27 abr. 2024

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.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O TRABALHO COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador: RENATA GONCALVES DE FARIA CUNHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78637724.0.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.819.486

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa ação, de abordagem qualitativa em que participarão alunos do ensino fundamental II, do ensino público de Minas Gerais.

Será aplicado um questionário sobre produção escrita, uma atividade diagnóstica e em seguida atividades para a produção de artigo de opinião.

Haverá o registro em diário de campo e os textos produzidos pelos participantes serão analisados. O estudo tem como objetivo geral investigar as

estratégias argumentativas utilizadas por alunos do nono ano para produzir o gênero textual artigo de opinião. Busca, ainda, analisar as metodologias de ensino que contribuem para a escrita do gênero em questão. Ao desenvolver a pesquisa será necessário entender o perfil desta geração de estudantes e por isso justifica-se a aplicação do questionários com vistas a mapear o perfil dos sujeitos participantes. Também serão aplicadas atividades de produção textual, com vistas a trabalhar com o artigo de opinião, por meio de metodologias inovadoras. O primeiro texto produzido pela turma servirá de diagnóstico para a pesquisa em questão e, a partir dele, pretende-se identificar os conhecimentos já consolidados sobre estratégias argumentativas. O trabalho é relevante, pois, traz reflexões sobre as diferentes práticas metodológicas nas aulas de produção de texto usadas, além de contribuir para a difusão do conhecimento para professores e pesquisadores que buscam estudar e usar metodologias facilitadoras nas aulas de produção textual.

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 6.819.486

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O estudo tem como objetivo geral investigar as estratégias argumentativas utilizadas por alunos do nono ano para produzir o gênero textual artigo de opinião.

Objetivo Secundário:

Analisar as metodologias que favorecem o ensino da produção do artigo de opinião. Avaliar o uso de metodologias inovadoras para o trabalho com a produção textual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma interação humana, há riscos de haver alguma incompreensão em relação à proposta e/ou alguma divergência de pensamentos.

O participante pode se sentir inibido ao saber que o texto será analisado para fins de pesquisa. A pesquisadora informará aos participantes que não

haverá resposta certa ou errada, e que nenhum questionário será identificado e que informará que, a qualquer tempo, eles poderão desistir de participar.

Benefícios:

Os alunos participantes terão um ensino sistematizado sobre o gênero artigo de opinião e poderão desenvolver habilidades de escrita e de

argumentação. Espera-se, ainda, identificar as quais metodologias que contribuem para a escrita do gênero em questão. Cogita-se também

contribuir com a elaboração de artigos que promovam a discussão de temas relacionados ao aprimoramento da escrita de textos argumentativos

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS**



Continuação do Parecer: 6.819.486

com o auxílio de metodologias pedagógicas diversificadas. Para os sujeitos envolvidos, esta pesquisa possibilitará desenvolver o aprendizado criativo, aprimorar os textos escritos com uma análise cooperativa e desenvolver habilidade de argumentação oral. Além disso, esta pesquisa terá, como produto educacional, a sistematização das atividades de produção textual no formato de material didático e a organização de um seminário com professores de língua portuguesa da escola onde acontecerá a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências visto que a pesquisadora atendeu todas as solicitações do comitê

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2201061.pdf	06/05/2024 20:32:27		Aceito
Outros	CartarespostaRenataMauriceia.pdf	06/05/2024 20:31:51	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Outros	Questionarioparaosalunos.pdf	06/05/2024 13:31:55	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETORENATA.pdf	01/04/2024 18:46:26	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoRENATA.pdf	01/04/2024 18:38:21	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Outros	ComentariosPRODUCAO.pdf	30/03/2024 16:42:59	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
TCLE / Termos de	assentimentoPRODUCAO.pdf	30/03/2024	Mauriceia Silva de	Aceito

