

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Vitória Maria Vieira Silva

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO
ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
DE CAPACIDADES DE ARGUMENTAÇÃO DOS ESTUDANTES**

**São Caetano do Sul – SP
2026**

VITÓRIA MARIA VIEIRA SILVA

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NO
ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
DE CAPACIDADES DE ARGUMENTAÇÃO DOS ESTUDANTES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul – SP
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Vitória Maria Vieira.

A sequência didática do gênero artigo de opinião no ensino médio: contribuições para o desenvolvimento de capacidades de argumentação dos estudantes. / Vitória Maria Vieira Silva – São Caetano do Sul – USCS, 2026. 100 p.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2026.

Palavras-chave: sequência didática; artigo de opinião; capacidade de argumentação, formação de professores; ensino médio.

Aparício, Ana Silvia Moço Aparício. II Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 09/ 02/ 2026 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício - orientadora (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados (CEETEPS)

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai, não somente por terem me buscado todas as noites após as aulas, mas também pelo apoio emocional todas as vezes que precisei. E ao meu irmão, pois uma das grandes felicidades da minha vida é ser sua irmã.
Sem vocês este trabalho não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus pais que sempre me mostraram a importância e o valor da educação, assim como sempre me incentivaram a ser uma mulher forte e independente (talvez, por isso, me tornei professora). Obrigada por sempre estarem ao meu lado. Agradeço grandiosamente a minha orientadora Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício por ter me auxiliado em todo o trajeto desta pesquisa e ter tido bastante paciência comigo. À USCS que, por meio do Programa de Incentivo a Complementação de Capacitação e Qualificação Profissional aos Docentes, concedeu-me bolsa integral neste programa de mestrado, o que me deu oportunidade de crescer profissional e academicamente. Às professoras Maria de Fátima Ramos de Andrade e Rosalia Maria Netto Prados que aceitaram compor a banca deste trabalho e contribuíram com suas palavras e experiências. Por fim, quero agradecer aos meus alunos que aceitaram participar desta pesquisa, e aos responsáveis que autorizaram que seus filhos fizessem parte deste momento especial e importante para mim.

Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena
(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este estudo tem como foco identificar de que modo a sequência didática do gênero artigo de opinião potencializa a competência argumentativa do estudante do ensino médio. Assim, partiu-se da seguinte pergunta de pesquisa: quais as contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para o desenvolvimento das capacidades de argumentação do estudante no ensino médio? O objetivo geral da pesquisa é investigar possíveis contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para o desenvolvimento das capacidades de argumentação do estudante no ensino médio. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se dentro do paradigma qualitativo, de natureza aplicada do tipo intervencionista na própria prática. Para a coleta de dados, foi desenvolvida uma sequência didática do gênero textual artigo de opinião, baseada nos estudos de Joaquin Dolz e Bernard Schneuwly, e sustentada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular acerca do ensino da argumentação. A partir deste dispositivo metodológico, foram selecionados 3 pares de textos, considerando as produções iniciais e finais, com vistas a analisar a evolução da capacidade argumentativa dos estudantes. Os resultados revelaram contribuições para o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos estudantes do ensino médio, visto que houve a identificação de melhora do raciocínio argumentativo dos estudantes e evolução da estrutura textual. Como produto educacional, propõe-se um material de apoio, em formato de *e-book*, para professores de língua portuguesa, a fim de auxiliar no planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas do gênero artigo de opinião.

Palavras-chave: sequência didática; artigo de opinião; capacidade de argumentação; formação de professores; ensino médio.

ABSTRACT

This study focuses on identifying how a didactic sequence designed for the opinion essay genre enhances the argumentative competence of high school students. It is therefore guided by the following research question: what are the contributions of working with a didactic sequence for the opinion essay genre to the development of argumentation skills in high school students? The general objective of the research is to investigate the possible contributions of working with a didactic sequence for the opinion essay genre to the development of argumentative skills in high school students. From a methodological perspective, this research is situated within the qualitative paradigm and is applied in nature, adopting an interventionist approach within teaching practice itself. For data collection, a didactic sequence for the opinion essay genre was developed, based on the studies of Joaquim Dolz and Bernard Schneuwly, and supported by the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Parameters regarding the teaching of argumentation. Using this methodological device, four pairs of texts were selected, considering both initial and final student productions, in order to analyze the evolution of their argumentative competence, grounded in the studies of the Theory of Argumentation in Language and Discourse Analysis. The results revealed significant contributions to the development of high school students' argumentative competence, as improvements were identified both in the students' argumentative reasoning and in the evolution of textual structure. As an educational product, a supporting material in e-book format is proposed for Portuguese language teachers, with the aim of assisting in the planning and development of didactic sequences for the opinion essay genre.

Keywords: didactic sequence; opinion essay; argumentative competence; students; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequência didática	49
Figura 2 – Modelo didático	59
Figura 3 – Produção inicial – Estudante A.....	71
Figura 4 – Transcrição da Produção inicial – Estudante A	71
Figura 5 – Produção final – Estudante A	74
Figura 6 – Transcrição da Produção final – Estudante A.....	74
Figura 7 – Produção inicial – Estudante B.....	77
Figura 8 – Transcrição da Produção inicial – Estudante B	78
Figura 9 – Produção final – Estudante B	80
Figura 10 – Transcrição da Produção final – Estudante B.....	81
Figura 11 – Produção inicial – Estudante C.....	83
Figura 12 – Transcrição da Produção inicial – Estudante C	83
Figura 13 – Produção final – Estudante C.....	86
Figura 14 – Transcrição da Produção final – Estudante C.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas e critérios de busca	27
Quadro 2 – Aspectos gerais das pesquisas selecionadas	28
Quadro 3 – Grade de análise do gênero artigo de opinião.....	59
Quadro 4 – Consigna da situação de comunicação	66
Quadro 5 – Atividades da SD.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Conae	Conferência Nacional pela Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência Didática
TAL	Teoria de Argumentação da Língua

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS	26
2.1 Procedimentos para o levantamento das pesquisas	26
2.2 Descrição das pesquisas selecionadas	28
2.3 Conclusões e reflexões sobre as pesquisas selecionadas	32
3 ARGUMENTAÇÃO, ARTIGO DE OPINIÃO E ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DIDÁTICAS.....	36
3.1 Argumentação: concepções e suas implicações para o ensino.....	36
3.2 Novas diretrizes para o ensino da língua portuguesa - gêneros textuais e tipologias discursivas: dos PCNs à BNCC.....	41
3.3 O gênero artigo de opinião e a tipologia argumentativa: características e dimensões ensináveis do texto	46
3.4 Sequência didática de gêneros textuais: uma proposta metodológica para desenvolvimento de capacidade de linguagem.....	49
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	51
4.1 O método da pesquisa.....	51
4.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa	52
4.3 Caracterização do contexto de pesquisa	55
4.3.1 A escola	55
4.3.2 A turma	57
5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	58
5.1 A construção do modelo didático do gênero artigo de opinião.....	58
5.2 Apresentação da situação.....	60
5.3 Produção inicial	66
5.4 Módulos	67
5.5 Produção final	69
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95

MEMORIAL

Nasci e cresci na região do Grande ABC Paulista, área conhecida por ser um grande polo industrial do Estado de São Paulo. Porém, para mim, isso nunca fez sentido já que cresci em Rio Grande da Serra, cidade parte dessa região, mas que, ao contrário das outras, é coberta pela Mata Atlântica, tem ar fresco e puro e, na primavera, flores, rosas e amarelas, colore as árvores.

Na minha cabeça, a minha não tão querida cidade (não que eu a odeie, mas para mim, ela jamais poderá me oferecer as coisas e vida com as quais sempre sonhei: o mundo grande e eu quero conhecê-lo) sempre esteve perdida no meio desse grande aglomerado de fábricas, barulhos de carros e volume de vozes. É como se ela não se encaixasse nesse rótulo em que foi colocada, assim como eu nunca me senti realmente parte do mundo do qual fazia parte.

E durante muito tempo vivendo no meio da natureza, um pouco a contragosto, pegando moranguinho, banana de cacho e vendo minha avó cuidar da sua própria horta, tive contato com algo que mudou minha vida: um gibi da turma da Mônica dado pelo meu tio. Não foi meu primeiro contato com as palavras, mas foi, sem dúvida, o mais significativo.

Depois dos gibis, cheguei aos livros e neles me encontrei. Quando fiz parte do clube do livro da escola em que estudava, não tive mais dúvidas sobre o que queria fazer: eu queria trabalhar com as palavras.

Em fevereiro de 2016, ingressei, na Universidade Nove de Julho, no curso de licenciatura plena Letras – Português, e o concluí em janeiro de 2019. Esse período foi repleto de desafios para mim, pois vivi experiências únicas e que me ajudaram a entender o que eu queria ser, professora de língua portuguesa.

Especificamente uma experiência me marcou bastante no período do meu estágio obrigatório que me fez chegar a essa conclusão. Junto de minha turma, fomos a uma escola no centro de São Paulo, pois tivemos autorização para entrar em sala e aplicar uma atividade com os alunos da escola. Minha colega e eu resolvemos trabalhar com os estudantes o famoso conto do autor Edgar Allan Poe, “O gato preto”. A finalidade da atividade era fazer com que os alunos percebessem os elementos de terror presentes no texto, debatessem sobre eles e, por fim, escrevessem um pequeno texto tentando dar uma explicação racional para a

história.