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 6.819.486

Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimentoPRODUCAO.pdf	16:42:16	Paula Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPRODUCAO.pdf	30/03/2024 16:42:01	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETORENATAGONCALVESFINAL.pdf	30/03/2024 16:41:38	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Outros	autorizacaoescola.pdf	30/03/2024 15:01:01	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 13 de Maio de 2024

Assinado por:
ALCINÉIA DE LEMOS SOUZA RAMOS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-900
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep.prp@ufla.br

APÊNDICE A - Questionário para os alunos**Questionário para os alunos**

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Nas questões a seguir, assinale os itens aos quais você tem acesso em sua casa
 - a- Televisão
 - b- Computador
 - c- Celular
 - d- Tablet
 - e- Livros
 - f- Jornais
 - g- Revistas
- 4- Quais ferramentas abaixo você utiliza?
 - a- You tube
 - b- Google pesquisa
 - c- Google form
 - d- E-mail
 - e- Word
 - f- Google docs
 - g- WhatsApp
 - h- In
stagram
Facebook
- 5- Você tem internet em casa? SIM () NÃO ()
- 6- Você lê revistas ou jornais? SIM () NÃO ()
- 7- Em minha opinião, a produção textual:
 - a- É uma atividade importante em meu cotidiano. SIM () NÃO ()
 - b- É importante em todas as disciplinas. SIM () NÃO ()
 - c- Requer conhecimento sobre o tema. SIM () NÃO ()
 - d- Requer conhecimento sobre estratégias de escrita. SIM () NÃO ()
- 8- Qual é a sua maior dificuldade para produzir um texto? Analise as questões e assinale sim ou não.
 - a. Planejar o texto. SIM () NÃO ()
 - b. Saber como começar o texto. SIM () NÃO ()
 - c. Selecionar as informações SIM () NÃO ()
 - d. Conhecer o tema/assunto. SIM () NÃO ()
 - e. Usar adequadamente a língua portuguesa. SIM () NÃO ()
 - f. Desenvolver as ideias. SIM () NÃO ()
 - g. Concluir o texto. SIM () NÃO ()

h. Revisar o texto. SIM () NÃO ()

9-

a- Você sabe o que é um artigo de opinião? Explique com suas palavras.

b- Você já leu artigo de opinião? Se sim, quando e em que situação?

c- Você já escreveu artigo de opinião?

d- Para você, é importante saber argumentar? Explique seu ponto de vista.

10- Sobre as aulas de produção de textos:

a) Como ocorrem as aulas de produção de textos?

b) Como você gostaria que fossem as aulas de produção de textos?

c) Para você, quais os textos seriam importantes para o seu aprendizado?

d) Para você, as tecnologias contribuem para a produção de textos? Justifique.

APÊNDICE B - Avaliação aplicada aos estudantes**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

CAIXA POSTAL 3037 - CEP 37200-000 - LAVRAS - MG
TELEFONE: (35) 3829-1072 e-mail: posgrad.faelch@ufla.br

Mestranda: Renata Gonçalves de Faria Cunha

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos, escreva um texto dissertativo-argumentativo, do gênero artigo de opinião, em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: **“A internet facilitou a informação, mas restringiu a capacidade de reflexão”**, em que você apresente uma tese e argumentos consistentes para a defesa de seu ponto de vista. Você deverá contextualizar o tema, contrapor e discutir posições e manifestar, explicitamente, o seu posicionamento. O texto deverá apresentar clareza, objetividade, coerência, coesão e consistência argumentativa. Além disso, deverá ser redigido em padrão formal e tomar como referência leitores escolarizados. Dê um título a seu texto.

TEXTO I**IMPEDIR O ACESSO À INTERNET E O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
NÃO É O CAMINHO**

A internet não precisa ser vista como um mal ou um perigo. Tudo depende como ela é usada. As novas demandas educacionais exigem uma integração cada vez maior entre a sala de aula e os meios digitais. A utilização desses recursos abre desde cedo diante de crianças e adolescentes um mundo virtual a ser desbravado. E é aí que os pais precisam tomar alguns cuidados. Cabe aos adultos orientarem as crianças e jovens quanto ao uso da internet. À medida em que eles forem adquirindo responsabilidade, podem ganhar mais autonomia.