A frustração veio quando, na metade da leitura, percebi que os alunos não estavam prestando atenção. Uns conversavam, outros mexiam no celular e alguns simplesmente não ligavam. Logo parei a leitura e mudamos o rumo da atividade. Naquele momento, teriam que completar a história a partir do ponto em que a leitura havia parado.

Lembrei-me desse episódio quando li as palavras de Vaillant e Garcia (2012, p. 54), pois, segundo os autores:

As pesquisas mostram que os docentes ingressam no programa de formação com crenças pessoais sobre o ensino, com imagens do “bom docente”, imagem de si mesmos como professores de todos os níveis e a memória de si mesmos como alunos.

Cheguei com uma imagem de mim, dos alunos e da aula, mas saí frustrada comigo, com eles e com a situação.

No trabalho de conclusão de curso, fiz uma análise de como o cinema pode contribuir para as aulas de literatura, cujo título era “Zezé e o pé de laranja lima de cada sala”, com a orientação feita pela Profa. Dra. Márcia Moreira Pereira. Em abril de 2020, ingressei no curso de especialização em Gramática e Texto da Língua Portuguesa, o qual concluí em abril de 2021. Não houve trabalho de conclusão de curso.

Em fevereiro de 2020, ingressei na prefeitura da cidade de Ribeirão Pires e ministrei aulas de língua portuguesa durante 2 anos e 7 meses para as turmas de sexto, oitavo e nono ano dos anos finais do ensino fundamental. Sendo minha primeira experiência profissional, deparei-me com alguns obstáculos, como a inexperiência em sala de aula e a rejeição de alguns alunos devido à minha idade.

Contudo, consegui superá-los e desenvolver um trabalho dedicado e criterioso, principalmente por uma matéria específica que cursei em toda minha formação chamada “Práticas de ensino”. As aulas eram totalmente focadas na elaboração de atividades variadas de língua portuguesa que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula com nossos futuros alunos. Tal matéria foi muito importante para minha formação como professora porque me fez entender que dar aulas era muito mais do que escrever o conteúdo na lousa.

Para o professor António Nóvoa, a formação docente deve ser centrada nas práticas, pois o déficit dessa questão leva para a sala de aula professores que não sabem o que fazer. Como ressalta o autor: “A formação do professor é por vezes,

excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (Nóvoa, 2007, p. 14).

Um dos trabalhos desenvolvidos que mais gosto de enfatizar, com base na experiência que tive em minha formação, foi utilizar massinhas de modelar com os alunos dos sextos anos para que pudessem colocar em forma concreta o entendimento de poesias.

Outros trabalhos também fundamentais foram com os oitavos anos, contudo, com eles trabalhei com a expressão teatral como uma das maneiras de interpretação textual. E nos nonos anos, nas aulas dedicadas à gramática, enfatizei sobre a questão da variação linguística na gramática, isto é, o que a gramática normativa considera correto, considerando que no Brasil houve modificações na estrutura gramatical, diferentemente do português de Portugal.

Em outubro de 2022, saí da prefeitura de Ribeirão Pires e ingressei no Colégio Universitário da Universidade Municipal de São Caetano, onde leciono atualmente. A USCS foi minha primeira experiência com alunos de ensino médio e posso dizer que foi um desafio que me pegou de surpresa após quase três anos nos anos finais do ensino fundamental.

Entre os anos de 2022 e 2023 ministrei aulas de literatura. Primeiro para a primeira série e depois para a terceira série. Para aqueles, a experiência foi curta, só três meses, mas para estes a experiência foi longa e trabalhosa, principalmente no começo.

Para descrever melhor essa experiência, inicio com a concepção de Marilyn Cochran-Smith sobre conhecimento na prática, destacado por Fiorentini e Crecci (2016, p. 551): “[...] os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática e, portanto, não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita ou reflexivamente na prática [...]”.

Por um azar do destino, em determinada sala dava a última aula de sexta-feira, justamente depois das aulas de educação física, ou seja, no primeiro mês, essas aulas foram perdidas, já que não conseguia a atenção dos alunos. Eles chegavam enérgicos, falantes e nos primeiros minutos ficavam saindo da sala para ir ao banheiro ou encher as garrafinhas de água.

Até que refleti e cheguei à conclusão de que, por ser na sexta-feira, eles estavam cansados da semana e a aula de educação física era o tempo que eles

tinham para sair um pouco da sala em que ficavam das 07h00 às 12h20. Por isso, na minha experiência como docente, entendi que, para conseguir dar a última aula do dia sobre literatura depois das aulas práticas de educação física, precisava deixar os alunos liberarem a energia e a adrenalina por dez minutos antes de iniciar minhas aulas.

Outra experiência marcante também nas aulas de literatura para a terceira série foi uma dinâmica proposta para uma sala, chamada “Café Literário”, que consistiu em trazer um prato de comida e um trecho de um livro, um resumo de livro, uma música ou uma poesia para compartilhar com os colegas. Lembro-me de que propus essa atividade aos alunos após refletir e compreender que, para eles, os textos literários levados para sala eram somente textos que precisariam entender, pois eram solicitados em vestibulares. Assim, a intenção foi fazer os alunos perceberem que literatura não se resume simplesmente à interpretação, ela é parte da expressão humana e essencial para que possamos nos entender, entender nossos sentimentos e emoções.

Diante de todos esses desafios que venho enfrentando no início da docência e buscando ampliar o meu desenvolvimento profissional, em fevereiro de 2024, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação, mestrado profissional na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). O foco da minha pesquisa foi o trabalho com a capacidade de argumentação dos alunos do ensino médio com o gênero textual artigo de opinião, usando como metodologia a sequência didática. Escolhi esse tema, pois, como professora de língua portuguesa, vejo como os estudantes desse nível têm grandes dificuldades em escrever textos argumentativos e tais dificuldades vão desde a organização dos argumentos até a conexão entre eles.

E desenvolvendo a sequência didática com minha turma de 2ª série, percebi que a dificuldade deles, na maioria das vezes, vem do fato de não entenderem o porquê de estarem escrevendo um texto, já que não existe o trabalho com a língua em uso, não existe um contexto concreto de comunicação. Então, para eles, o texto serve como forma de o professor atestar se eles escrevem bem ou não, e se sabem seguir as regras gramaticais ou não, um dos maiores temores deles, inclusive.

Ao longo da pesquisa, pude perceber como os alunos foram interagindo e se envolvendo com a dinâmica a cada aula, porque eles sabiam para quem iriam escrever, eles sabiam o que queriam escrever, ou seja, tudo aquilo tinha sentido

para eles. Não me esqueço do primeiro dia em que organizei a sala em roda para que criássemos a situação de comunicação e um aluno me falou que queria que a pesquisa fosse até o fim do ano, pois ele tinha gostado muito do que havíamos feito ali, e tinha sido só o primeiro contato deles com a metodologia.

Aquela simples frase me fez ter certeza de que esta pesquisa valia a pena, não somente porque poderia ajudá-los a desenvolver suas capacidades de argumentação, mas também porque os faria entender que produzir um texto é produzir sentidos.

Posso dizer que minha relação com essa turma mudou depois disso, por isso, esta pesquisa para mim é mais do que resultados, é uma vitória pessoal.

Portanto, o objetivo desta investigação foi criar um produto educacional que vise orientações e direções possíveis para um melhor ensino do gênero artigo de opinião, com foco nas capacidades de argumentação dos estudantes, nas aulas de língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o texto teve diversos tratamentos na escola. Durante muito tempo, até o início do século XXI, no ensino da língua, eram utilizados somente os textos das obras literárias de autores consagrados como modelos a serem seguidos e como pretexto para o ensino da gramática.

Conforme Rojo e Cordeiro (2004), nas décadas de 80, 90 e nos anos 2000, nas salas de aula brasileiras:

O texto foi então tomado, nessas quase três décadas, primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística. [...] Mais tardiamente, começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação (Rojo; Cordeiro, 2004, p. 8).

Contudo, essas perspectivas trouxeram problemas para o ensino, como a descontextualização das condições de produção e recepção dos textos, já que é levado para sala de aula um estudo voltado para a gramática normativa que isola as orações e as palavras do contexto real de uso. Assim, os alunos aprendem as regras, mas não como usá-las, pois não são desenvolvidas neles as capacidades de linguagens necessárias para responder a uma situação comunicativa real. Essa dissonância é vista de forma concreta, por exemplo, nas produções dos alunos nos gêneros de textos organizados pela tipologia argumentativa, visto que é uma sequência linguística que exige conexão entre as ideias. Como ressalta Marcuschi (2012, p. 50):

Os fatores que regem a conexão sequencial, geralmente conhecidos como *coesão*, formam parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimento e sentidos.

Tais recursos dificilmente são utilizados pelos alunos em seus textos. Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, percebemos que os alunos não conseguem fazer essas ligações de ideias, dado que na maioria das vezes aprendem sobre conjunções em frases soltas e desconexas de um contexto real de comunicação. Com isso, apresentam muitas dificuldades em defender um ponto de vista e argumentar, por meio de textos escritos em gêneros como o artigo de opinião ou carta de reclamação, por exemplo.

Assim os estudantes saem da escola não sabendo utilizar a língua

adequadamente para cada situação comunicativa, pois, segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/2023), apenas 50% dos estudantes brasileiros conseguem refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando orientados a interpretar um. E a média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 74% em relação ao mesmo tipo de orientação. Esse número reflete a falta de conexão entre a língua ensinada nas escolas e a utilizada para comunicação na sociedade.