Enquanto isso não acontece, é preciso tomar cuidado com os excessos e perigos a que os filhos ficam expostos por conta da grande interatividade e acesso irrestrito às informações. Mas impedir o acesso à internet ou o uso de recursos tecnológicos não é o caminho. O mais adequado é fazer um trabalho de conscientização sobre a utilização adequada da internet, com limites éticos e legais.

[...]

No ambiente online, na verdade, valem os mesmos conselhos que antigamente nossos pais nos davam: não falar com estranhos, não entrar em comunidades desconhecidas, não copiar o conteúdo do colega e, especialmente, não fazer com os outros aquilo que não gostaríamos que fizessem conosco. A tecnologia não precisa ser vista como um mal ou um perigo. Tudo depende como ela é usada. [...]

Disponível em: <http://ensinopositivo.com/impedir-o-acesso-a-internet-e-o-uso-de-recursos-tecnicos-nao-e-o-caminho/> (Adaptado)

TEXTO II



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com>

TEXTO III

REDES SOCIAIS DIGITAIS: USO CONSCIENTE E ESTRATÉGICO

confundiu os conceitos; do que é profissional e do que é pessoal, do que é público e do que é particular. Os profissionais que utilizam essas ferramentas; como forma de apoio para suas carreiras offline, precisam prestar atenção a todo conteúdo postado através de seus perfis nas redes sociais. Quando é estratégico o uso do meio digital, ele pode ser um espaço importante para os profissionais de vendas como os corretores de imóveis. A internet modificou a maneira como as pessoas se comunicam. Através de um smartphone tornou-se possível registrar imagens, enviar mensagens instantaneamente e disseminar informações e opiniões com apenas um clique. As possibilidades atuais exigem que os profissionais monitorem o que está sendo dito nos espaços digitais. É preciso ficar atento ao que é falado sobre si, sobre a sua empresa e também sobre o seu mercado

de atuação. Além do que é dito, também é imprescindível prestar atenção no que você posta. Todo conteúdo divulgado por você em algum de seus perfis nas redes sociais digitais, uma vez publicado; pode ser compartilhado e visto, não só por seus amigos e familiares, mas também por possíveis clientes.[...]

Disponível em: <https://www.jetimob.com/blog/uso-estrategico-redes-sociais/>
(Adaptado)

1

5

10

15

20

25

30

APÊNDICE C - Produto Educacional

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Módulo 1: Apresentação da situação

A etapa inicial tem como objetivo fornecer aos alunos todas as informações indispensáveis para que compreendam o projeto comunicativo e as especificidades da linguagem do gênero textual em estudo. Foram apresentados dois textos aos alunos, visando possibilitar o reconhecimento das características do artigo de opinião. A BNCC (2018) propõe na EF08LP03

Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

O professor deverá incentivar os alunos a sugerirem temas que exijam uma tomada de posição no debate público, ajudando-os a compreender que, constantemente, é necessário posicionar-se sobre diversos assuntos, expressando pensamentos e opiniões. Com o objetivo de produzir um artigo de opinião que possa ser publicado em um jornal local, escolar ou em outros meios apropriados, o professor deve esclarecer que todas as etapas do processo serão direcionadas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração desse gênero textual. Nesse contexto, o discente, em parceria com professor, deverá selecionar um tema de interesse coletivo e orientar a exposição inicial das opiniões dos participantes sobre o assunto escolhido.