A comunicação verbal humana acontece por meio de enunciados da língua, os quais utilizamos para interagir na sociedade, ou seja, é através de enunciados que o ser humano age e atua no mundo, como postula um estudioso da linguagem:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] (Bakhtin, 2011, p. 261).

Nesse sentido, a língua é responsável por mediar as atividades humanas em qualquer campo da vida. Essa mediação acontece por meio de gêneros do discurso denominados, por Bakhtin (2011), como formas relativamente estáveis de enunciados constituídas dentro de campos específicos da comunicação que têm contexto de produção extraverbal e finalidades comunicativas próprios. Por exemplo, a notícia, no campo jornalístico, tem por função relatar um fato ocorrido numa determinada situação de maneira imparcial e clara. Os anúncios publicitários, no campo midiático ou jornalístico-midiático, visam persuadir as pessoas a comprarem certos produtos ou aderirem a alguma ideia.

Assim, é através dos gêneros do discurso que a comunicação se concretiza. E se toda a comunicação humana depende dos gêneros discursivos para se realizar, logo, faz-se necessário usá-los como objeto de ensino da língua portuguesa nas aulas.

Contudo, ao adentrar a sala de aula, os gêneros do discurso se tornam objetos de ensino e, segundo os professores e pesquisadores da Universidade de Genebra, Schneuwly e Dolz (2004), o que chega até os estudantes são as dimensões ensináveis de um determinado gênero do discurso, uma variação do gênero original. Nos termos dos autores: “[...] o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino- aprendizagem, para funcionar numa instituição, cujo objetivo primeiro é precisamente este” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 81).

Por isso, vários autores preferem chamar de gêneros textuais, os quais são considerados, por Schneuwly e Dolz (2004), instrumento ou *megainstrumento* de ensino, uma vez que, ao mesmo tempo em que são trabalhados em sala de aula como objetos de ensino, são instrumentos vivos de interação social. Com isso, ao trabalhar com essa dimensão comunicável da língua, o aluno não somente se insere no mundo, mas também age nele.

Um exemplo da importância dessa questão se encontra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018 para o ensino médio, que estabelece, em suas diretrizes, o ensino da língua portuguesa no âmbito das práticas de linguagem, isto é, insere-o em situação de uso real da língua, no uso da vida pública, da mídia-jornalística e outros campos sociais. Nos termos do documento:

Particularmente na área da Linguagem e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio de práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas (Brasil, 2018, p. 486).

Portanto, a língua enquanto meio de interação humana é orgânica, viva e acompanha as mudanças da sociedade da qual faz parte. Por isso, seu ensino deve levar em conta essas características e a função da escola é potencializar a formação leitora e a habilidade de escrita do aluno para que ele seja capaz de usar a língua adequadamente, considerando a variedade de textos existentes e sua função no mundo em que vivemos.

A escola não está e não pode querer estar aquém das práticas comunicativas usadas pela comunidade em que está inserida. E, nessa perspectiva, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz junto com professores da educação básica da Suíça francófona desenvolveram um dispositivo denominado “sequência didática” (SD), para um melhor ensino da língua francesa. Essa metodologia enfoca o ensino de gêneros de textos em seus diversos níveis de funcionamento de maneira modular destacando o percurso que o aluno percorrerá entre o início e o final da SD. Para Rojo e Cordeiro (2004, p. 11): “Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”.

A SD gira em torno de um projeto que objetiva resolver um problema comunicativo. É uma sequência de atividades modulares em torno de um gênero textual. Sendo assim, como propõem Schneuwly e Dolz (2024, p. 99): “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Com isso, o ensino da língua portuguesa por meio de uma SD se faz essencial, já que ela não é elaborada previamente e não ocorre de maneira isolada e, sim, numa cadeia comunicativa que considera os conhecimentos prévios do aluno e todo o contexto real de uso da língua.

No documento da BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias, já se tem foco na produção e recepção de discursos nos diferentes campos de atuação social. Nos termos do documento:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, ética e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando a possibilidade de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

A BNCC apresenta a produção e a recepção de discursos inseridos no contexto real de uso. Por isso, ao produzir um texto, o aluno precisa entendê-lo como uma resposta a um problema de comunicação que se apresenta num determinado contexto social.

Porém, mesmo com mudanças propostas ao longo das últimas décadas, ao menos em documentos oficiais, ainda prevalece no sistema educacional brasileiro, na disciplina de língua portuguesa, o ensino de unidades linguísticas isoladas de seu contexto extraverbal de produção e a produção textual, principalmente no ensino médio, voltada para a escrita solicitada em vestibulares. Como argumentam Menezes, Barbalho e Castanheira (2023, p. 25):

A prática nas escolas, durante muito tempo, limitou-se a uma abordagem conteudista, de análise puramente metalinguística, por meio da qual o aluno é colocado de forma passiva diante dos conteúdos abordados, sem fazer uma reflexão sobre aquilo que lhe é transmitido. Porém, esse tipo de abordagem gramatical se demonstrou ineficiente, pois o que se observa na prática é que apenas reconhecer as regras gramaticais ou as funções sintáticas não são garantias de que o aluno utilize a sua língua materna de forma consciente para se expressar no mundo.

Portanto, o ensino da língua portuguesa ainda precisa ser abordado em uma perspectiva que envolva todas as práticas de modo articulado, como propõe a BNCC: “Compreender as línguas como fenômenos (geo)político, histórico e cultural, social variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades [...]” (Brasil, 2018, p. 490). Para isso, é importante também a utilização de estratégias didáticas que contribuam para um maior engajamento e interesse dos estudantes, colocando-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da SD proposta pelos autores genebrinos.

Tendo isso em vista, a nossa pergunta de pesquisa é: quais as contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para o desenvolvimento das capacidades de argumentação do estudante no ensino médio?

Para responder a essa questão, o objetivo geral desta pesquisa foi: Investigar possíveis contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para o desenvolvimento das capacidades de argumentação do estudante no ensino médio.

Para tal, estabelecemos como objetivos específicos:

- Identificar como a tipologia argumentativa vem sendo abordada nas orientações do ensino da língua portuguesa, considerando estudos correlatos e orientações oficiais;
- Analisar o processo de desenvolvimento de uma Sequência Didática de produção textual do gênero artigo de opinião com foco na ampliação das capacidades de argumentação dos estudantes no ensino médio;
- Elaborar material didático com orientações/sugestões para o trabalho com o gênero artigo de opinião e o desenvolvimento de capacidades de argumentação.

Para atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa intervencionista na própria prática, em um Colégio Universitário de Ensino Médio do Grande ABC paulista. E com este trabalho intencionamos contribuir com a melhoria do ensino da língua portuguesa, para o desenvolvimento de capacidades de argumentação de estudantes, por meio do trabalho com o gênero artigo de opinião, trazendo orientações e direcionamento para que o professor possa auxiliar os alunos a serem capazes de posicionar-se crítica e autonomamente diante de uma situação comunicativa.

O presente trabalho está organizado em 7 seções, sendo a primeira esta Introdução. Na segunda seção, apresentamos o levantamento das pesquisas correlatas, com o objetivo de mapear investigações que trabalharam com a sequência didática focadas no desenvolvimento das capacidades de argumentações dos estudantes. Na terceira seção, discorremos acerca dos fundamentos teóricos em que esta pesquisa se apoia, considerando concepções sobre a argumentação, documentos oficiais que orientam a educação brasileira, as características do gênero artigo de opinião e, por último, a SD enquanto metodologia de ensino. Na quarta seção, mostramos o percurso metodológico realizado nesta investigação. Na quinta seção, detalhamos o todo processo do desenvolvimento da SD, desde a apresentação da situação à produção final. Na sexta seção, descrevemos o produto educacional resultante deste estudo. E, por fim, na seção 7, tecemos as considerações finais da pesquisa.

2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS

A presente seção teve por objetivo a busca por dissertações de mestrado ou teses de doutorado, concluídas no período de 2019 a 2024, que investigaram o uso da SD como metodologia de ensino para o trabalho com o gênero textual artigo de opinião, com foco no desenvolvimento das capacidades de argumentação dos estudantes. Assim, buscamos analisar os resultados obtidos com as pesquisas encontradas, identificando caminhos que ficaram abertos para a continuidade dos estudos com as temáticas da nossa investigação.

Para tal, primeiramente, descrevemos os procedimentos adotados para o levantamento das pesquisas, considerando as palavras-chave utilizadas e o período analisado. Em seguida, elaboramos uma descrição das pesquisas, detalhando os objetivos principais, os procedimentos metodológicos realizados e as conclusões a que chegaram. Por fim, desenvolvemos uma reflexão sobre as pesquisas selecionadas.

2.1 Procedimentos para o levantamento das pesquisas

Levando em conta as temáticas centrais desta pesquisa, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD) para o levantamento de dados das pesquisas correlatas. Na primeira busca, utilizamos as palavras-chave norteadoras da nossa pesquisa: sequência didática; artigo de opinião; argumentação OR capacidade argumentativa; ensino médio. Contudo, apenas duas pesquisas foram encontradas e uma não foi selecionada, pois se trata de um trabalho com sequência didática no ensino médio, que não aborda a produção de gêneros textuais. Como poucas pesquisas foram encontradas, partimos para uma segunda busca, aumentando o período analisado para 10 anos, usando as mesmas palavras-chave. Após essa ação, oito pesquisas foram encontradas, incluindo uma que já havia sido escolhida na busca anterior, mas somente uma foi selecionada. As outras 6 não foram consideradas pelo fato de pertencerem a diferentes áreas de conhecimento, ou o enfoque não ser os aspectos argumentativos, foco desta pesquisa.