Para isso, o docente seleciona dois textos de artigos de opinião que abordam temas atuais e de interesse coletivo, como a importância das redes sociais na educação e os impactos das mudanças climáticas. Esses textos são projetados na data show para destacar as principais características do gênero: argumentação, defesa de um ponto de vista, uso de contra-argumentos e articulação coesa. O professor começa a aula com a leitura compartilhada dos dois artigos de opinião, destacando as características do gênero. Após a leitura, o professor divide os alunos em grupos e pede que eles discutam as principais características dos textos lidos, guiando a reflexão com perguntas como: Qual é o ponto de vista defendido pelo autor? Quais são os principais argumentos apresentados para sustentar esse ponto de vista? Como o autor lida com os contra-argumentos? Que recursos de coesão e articulação ele utiliza para fortalecer a argumentação? O professor, então, propõe que os alunos sugiram temas que considerem

importantes para serem debatidos em um artigo de opinião. Após a discussão, o professor e os alunos escolhem um tema para ser trabalhado durante o módulo. Pode ser, por exemplo, "O impacto das redes sociais no comportamento dos jovens", tema atual e com potencial para gerar uma boa discussão e argumentos a favor e contra. O professor pede que os alunos expressem, de maneira oral e breve, suas opiniões iniciais sobre o tema escolhido. Este momento tem o objetivo de ativar o pensamento crítico dos alunos e ajudá-los a entender como a opinião pessoal pode ser estruturada em um artigo. Cada aluno pode compartilhar um breve argumento a favor ou contra o tema, e o professor pode guiar a discussão para mostrar a necessidade de justificar e sustentar as opiniões com dados ou argumentos consistentes.

Módulo 2: Produção inicial

O segundo momento da sequência didática corresponde à produção inicial, etapa em que os alunos são convidados a elaborar um primeiro texto escrito. Esse momento permite que tanto os estudantes quanto o professor identifiquem as representações e percepções que os discentes têm sobre a atividade. Ainda que a elaboração siga, ao menos parcialmente, as instruções fornecidas, esse sucesso parcial é crucial para delimitar as capacidades, potencialidades e dificuldades de cada aluno. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação não implica, necessariamente, a produção de um texto completo, mas constitui um passo fundamental para que o aluno possa alcançar esse objetivo. Aqui, será utilizado o tema escolhido no módulo anterior.

Após o Módulo 1, no qual os alunos discutiram o gênero artigo de opinião e sugeriram temas, agora é o momento de os alunos começarem a produzir um primeiro rascunho de seu artigo. O tema escolhido para o artigo de opinião será "O impacto das redes sociais no comportamento dos jovens", que já foi debatido em sala de aula. O professor começa lembrando os alunos sobre os principais pontos que devem ser seguidos na produção do artigo de opinião, depois distribui uma folha de rascunho ou pede para que os alunos utilizem seus cadernos para começarem a escrever o primeiro esboço de seu artigo. Eles devem se concentrar em escrever uma versão preliminar do texto, sem se preocupar com a perfeição, já que este momento tem como objetivo mapear as representações iniciais dos alunos sobre o tema e as dificuldades que podem surgir durante a escrita. Após a escrita do rascunho, os alunos podem trocar ideias sobre o que consideram bons pontos no artigo do colega, além de ajudar a identificar aspectos que podem ser melhorados, como a clareza dos argumentos ou o uso de conectivos de coesão. O professor pode intervir com sugestões pontuais sobre o que pode ser

aprimorado nas produções: “Este argumento está bem fundamentado, mas que tal incluir um exemplo específico sobre o impacto das redes sociais?” ou “Você pode usar um contra-argumento mais forte aqui, para mostrar a complexidade do tema.”. Ao final da aula, o professor faz uma reflexão para ajudar a identificar os pontos fortes e as dificuldades comuns dos alunos, permitindo ao professor ajustar as intervenções nas próximas etapas da sequência didática.

Módulo 3: Detecção dos problemas da produção inicial

Trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção, com o intuito de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Fazer a revisão colaborativa: troca de textos entre pares para análise crítica.