Na terceira busca, trocamos os termos “argumentação OR capacidade argumentativa” para “habilidade argumentativa OR habilidade de argumentação”,

com o mesmo recorte temporal de 10 anos. Entretanto, foi encontrada apenas uma pesquisa que já havia aparecido na anterior, e que não foi selecionada.

Na quarta busca, retiramos o termo “ensino médio” e consideramos pesquisas voltadas para os 8º e 9º anos do ensino fundamental – anos finais, já que para o ensino médio poucas foram encontradas, e ainda ficou determinado o período de 10 anos. Logo, 26 pesquisas foram apontadas e 5 selecionadas porque atendiam aos critérios definidos, a abordagem de sequência didática adotada, o ano escolar focalizado e, por fim, o gênero textual artigo de opinião.

Na quinta e última busca, recorremos novamente a mudanças dos termos “argumentação OR capacidade argumentativa” para “habilidade argumentativa OR habilidade de argumentação”, todavia foram encontradas 8 pesquisas que já haviam sido apontadas na pesquisa anterior.

Por fim, foram selecionadas 7 pesquisas, todas de mestrado, relacionadas aos temas principais desta investigação, ou seja, pesquisas que abordam sequência didática de artigo de opinião com foco em aspectos da tipologia argumentativa, desenvolvidas no ensino médio ou nos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

No Quadro 1, destacamos o processo que foi realizado nesta busca de pesquisas correlatas.

Quadro 1 – Etapas e critérios de busca

ORDEM	PALAVRAS-CHAVE	TEMPO	PESQUISAS ENCONTRADAS	PESQUISAS SELECIONADAS
1º BUSCA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA; ARTIGO DE OPINIÃO; ARGUMENTAÇÃO OR CAPACIDADE ARGUMENTATIVA; ENSINO MÉDIO	2019 – 2024	2	1
2º BUSCA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA; ARTIGO DE OPINIÃO; ARGUMENTAÇÃO OR CAPACIDADE ARGUMENTATIVA; ENSINO MÉDIO	2014 - 2024	8	1
3º BUSCA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA; ARTIGO DE OPINIÃO; HABILIDADE ARGUMENTATIVA OR HABILIDADE DE ARGUMENTAÇÃO; ENSINO MÉDIO	2014 – 2024	1	0
4º BUSCA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA; ARTIGO DE OPINIÃO; ARGUMENTAÇÃO OR CAPACIDADE ARGUMENTATIVA	2014 – 2024	26	5
5º BUSCA	SEQUÊNCIA DIDÁTICA; ARTIGO DE OPINIÃO; HABILIDADE ARGUMENTATIVA OR HABILIDADE DE ARGUMENTAÇÃO	2014 – 2024	8	0
				TOTAL: 7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.2 Descrição das pesquisas selecionadas

No Quadro 2 abaixo, explicitamos os aspectos gerais das pesquisas selecionadas e, na sequência, apresentamos uma breve descrição de cada uma, destacando o objetivo principal, os procedimentos metodológicos, os resultados e as conclusões.

Quadro 2 – Aspectos gerais das pesquisas selecionadas

Número	Título	Autor/a	Universidade	Ano
1º	Ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo e opinião e notícia	Taith Braz Teles Ferreira	Universidade Federal de Goiás	2020
2º	O ensino do artigo de opinião na perspectiva da olimpíada de língua portuguesa	Maria Simone da Costa Moreira	Universidade Federal do Oeste do Pará	2016
3º	A produção do gênero artigo de opinião no 9º ano do ensino fundamental	Eduardo Souza da Silva	Universidade Estadual da Paraíba	2020
4º	A escrita do gênero artigo de opinião por alunos do ensino fundamental como denúncia contra a violência doméstica	Evanilce Chagas Lopes Samico	Universidade Federal do Ceará	2020
5º	O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião	Joseane Brito Martins do Nascimento	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho	2022
6º	O ensino da escrita de texto argumentativo: uma proposta didática com artigo de opinião para o 9º ano do ensino fundamental	Maria das Dôres Pereira Ramos	Universidade Federal de Campina Grande	2021
7º	A produção do gênero artigo de opinião: desenvolvimento da escrita em turma do 9º ano do ensino fundamental	Maria Aparecida Fernandes de Lima	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira dissertação, *Ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula: práticas interativas e dialógicas na produção de artigo e opinião e notícia*, de Taith Braz Teles Ferreira (2020), foi uma pesquisa-ação de cunho qualitativo com o objetivo de ampliar práticas e discussões sobre os processos de ensino- aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, levando em conta situações interativas e dialógicas por meio da produção textual dos gêneros notícia e artigo de opinião. Para tal, foi desenvolvida uma SD baseada nos estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, com alunos da 2º série do ensino médio de uma escola da rede pública em Goiânia – GO, voltada para a produção de um artigo de opinião com o tema “Descriminalização do aborto no Brasil”, um assunto

relevante devido ao contexto social dos estudantes. O objetivo da SD foi trabalhar com aspectos discursivos e textuais do gênero, contemplando, nos módulos, atividades que valorizassem aspectos argumentativos, mobilizando textos do mesmo gênero e de outros (documentários, pesquisas, discussões e debates) para ampliar o repertório dos alunos em relação ao tema escolhido para o artigo de opinião. Como resultados, constatou-se que os alunos foram capazes de realizar a produção de um artigo de opinião, atendendo ao propósito comunicativo, ampliando suas capacidades argumentativas na medida em que expuseram suas opiniões, construindo argumentos por meio da utilização de novos recursos discursivos, como o uso de dados estatísticos, fatos e voz de autoridade, rompendo com a estrutura tradicional. Além disso, o trabalho com aspectos interativos e dialógicos da linguagem contribuiu para a ampliação de conhecimentos dos estudantes na produção do artigo de opinião.

Na segunda dissertação, *O ensino do artigo de opinião na perspectiva da olimpíada de língua portuguesa*, de Maria Simone da Costa Moreira (2016), o intuito foi investigar como são colocadas em prática as orientações do “Caderno do professor” da OLP (Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o futuro) no ensino do gênero artigo de opinião. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo-interpretativo de natureza aplicada, que contou com a colaboração dos professores de 2ª e 3ª séries do ensino médio, e as coordenadoras do Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI) da Escola Estadual de Ensino Médio de São João, Óbidos – PA. Assim, criou-se um grupo focal para o acompanhamento de discussões e reflexões sobre o desenvolvimento das oficinas propostas no “Caderno do professor”, baseadas na concepção de SD de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Os resultados indicaram que a metodologia sugerida pela OLP contribuiu para o avanço da escrita do artigo de opinião pelos alunos, ao menos no nível mais formal, pois houve melhorias na apresentação do tema, na formulação de argumentos mais consistentes, elaboração de teses e utilização de elementos de coesão textual. Além disso, constatou-se que a metodologia da OLP ajuda não só no desenvolvimento de habilidades de escrita, mas também de leitura, visto que trabalha com pesquisa, análise, debate, produção, autoavaliação e refacção do texto.

A terceira dissertação, *A produção do gênero artigo de opinião no 9º ano do ensino fundamental*, de Eduardo Souza da Silva (2020), teve como objetivo

desenvolver a capacidade crítica dos estudantes através de uma SD para que sejam capazes de criar ou utilizar argumentos coerentes e de maneira organizada na produção do gênero textual artigo de opinião com a temática “Corrupção no Brasil”, com alunos do 9º ano de uma escola estadual na cidade de Belém – PB. Para isso, foi feita uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, com a construção de uma SD, inspirada na concepção de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, com algumas adaptações, criando módulos específicos para atividades de leitura e outros para a de produção textual. Como resultado, o uso das didáticas mostrou-se significativo porque os estudantes demonstraram uma grande evolução na escrita dos textos iniciais para os finais nos aspectos da estrutura composicional (introdução, discussão e conclusão), do estilo (articulação, pontuação, acentuação e morfossintaxe) e do conteúdo temático (assunto abordado), que foram trabalhados ao longo da pesquisa. Além disso, concluiu-se que o tema escolhido para a produção permitiu maior engajamento dos alunos, uma vez que está presente na sociedade em que vivem, levando-os, assim, a sentir esse pertencimento na medida em que estão contribuindo para transformá-la.

A quarta dissertação, *A escrita do gênero artigo de opinião por alunos do ensino fundamental como denúncia contra a violência doméstica*, de Evanilce Chagas Lopes Samico (2020), objetivou testar estratégias de desenvolvimento de habilidades argumentativas com o intuito de aprimorar a competência textual na produção do gênero artigo de opinião, com o tema “Violência doméstica”, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Fortaleza – CE. A partir de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo foi desenvolvida uma SD, baseada nas concepções de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, mas com algumas adaptações, envolvendo outros módulos com objetivos diferenciados e uma produção intermediária, entre a produção inicial e a final. Os resultados apontaram que a maioria dos alunos mostrou evolução entre as produções realizadas, nos seguintes aspectos: retórica do gênero, estratégia de desenvolvimento de argumentação e uso dos operadores argumentativos. Outro ponto importante destacado é que tanto a escolha pelo artigo de opinião quanto a temática – violência doméstica – foram feitas pelos estudantes, já que a intenção foi desenvolver o gênero interpretando-o enquanto movimento de ação social.