Após a primeira produção (Módulo 2), os alunos já escreveram seus rascunhos de artigos de opinião. Agora, o objetivo é identificar os problemas mais comuns nas produções iniciais e trabalhar as habilidades dos alunos para aprimorar suas escritas. Para isso, será feita uma revisão colaborativa, onde os alunos trocam seus textos entre pares para realizar uma análise crítica e construtiva. Os alunos trocam seus textos com um colega. O professor entrega uma lista de critérios de revisão para ajudar os alunos a realizarem uma análise mais focada e construtiva. Esses critérios podem incluir:

- 1) Ponto de vista: O autor deixou claro seu ponto de vista sobre o tema? Está bem exposto desde o início?
- 2) Argumentação: Os argumentos são consistentes e bem fundamentados? Há exemplos ou dados que os sustentam?
- 3) Contra-argumentos: O autor considerou possíveis objeções ao seu ponto de vista? Como ele refutou esses contra-argumentos?
- 4) Estrutura: A organização do texto está clara e lógica? Há uma introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos?
- 5) Coesão: O texto está bem conectado, com bons articuladores de coesão entre as ideias e parágrafos?

O professor instrui os alunos a focarem não apenas na parte técnica da escrita (como gramática e ortografia), mas também na estrutura argumentativa e claro posicionamento do texto.

Módulo 4: Análise dos aspectos linguísticos e organizadores textuais

Considerando a relevância de promover o desenvolvimento de habilidades e

competências que permitam ao aluno, de forma autônoma, identificar e diferenciar as marcas linguísticas presentes nas sequências textuais, recomenda-se que o professor se apoie nas diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). É especialmente importante dar ênfase aos aspectos relacionados aos textos discursivos, bem como à análise e reflexão sobre a língua em uso.

Dentre esses elementos a serem enfatizados, destacam-se a coesão e a coerência textual, a adequação da linguagem ao contexto e ao público-alvo, o uso apropriado de títulos, além de questões relacionadas à pontuação e ortografia. Também devem ser explorados o emprego de conectivos, a escolha lexical, o uso da terceira pessoa, os tempos verbais, a formulação de questionamentos, a utilização de hipérboles e palavras enfatizadoras, bem como as marcas linguísticas/discursivas que evidenciam a intencionalidade do autor no texto.

Após a produção inicial e a revisão colaborativa, os alunos já têm uma compreensão geral do gênero textual artigo de opinião e dos principais argumentos envolvidos. Agora, o foco da aula será em aspectos linguísticos e organizacionais que tornam o texto mais claro, coeso e adequado ao contexto de produção. O objetivo é ensinar aos alunos como revisar e aprimorar seus textos para garantir que sua linguagem seja eficaz e seu texto, bem estruturado. O professor começa a aula explicando que aspectos linguísticos e organizadores textuais são fundamentais para garantir que a escrita de um artigo de opinião seja clara, objetiva e adequada ao público-alvo. Ele explica brevemente sobre coerência, coesão, adequação da linguagem ao público, além de destacar a importância de certos organizadores textuais. Agora, o professor pede para que os alunos voltem aos seus rascunhos de artigos de opinião e, com base nos exemplos analisados, revisem seus textos, buscando melhorar os aspectos vistos na aula – fazendo anotações no próprio rascunho.

Módulo 5: Análise da estrutura do artigo de opinião e os elementos que o constituem

Neste momento, é recomendada uma discussão aprofundada sobre a estrutura do artigo de opinião e os elementos que o compõem. Além disso, é preciso esclarecer a possibilidade de alguns desses elementos não estarem presentes em determinadas produções, evidenciando a heterogeneidade e a flexibilidade dos gêneros textuais, bem como suas potencialidades de adaptação e transformação em diferentes contextos. Após a análise dos aspectos linguísticos e organizacionais do texto, os alunos estão prontos para uma análise detalhada da estrutura do artigo de opinião e de como os diferentes elementos que o compõem podem ser aplicados e adaptados de acordo com o contexto de produção. O professor inicia a aula revisando os