Na quinta dissertação, *O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião*, de Joseane Brito Neves Martins

Nascimento (2022), a intenção foi desenvolver o raciocínio argumentativo dos estudantes por meio da ampliação de diferentes situações de aprendizagem em diferentes situações de comunicação, com a produção do gênero artigo de opinião. Trata-se de uma pesquisa-ação de análise qualitativa com alunos de uma escola pública de ensino integral (PEI), no interior de São Paulo. O estudo foi feito no período da pandemia da Covid-19, logo, foi trabalhado na modalidade híbrida, em que algumas atividades foram realizadas online e, outras, presencialmente. Assim, foi construída uma SD, com 35 atividades subdivididas em três grupos de módulos organizados em torno das capacidades de linguagem propostas por Jean Paul Bronckart: a) capacidades de ação, em que se trabalhou o reconhecimento do gênero, o seu contexto de produção e o conteúdo temático – “os impactos da pandemia na vida da população brasileira”; b) capacidades discursivas, trabalhando a compreensão do plano global do artigo de opinião, os tipos de argumentos e discursos e sequência textual; c) capacidades linguístico-discursivas, com articulação das ideias, vozes discursivas e modalizadores e recursos retóricos. Os resultados das análises evidenciaram melhoria na qualidade da textualização e na organização do pensamento argumentativo, pois os alunos foram capazes de mobilizar recursos linguísticos e retóricos, evidenciando que é necessário dominar as capacidades de linguagem para produzir um artigo de opinião. Além do mais, constatou-se maior envolvimento dos discentes, ao abordarem uma realidade particular, imediata e concreta, em suas produções textuais.

A sexta dissertação, *O ensino da escrita de texto argumentativo: uma proposta didática com artigo de opinião para o 9º ano do ensino fundamental*, de Maria das Dôres Pereira Ramos (2021), buscou contribuir com melhorias das práticas de argumentação da escrita com o uso de atividades diversificadas para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos por meio do gênero artigo de opinião. Portanto, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza aplicada de abordagem qualitativa associada a uma proposta de intervenção para a criação de um caderno didático com práticas que visam auxiliar o professor com o trabalho da escrita argumentativa, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Foi, então, elaborada uma SD, em que os cinco primeiros movimentos – apresentação da situação, produção inicial e três módulos – foram divididos em três modalidades. A primeira foi a reflexão oral para a construção do conhecimento acerca do gênero; a segunda foi a resolução de atividades escritas para o aprofundamento do

conhecimento; a terceira foi a consolidação das atividades mediante atividades dinâmicas e interativas. No último movimento – produção final – a sugestão foi a divulgação dos textos em suportes para que pessoas fora do contexto escolar pudessem lê-los, pois a criação de interlocutores reais proporciona ao aluno entender as funcionalidades das produções realizadas. Entretanto, não houve aplicação da intervenção proposta – os motivos não foram explicitados –, e os módulos foram criados com base em estudos e experiências que indicam os pontos mais críticos a serem trabalhados nessa fase. Os resultados apontaram que trabalhar com atividades diversificadas e escolhas temáticas que permeiam o contexto social do aluno podem ajudar no dinamismo das aulas e auxiliar ainda mais o entendimento do aluno levando ao interesse deles pelas aulas, como também podem contribuir para a melhoria das práticas de argumentação da escrita.

A sétima dissertação, *A produção do gênero artigo de opinião: desenvolvimento da escrita em turma do 9º ano do ensino fundamental*, de Maria Aparecida Fernandes de Lima (2022), investigou o gênero discursivo artigo de opinião como um instrumento motivador para o desenvolvimento da competência escritora. Para isso, uma proposta de intervenção foi pensada por meio de uma pesquisa-ação qualitativa, a partir de uma vivência com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, em Caicó – RN. Com essa finalidade, foi elaborada uma SD, com destaque para a criação de um *blog* para divulgação das produções além do espaço escolar. Porém, devido à pandemia de Covid-19, a SD não pôde ser aplicada, então a metodologia foi mudada para uma proposta que pode ser experienciada futuramente, frisando o trabalho com a escrita em ações de reescrita e ressignificações de forma sistemática e interativa para que os alunos possam escrever de maneira mais eficaz. Os resultados indicam que o trabalho com gênero artigo de opinião contribui para melhorias da competência escritora, além de ajudar na sistematização do discurso argumentativo dos estudantes.

2.3 Conclusões e reflexões sobre as pesquisas selecionadas

As dissertações selecionadas para suporte da presente pesquisa direcionam-se para alguns pontos em comum, sendo o primeiro deles a abordagem sociointeracionista da linguagem que está ancorada nos estudos de Bakhtin (2011, p. 261) que afirma que: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, isto é, toda interação humana é mediada pela

linguagem. Logo, o ensino da língua portuguesa em tal perspectiva se faz necessário, pois os estudantes precisam estar preparados para serem capazes de responder a problemas por meio da linguagem, visto que a comunicação não ocorre de maneira isolada ou estritamente guiada pela gramática normativa. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 486): “[...] mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signo em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem”. Sendo assim, é fundamental que o aluno saiba reconhecer o contexto em que a língua é usada, o gênero mais adequado e os recursos linguísticos pertinentes para determinada situação.

Considerando isso, as temáticas escolhidas para a produção dos artigos de opinião, na construção das SD das pesquisas, foram determinadas a partir da realidade vivenciada por cada turma participante, enfatizando as dissertações de Taith Braz Teles Ferreira (2020), Evanilce Chagas Lopes Samico (2020) e Joseane Brito Martins Nascimento (2022) em que os alunos votaram no tema que foi trabalhado. Já nas dissertações de Maria Simone da Costa Moreira (2016) e de Eduardo Souza da Silva (2020), os temas foram predeterminados pelos pesquisadores levando em conta o contexto social de cada turma. Destacamos também as dissertações de Eduardo Souza da Silva (2020), Evanilce Chagas Lopes Samico (2020), Maria das Dôres Pereira Ramos (2021) e Maria Aparecida Fernandes de Lima (2022), que consideraram a divulgação das produções em *blogs* ou em jornais locais para que tanto a comunidade escolar quanto a comunidade local tivessem acesso a elas, como aspectos a serem desenvolvidos ao longo das SD.

O segundo ponto em comum é a concepção de sequência didática adotada nas pesquisas, que se baseia nos estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). Para esses pesquisadores, a SD é um procedimento metodológico em que o ensino da língua materna gira em torno de um projeto comunicativo cujo objetivo é que o estudante ao longo do processo apreenda as dimensões ensináveis dos gêneros textuais e consiga, ao final, produzir um texto de acordo com a situação de comunicação.

Por isso, a metodologia é aberta e construída conforme as dificuldades e necessidades que surgem do primeiro contato com o gênero escolhido. As SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111), “[...] devem ser selecionadas,

adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos [...]”, o que permite alterações do esquema original proposto pelos professores, como acontece na pesquisa de Eduardo Souza da Silva (2020) que dividiu os módulos em dois, um para leitura e outro para escrita, e acrescentou ao esquema original o tópico “divulgação ao público”. Já Evanilce Chagas Lopes Samico (2020) apropriou-se das adaptações sugeridas por Swiderski e Costa-Hübes, em 2009, que propuseram a inserção de dois itens: “módulo de reconhecimento” e “circulação do gênero”, além de ter criado a “produção intermediária”. Joseane Brito Martins do Nascimento (2022) utilizou as capacidades de linguagens de Bronckart, em 2009, na divisão das atividades dos módulos. Tais ajustes feitos pelos pesquisadores se mostraram eficazes, uma vez que os resultados indicaram que os alunos apresentaram evolução em diferentes dimensões textuais entre a produção inicial e a produção final.

O terceiro e último ponto comum entre as pesquisas são os aspectos discursivos e textuais considerados, pois, ao argumentar, o aluno está defendendo um ponto de vista e, para isso, é necessário utilizar estratégias argumentativas convincentes, como indica Fiorin (2018, p.19): “Os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, convencer ou a comover, ambos igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese”. Como exemplo, as dissertações de Maria Simone da Costa Moreira (2016), Eduardo Souza da Silva (2020), Evanilce Chagas Lopes Samico (2020) e Joseane Brito Neves Martins Nascimento (2022) salientam os aspectos textuais, ao levar em consideração a análise em estrutura composicional, estilo, conteúdo temático, retórica, estratégia de argumentação, uso de operadores argumentativos e recursos linguísticos. Por outro lado, Maria das Dôres Pereira Ramos (2021) e Maria Aparecida Fernandes de Lima (2022) evidenciam os aspectos discursivos tal qual o contexto social e as situações interativas para o auxílio da escrita dos textos, enquanto Taith Braz Teles Ferreira (2020) levou em conta tanto o aspecto textual, ao trabalhar o esquema de composição, como os aspectos discursivos de referência textual, relação com outros textos, finalidade comunicativa.

Portanto, os resultados das pesquisas indicam contribuições significativas em relação ao uso da SD como metodologia para ensino da língua portuguesa nas salas de aula. Foram constatados, nos desenvolvimentos das atividades, avanços importantes na dimensão formal dos textos dos estudantes, a exemplo de melhorias

no uso de operadores argumentativos, na mobilização dos recursos linguísticos, na organização do pensamento discursivo e na estruturação do gênero artigo de opinião, como apontam as dissertações de Maria Simone da Costa Moreira (2016), Eduardo Souza da Silva (2020), Evanilce Chagas Lopes Samico (2020) e Joseane Brito Neves Martins Nascimento (2022). Outro avanço apontado nas investigações revela que o trabalho com os aspectos interativos da linguagem é muito importante, dado que os alunos tendem a interagir mais quando entram em contato com a realidade concreta e iminente, isso é visto nas dissertações de Taith Braz Teles Ferreira (2020), Joseane Brito Neves Martins Nascimento (2022) e Maria Aparecida Fernandes de Lima (2022).

Contudo, ainda existem muitos desafios em relação ao trabalho com a argumentação em sala de aula e alguns caminhos a serem percorridos dentro da problemática investigada. Como exemplo, as poucas pesquisas dessa natureza voltadas para alunos do ensino médio, considerando que uma das funções da educação é a preparação para o exercício da cidadania. Dessa forma, ensinar o estudante a se posicionar, argumentar e defender um ponto de vista é prepará-lo para ser um cidadão crítico e autônomo, capaz de usar a língua de maneira adequada e eficaz.

Portanto, a presente pesquisa tem por objetivo contribuir com ampliação da investigação de novas estratégias e possibilidades para o trabalho com as capacidades argumentativas dos alunos que estão concluindo os estudos na Educação Básica, e também auxiliar os professores no direcionamento das aulas de produção de textos argumentativos com uma proposta pedagógica que leva em conta o uso real e efetivo da língua.

3 ARGUMENTAÇÃO, ARTIGO DE OPINIÃO E ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DIDÁTICAS

Na presente seção, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam nossa investigação, abordando as concepções linguísticas e educacionais da argumentação ao longo do tempo, considerando várias perspectivas. Em seguida, dissertamos sobre os documentos oficiais que guiaram as direções da educação brasileira desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passando por documentos relevantes que pavimentaram o caminho para a consolidação da BNCC. Logo depois, destacamos as principais características do gênero textual escolhido e suas possibilidades de ensino. Por fim, discorremos sobre a sequência didática como um dispositivo metodológico possível para o trabalho com as capacidades de argumentação.

3.1 Argumentação: concepções e suas implicações para o ensino

O ser humano, por diversos motivos, sempre precisou recorrer à argumentação. Nesse sentido, argumentar é uma prática constitutiva das interações humanas, essencial para negociar significados, defender pontos de vista e influenciar decisões. Como observa Barbisan (2007, p. 111): “O homem como ser social e racional, em contato permanente com seus semelhantes, para se defender, [...] até mesmo para sobreviver, sempre teve a necessidade de argumentar”.

Contudo, definir o que é argumentação não é tarefa simples, pois ao longo do tempo diversas concepções foram formuladas com o intuito de explicá-la. Os primeiros estudos sistemáticos sobre a argumentação datam da Grécia Antiga, com destaque para Aristóteles, que propôs uma distinção entre os meios de persuasão apropriados a cada contexto, classificando-os em *ethos* (credibilidade do orador), *pathos* (emoção do público) e *logos* (estrutura lógica dos argumentos). Para os aristotélicos, a argumentação era vista como um instrumento para a busca da verdade racional, vinculada à lógica e à retórica. Para Barbisan (2007, p. 112), o estudo da argumentação ligado a retórica “[...] é definido como um conjunto de atos de linguagem planejados e dirigidos a um público em determinado contexto”.

Após esse período, a tradição da retórica clássica passou por um longo hiato no que se refere ao desenvolvimento de novos paradigmas sobre a argumentação.

Durante a Idade Média e boa parte da Idade Moderna, prevaleceram modelos mais dogmáticos e menos voltados ao debate racional entre diferentes posições. Apenas no século XX, com a chamada “nova retórica”, surgem novas abordagens que retomam e ampliam os estudos aristotélicos, adaptando-os às exigências do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, Barbisan (2007) destaca-se a contribuição de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, que propõem uma ampliação do conceito de argumentação ao considerarem não apenas a persuasão, mas a adesão do auditório a uma determinada proposta. Seu foco recai sobre os recursos linguísticos e estruturais capazes de produzir esse convencimento, por meio de argumentos quase-lógicos e de argumentos baseados na estrutura do real. Nos termos de Barbisan (2007, p. 114): “seu estudo se ocupa principalmente da estrutura da argumentação escrita e não do modo como é feita a comunicação com o auditório”.

Outra proposta de estudo, conforme indica Barbisan (2007), é a de Stephen Toulmin que trabalha com a avaliação crítica dos argumentos reais, questionando a lógica formal baseada em estruturas rígidas de organização. Segundo Barbisan (2007, p. 113): “Toulmin discute em que medida a lógica pode ser formal, e mesmo assim, ser aplicada à avaliação crítica de argumentos reais”. O autor, então, define procedimentos e categorias que regulamentam e defendem afirmações, como dados (D), conclusões (C), garantias (G) e restrições (R). Barbisan (2007) também pontua que concepções recentes dos estudos argumentativos se dividem entre a linha retórica – cujos estudos se voltam para os atos de linguagem, uma vez que o objetivo é convencer um público sobre um determinado contexto – e a abordagem científica – em que a preocupação está no valor de verdade contido nas premissas e conclusões.

Todavia, a autora destaca pontos comuns a todas essas concepções, sendo estas a presença de um argumentador e um sujeito receptor, a utilização de argumentos (evidências) por meio da linguagem que é utilizada como instrumento, para assim o primeiro agir sobre o segundo, buscando a modificação do pensamento ou posicionamento deste. Segundo Barbisan (2007, p. 114): “Esse parecer ser, nas propostas mencionadas, o objetivo atribuído a argumentação”.

Por outro lado, para o linguista francês Oswald Ducrot, a argumentação é intrínseca à língua, dado que a linguagem carrega inevitavelmente uma orientação argumentativa. Então, em sua Teoria da Argumentação da Língua (TAL), Ducrot

propõe uma concepção que considera a relação pragmática entre palavras e frases, além das relações semânticas, na construção do sentido do discurso, pois para o autor, “[...] o sentido só se constrói por empréstimo do contexto, mas essa construção ‘pragmática’ do sentido é dirigida pelo valor propriamente linguístico das palavras que se deve interpretar” (Ducrot, 2013, p. 11).

Ainda no campo dos novos estudos da argumentação, temos a Análise do Discurso (AD) que enfatiza o contexto situacional da enunciação, as características próprias de cada gênero discursivo e a utilização dos recursos da língua em seu uso natural, logo, “Essa abordagem ao eixo de comunicação e interação (atual ou virtual) entre os participantes da troca permite conferir a análise argumentativa sua dimensão institucional e social” (Amossy, 2011, p. 134).

Já no âmbito da educação brasileira, no que diz respeito ao ensino da argumentação no ensino médio, observamos uma orientação para o trabalho com textos do tipo dissertativo-argumentativo, com práticas associadas aos paradigmas clássicos, como lógica aristotélica, já que a prioridade ainda recai no estudo da estrutura (tese, argumentos e conclusão) e na aplicação de recursos gramaticais, considerados importantes para uma boa escrita. De acordo com Ramos e Gonçalves (2020, p. 99), essa postura se justifica, “por exigir do sujeito que escreve uma defesa de opinião por meio de argumentos é sempre cobrada nas provas de redação do Enem, nos vestibulares, [...]”. Dessa forma, a realidade do trabalho com a argumentação nas escolas ainda é a produção de textos mecanizados, descontextualizados e voltados para aprovação em vestibular, desconsiderando os usos reais da língua, como se, ao escrevermos, partíssemos do vazio.

Entretanto, apesar de o ensino da argumentação ainda estar muito ligado aos moldes clássicos, é preciso reconhecer que sua função social vai muito além das provas padronizada, pois a argumentação é uma capacidade fundamental e necessária a toda pessoa que convive em constante interação com seus semelhantes. Segundo Citelli (1989), a persuasão de uma língua está ligada a valores e ideias dados ao signo linguístico, além daquele sentido dicionarizado, tornando-se um signo ideológico dotado de uma verdade já institucionalizada, absorvidos por falantes de uma determinada sociedade. Essa ação é sempre um fato social, uma vez que o homem por natureza é um ser cultural. Conforme o autor explica: “numa palavra, estamos diante da passagem do plano denotativo para o plano conotativo. O pão, enquanto tal, denota um alimento; porém, no contexto do

rito religioso, passa a conotar o corpo de Cristo” (Citelli, 1989, p. 28).

Desse modo, para que o aluno consiga argumentar de maneira autônoma e consciente, é necessário que ele se aproprie antes da significação das palavras, compreendendo então os sentidos já estabelecidos para que possa ressignificá-los em sua própria prática argumentativa.

Já para Fiorin (1998), a língua é uma instituição social responsável por marcar as relações humanas, seja entre os próprios homens, seja entre o homem e natureza. Assim, enquanto instrumento de comunicação, a língua reproduz a formação ideológica de cada classe social e materializa-a em formas de discursos.

Uma formação ideológica deve ser entendida como visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma da visão de mundo (Fiorin, 1998, p. 32).

À vista disso, o discurso possui uma estrutura sintática (conjunto de elementos linguísticos que se relacionam entre si) e semântica (conteúdo ou sentido do discurso que depende das formações sociais). Essa estrutura semântica, por sua vez, é organizada na relação conteúdo e maneira de expressá-lo e, necessariamente, é no nível da expressão que o texto ganha materialidade, efetivando a visão de mundo de uma formação social por meio de escolhas linguísticas da formação discursiva. Para o autor: “o texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos da expressão que estão a sua disposição para veicular o discurso” (Fiorin, 1998, p. 41).

Portanto, a língua atua como suporte essencial para a reprodução das ideologias. Dado que essas visões de mundo se materializam em texto, conclui-se que para desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno é preciso que ele saiba identificar criticamente os discursos que absorve e produz (ou reproduz). Isso significa compreender as escolhas linguísticas (formação discursiva) e a visão de mundo (formação ideológica) de cada texto. Nesse sentido, concepções argumentativas de perspectivas discursivas se fazem necessárias para superar as abordagens tradicionais.