componentes básicos de um artigo de opinião, explica que, embora esses sejam elementos essenciais, há variações possíveis, dependendo do contexto e do estilo do autor. A flexibilidade do gênero permite adaptações, como a admissão de títulos provocativos, a escolha de usar ou não contra-argumentos, e a inclusão de exemplos e dados de diferentes naturezas. Para ilustrar a flexibilidade do gênero, o professor apresenta três exemplos de artigos de opinião com diferentes estilos e abordagens: um artigo de opinião publicado em um jornal local, que segue uma estrutura formal, um artigo mais informal, publicado em um blog ou em uma rede social, e um artigo de opinião que utiliza dados estatísticos e pesquisa para embasar seus argumentos de forma mais objetiva e científica. O professor guia a turma a observar as diferenças entre os três exemplos, destacando como a estrutura do artigo pode ser adaptada ao tipo de público e ao contexto de publicação.

Módulo 6: Autoavaliação

A etapa consiste na realização de uma autoavaliação, na qual os alunos analisam sua produção inicial com o propósito de reescrevê-la, utilizando como referência os comentários e discussões promovidos em sala de aula, fundamentados nos conteúdos trabalhados nos módulos anteriores da sequência didática. Essa prática é relevante, pois permite aos alunos exercitarem a habilidade de avaliar criticamente seus próprios textos, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Além disso, a autoavaliação é essencial para proporcionar o desenvolvimento da autocrítica e da autonomia dos estudantes como escritores e produtores textuais.

Os alunos agora estarão prontos para a autoavaliação de seus textos. Esse processo visa proporcionar uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento de suas produções, incentivando a autonomia e a autocrítica. Os alunos irão analisar suas próprias produções e reescrevê-las com base nos comentários e discussões anteriores, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática. O professor inicia a aula explicando o objetivo da autoavaliação: avaliar criticamente seu próprio texto para identificar aspectos que podem ser melhorados, aplicando os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Ainda esclarece que a autoavaliação não é apenas uma correção, mas uma prática de reflexão sobre o processo de escrita e de como o aluno pode evoluir como escritor. O professor também explica que a autoavaliação deve considerar a estrutura do texto, coerência e coesão, aspectos linguísticos e fundamentação dos argumentos. Neste momento, os alunos começam a análise individual seguindo uma ficha com perguntas orientadoras como: “O título do meu artigo está claro e reflete minha opinião?”, “A

introdução apresenta bem o tema e a opinião que estou defendendo?”, “ O desenvolvimento está bem organizado, com argumentos consistentes e conectados?”, “A conclusão reforça minha opinião e provoca reflexão no leitor?”, “Usei conectivos adequados para estabelecer relações entre as ideias?”, “A linguagem é adequada ao gênero e ao público-alvo?”, Apresentei argumentos sólidos para defender minha opinião?

Módulo 7 - Produção final

A produção final que conclui a sequência didática, conforme enfatizam Dolz e Schneuwly (2004, p. 106), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

Nesta etapa, acontecerá o processo de reescrita da produção inicial, considerando as observações realizadas ao longo das atividades e a avaliação conduzida pelos próprios alunos. Para isso, os estudantes devem receber a versão inicial de seus textos acompanhada da ficha de modelo didático para avaliação de produções do gênero artigo de opinião - já preenchida pelo professor - culminando na elaboração da produção final.

O professor começa a aula explicando aos alunos o objetivo do Módulo 7: a produção final, que consiste na reescrita do artigo de opinião com base nas observações feitas ao longo da sequência didática, incluindo as autoavaliações e os feedbacks recebidos. O professor reforça que essa é a última chance de ajustar e melhorar o texto, aplicando os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Cada aluno pega sua versão inicial do artigo de opinião, junto com uma ficha de modelo didático que contém os critérios de avaliação do gênero textual apresentado no capítulo 5, página 79. Com base nas reflexões e nas observações feitas na ficha de avaliação, os alunos começam a reescrever seus textos. Após a reescrita do artigo, o professor pode sugerir que os alunos apresentem seus artigos de opinião de forma coletiva, em uma roda de leitura, ou mesmo organizem uma publicação digital ou uma revista escolar, onde os artigos possam ser compartilhados com a comunidade escolar.