Assim, a utilização da TAL pode contribuir para o ensino da argumentação, já que se ocupa da construção do sentido no discurso por meio da relação dos

segmentos de um enunciado, permitindo o trabalho com os elementos linguístico-discursivos, por exemplo, os operadores argumentativos e os modalizadores, que são estrategicamente utilizados para orientar a direção dos enunciados na língua e responsáveis pela sua construção argumentativa. Desta forma, tal abordagem não apenas ajuda a identificação de recursos linguístico-discursivos, mas também, o desenvolvimento de habilidades argumentativas importantes para que o estudante saiba usar competentemente a língua. Como destacam Costa, Nascimento, Souza (2018, p. 215): “É importante salientar que os alunos necessitam aprender não só a elencar, mas também saber a intenção desses argumentos, além de saber concatená-los e contrapô-los adequadamente”.

E à medida que a TAL oferece instrumentos para uso e análise dos recursos linguísticos, a AD amplia essa visão ao se relacionar com o contexto sócio-histórico. Deste modo, o trabalho com essa perspectiva também pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes, pois problematiza a noção de neutralidade discursiva, já que, ao produzir um texto, o produtor materializa seu ponto de vista nele. A análise do discurso evidencia que a produção de textos implica não somente o reconhecimento de posicionamentos discursivos, como também a capacidade de se posicionar criticamente diante deles. Por isso, o trabalho com as dimensões discursivas, como as escolhas semânticas, a maneira como um assunto é tematizado e a construção da estrutura sintática, por exemplo, determinam os aspectos argumentativos dos textos. Segundo Barros e Marins-Costa (2020, p. 196): “Práticas desse tipo favorecem a consciência autoral dos estudantes e o desenvolvimento de sua responsabilidade em relação ao que falam/escrevem”.

Diante do exposto, compreendemos que, no ensino da argumentação, a utilização de perspectivas que defendem a importância de saber usar a linguagem em contextos reais e diversos, aliada a atividades que articulam conteúdos linguísticos a situações concretas, incentiva a produção de gêneros argumentativos autênticos alinhados às demandas comunicativas da vida social, como o artigo de opinião, e rompe com os modelos escolares descontextualizados. Nesse sentido, Azevedo e Tinoco (2019) citam a importância de trabalhar a argumentação numa perspectiva de letramento, pois para argumentar é preciso um conjunto de habilidades e competências ligadas à interação social, visto que:

Essa perspectiva de trabalho envolve os usos da escrita na, para e além da escola. Consequentemente, alarga o raio da ação de docentes e discentes movendo-os para lidar com outros usos sociais da escrita que ultrapassam

aprendizagem das convenções formais apenas (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 23).

Logo, ao adotarmos tais abordagens, preparamos nossos alunos para irem além do universo escolar e aprenderem a se posicionar diante dos embates relevantes da vida cotidiana.

3.2 Novas diretrizes para o ensino da língua portuguesa - gêneros textuais e tipologias discursivas: dos PCNs à BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um documento publicado em 1997 e 1998 para o ensino fundamental e, em 2000, para o ensino médio, que estabeleceu novas diretrizes que nortearam propostas de currículos escolares pelo Brasil. Tal documento foi considerado inovador por fomentar debates e reflexões acerca do ensino do país, e não somente indicar uma matriz curricular de objetivos e conteúdos a serem ensinados em sala aula. Conforme Rojo (2008, p. 27): “[...] os PCNs buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios”.

No que concerne ao ensino da língua portuguesa, os PCNs fundamentam-se na perspectiva sociointeracionista, considerando a língua em sua dimensão comunicativa. O documento ressalta que a língua existe e funciona intrinsecamente ligada a situações concretas de interação, constituindo-se como uma prática social. A partir dessa concepção, a organização do ensino da língua foi dividida em dois eixos complementares: o uso da língua e a reflexão sobre a língua e a linguagem, como indica o próprio documento:

O processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral (Brasil, 2000, p. 18).

Nesse contexto, os gêneros textuais foram introduzidos como objetos de ensino centrais, visto que dominar suas características – saber reconhecê-los, analisá-los e diferenciá-los – permite a ampliação do repertório comunicativo dos estudantes em diferentes esferas interativas. Para os PCNs (Brasil, 2000, p. 8): “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem”. Essa perspectiva de ensino da língua afastou-se do que, até então, era comum nas aulas de língua portuguesa,

o uso do texto como um auxiliador para o trabalho e desenvolvimento das habilidades de leitura e redação.

Já em relação ao trabalho com a argumentação, os PCNs entendem ser algo inerente à natureza dialógica da linguagem, pois, para compreender um ato enunciativo, é necessária a tomada de posição diante daquilo que o outro fala. Dessa forma, o documento propõe o trabalho com diálogo, debate e confronto de ideias para que o aluno possa formular e defender seu ponto de vista sobre o mundo. Segundo o documento:

Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de práticas da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (Brasil, 2000, p. 22).

Entretanto, os PCNs foram alvo de críticas, já que em suas diretrizes não esclarecem exatamente o que são gêneros textuais, não distinguindo, por exemplo, gênero textual de tipologia textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 209):

Este aspecto é complexo e não passa despercebido aos PCNs. Contudo, as observações são, no geral vagas. Às vezes se trata de tipos de textos ou sequências discursivas (p. 45) tais como: narrativa, descrição, exposição, argumentação e conversação. Em outros casos, trata-se de gêneros textuais (p. 40 e 43): entrevista, debate, palestra, conto, novela, artigo, reportagem, etc. Não faz uma distinção sistemática entre tipos (enquanto construtos teóricos) e gêneros (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas).

Outro ponto crítico levantado pelo linguista é a falta de consideração com as diversas realidades existentes, já que o documento indica os gêneros a serem trabalhados com os alunos, não levando em conta, dessa forma, contexto de vivência comunicativa dos alunos. Consoante o autor:

[...] por um lado, quando os PCNs propõem conteúdo programáticos mostram-se inevitavelmente redutores e, por outro, quando concretizam as ações, tornam-se homogeneizadores, sugerindo que todos os professores trabalhem determinados fenômenos (Marcuschi, 2008, p. 211).

Todavia, apesar das questões apontadas por Marcuschi (2008), os PCNs foram um marco ao priorizar a linguagem em uso e contribuir com práticas pedagógicas mais reflexivas, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa. Seus pontos contraditórios, no entanto, revelam desafios importantes na criação de diretrizes educacionais no Brasil.

No entanto, ao longo dos anos, vários outros documentos importantes foram elaborados com o objetivo de melhorar as diretrizes e orientações educacionais que gradualmente consolidaram as bases para a atual BNCC. Um desses documentos

são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNs), lançadas em 2010, com o objetivo de padronizar os currículos escolares, visando garantir uma base de ensino comum a todo o território brasileiro, considerando a formação humana, cidadã e profissional, isto é, a formação integral do sujeito, conforme o Inciso I do Segundo Artigo das DCNs:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (Brasil, 2010, Seção 1, p. 824).

Quatro anos depois, em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi desenvolvido com o propósito de articular um Sistema Nacional de Educação, mediante a colaboração entre os sistemas de ensino federal, estadual e municipal para reduzir as fragilidades da educação no Brasil, pois:

O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional (Brasil, 2014, p. 5).

Deste modo, o PNE foi instituído como uma exigência constitucional, o que significou que os planos plurianuais elaborados pelos governos deviam tê-lo como referência, prevendo recursos orçamentários para seu financiamento. O documento estabeleceu 20 metas, entre estratégias e diretrizes, a serem cumpridas no período de 10 anos (2014-2024), na educação brasileira. O PNE, assim como as DCNs, ressaltou também a necessidade da criação de um sistema educacional unificado, para assegurar uma educação de excelência para a população. Apesar de o documento não utilizar termos específicos, suas metas evidenciam a ideia de uma base comum, como na Meta 7, em que o objetivo é:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014, p. 31).

Dessa forma, para isso é preciso:

[..] também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas (Brasil, 2014, p. 32).

Dentre os marcos significativos para a consolidação da BNCC, destaca-se a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), que aconteceu entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação, que teve a formulação de um documento final baseado nos debates e discussões do grande evento. No documento, foi reforçada novamente a concepção de um sistema nacional de educação a partir da colaboração e coordenação entre os sistemas da federação que garantisse a todos os cidadãos brasileiros uma educação de qualidade, visto que a fragmentação dela é uma das grandes fragilidades da educação no país.

Dessa forma, ao consolidar o Sistema Nacional de Educação, asseguram-se, em última instância, as políticas e mecanismos necessários à garantia: dos recursos públicos, exclusivamente para a educação pública, direcionados à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social e educacional do Estado para com a nação; da manutenção e desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação, com exclusividade para as instituições públicas; da universalização da educação básica (em suas etapas e modalidades); [...]; do fortalecimento do caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os órgãos dos sistemas de educação; da implementação da gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas; do reconhecimento e respeito à diversidade, de promoção de uma educação antirracista e antissexista, de valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores/as, técnicos/as, funcionários/as administrativos/as e de apoio) em sua formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho (Brasil, 2015, p. 24).

O documento final da Conae representou um ponto crucial para a mobilização da criação de um documento que padronizasse as diretrizes e as orientações educacionais para todo o território nacional, que já vinha sendo pavimentado desde as DCN, de 2010. Assim, foi nesse contexto que, após duas décadas de debates, discussões e ajustes, um novo documento, de caráter normativo, foi instaurado para a elaboração, a construção e a implementação dos currículos escolares brasileiros, a BNCC. Ela definiu as aprendizagens essenciais que os estudantes da educação básica devem desenvolver na Formação Geral Básica. De acordo com Azevedo e Damasceno (2017, p. 85):

[...] A BNCC assume um papel estratégico nas ações educacionais perante todos os educadores e gestores do Brasil, pois se dispõe a seguir dois rumos: orientar a formação inicial e continuada de professores e servir de apoio à elaboração dos materiais didáticos (incluindo livros e materiais audiovisuais) que ainda serão desenvolvidos.

Para o ensino da língua portuguesa, a BNCC amplia o que os PCNs estabeleceram anteriormente ao propor não apenas o domínio da língua em uso,

mas também o trabalho com eixos das práticas de linguagens, atendendo às múltiplas demandas atuais da comunicação, sendo estas: leitura e escrita, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica. Tais práticas articulam-se com os campos de atuação social previstos para o ensino médio – vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública –, uma vez que os estudantes devem estar preparados para resolverem problemas por meio da linguagem. Segundo o documento: “A consideração desses campos para organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos [...]” (Brasil, 2018, p. 489).

A BNCC mantém os gêneros textuais como objetos de ensino da língua, pois são responsáveis por mediar a interação entre os sujeitos, as práticas de linguagens e os campos de atuação, seguindo a perspectiva bakhtiniana. E também é a partir deles que se desenvolvem as competências e as habilidades requeridas para o uso eficaz da língua. O documento estabelece o texto como a unidade de ensino na área de língua portuguesa:

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).

No que tange à argumentação, a BNCC a entende como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento crítico dos estudantes e como forma de participação ativa na sociedade por meio de posicionamento coerente, dialógico e respeitoso, conforme a competência geral número 7;

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Para o ensino médio, a BNCC recomenda alguns gêneros textuais para o trabalho com a argumentação, principalmente dentro do campo jornalístico-midiático, como reportagens em diferentes mídias, artigos de opinião, *vlogs* de opinião, resenhas e ensaios, ampliando a diversidade do que é trabalhado no ensino fundamental. O documento também orienta que o aluno possa vivenciar a experiência de ser um repórter, um crítico ou um analista, por exemplo, reforçando, a

ideia de um ensino contextualizado. Conforme a BNCC:

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2018, p. 519).

Porém, assim como os PCNs, a BNCC também recebe muitas críticas, como não indicar a ação de planejamento nas produções dos gêneros nos diferentes campos de atuação social, conforme ressalta Ida Maria Morales Marins (2022, p. 477): “Percebemos uma falta de paralelismo nas orientações, não afinada com propósitos anunciados de que a produção de textos deve considerar as práticas de planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas”. Isso é importante quando consideramos que a produção textual é um processo interativo em que o autor leva em conta o contexto de produção de seu leitor, ou seja, é preciso planejar antes de escrever.

Outra crítica dirigida à BNCC é a falta de clareza sobre alguns termos utilizados. Não há uma definição precisa do que se entende por argumentação, assim o documento usa indistintamente variações desse vocabulário, o que pode gerar dúvidas no professor sobre o que exatamente tem de ser trabalho em sala. Para Azevedo e Damasceno (2017, p. 90): “[...] a tarefa do professor torna-se mais árdua, pois terá que sozinho reconhecer as diferenças e ainda encontrar meios para desenvolver a argumentação na sala de aula desde as séries iniciais do Ensino Fundamental”.

Portanto, a BNCC ampliou os conceitos consolidados pelos PCNs e atualizaram para os tempos atuais, considerando demandas de uma nova sociedade que lida não mais somente com a linguagem escrita ou falada, mas com as atuais linguagens de uma sociedade tecnológica. Contudo, como no documento anterior, sofre com lacunas conceituais ao não definir claramente uma concepção de argumentação, e não orientar de forma precisa a ação de planejar nas produções dos gêneros textuais.

3.3 O gênero artigo de opinião e a tipologia argumentativa: características e dimensões ensináveis do texto

Para Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz (2004), os gêneros são como

instrumentos ou mesmo um *megainstrumentos* que atuam como mediadores entre o sujeito e as atividades humanas relacionadas à linguagem, adaptando-se às situações comunicativas por meio de esquemas de utilização. Tal perspectiva tem como base os gêneros discursivos de Bakhtin que os determinou como:

[...] formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2011, p. 261).

Entretanto, Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que, em sala de aula, os gêneros dos discursos se tornam gêneros escolares ou textuais, uma vez que não chegam na forma em que acontecem na enunciação, mas sim, em suas dimensões ensináveis, por meio da modalização didática dos gêneros. Dessa forma, escolhe-se um gênero de referência, e determinam-se os aspectos que serão desenvolvidos, orientando a intervenção do professor. Para os autores, essa ação é necessária, pois:

[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associados. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 81).

Neste contexto, o gênero discursivo artigo de opinião tem a finalidade de debater um assunto socialmente relevante ou controverso. Seu objetivo, além da defesa de um ponto de vista, é influenciar o leitor a assumir certa posição diante de uma questão polêmica. Segundo Boff, Köche e Marinello (2009, p. 1), o 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 de ensino da língua materna.

Considerando a perspectiva dos autores, é fundamental, então, definir as características gerais do artigo de opinião, pois sua estrutura não é rígida ou fixa, dado que o contexto de produção determina a forma. Boff, Köche e Marinello (2009) organizam o gênero em três partes: situação-problema, que contextualiza o assunto e também introduz a posição do autor; discussão, que desenvolve a opinião com base em argumentos; e, por último, a solução-avaliação, que conclui o assunto,

propondo uma solução ou ratificando a tese desenvolvida. Assim, conforme as autoras: “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” (Boff; Köche; Marinello, 2009, p. 6).

Já para Bordim, Pinton e Schmitt (2023), a contextualização e a apresentação da opinião do autor são dois movimentos diferentes, pois o primeiro movimento contextualiza a questão a ser debatida, relacionada a um fato ou evento, ou define a questão, trazendo opiniões contrárias ou a favor. O segundo movimento apresenta o posicionamento do articulista em relação à mesma questão.

Para que essa estrutura argumentativa funcione, é necessário que a sequência da superfície textual ajude a construir estratégias persuasivas. Boff, Köche e Marinello (2009) afirmam que o artigo de opinião é da ordem do argumentar, assim, a apresentação de evidências de fatos, o emprego de outras vozes especialistas, a utilização de apelos emocionais e a antecipação e a refutação de contra-argumentos são estratégias persuasivas que dão solidez e sustentação ao ponto de vista defendido pelo autor do artigo de opinião.

Porém, é necessária uma ação articuladora para que os argumentos tenham força suficiente, ou seja, é fundamental manter a progressão textual, visto que a qualidade persuasiva não está apenas no uso de argumentos em si, mas também na forma como eles são organizados para que o artigo de opinião seja um todo coerente e coeso. Por isso, o uso de operadores argumentativos, como “quando”, “porém”, “assim”, “dessa forma”, “entretanto”, entre outros, são elementos indispensáveis, pois, de acordo com Bordim, Pinton e Schmitt (2023, p. 46): “O importante é estabelecer as relações lógicas semânticas de forma adequada”.

A construção argumentativa do artigo de opinião precisa do emprego de uma linguagem adequada para atingir seu público-alvo. Dessa forma, o vocabulário utilizado oscila entre o formal e o acessível, sem deixar de lado o cunho argumentativo. Para Boff, Köche e Marinello (2009, p. 4): “A escolha [...] depende do público a que se destina o texto”. Entretanto, alguns termos, como os verbos no presente do indicativo e o pretérito para a descrição de dados ou evidências são imprescindíveis.

Em síntese, o artigo de opinião é um gênero textual que, quando trabalhado nas aulas de língua portuguesa, pode contribuir expressivamente para o

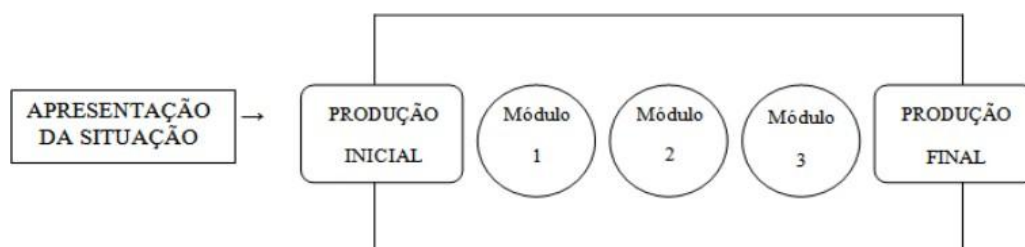
desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Isso ocorre porque sua produção requer a capacidade de reconhecer criticamente o ponto de vista do outro, assim como se posicionar de forma sólida frente a ele. No mais, exige o uso coerente e eficaz dos recursos linguísticos para que o aluno consiga empregar a linguagem como um meio para resolução de situações comunicativas.

3.4 Sequência didática de gêneros textuais: uma proposta metodológica para desenvolvimento de capacidade de linguagem

A sequência didática é uma metodologia de ensino de língua desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), definida como: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa abordagem permite estruturar o ensino em módulos interdependentes, possibilitando o trabalho com os diferentes níveis do texto (aspectos linguísticos, discursivos e sociocomunicativos, por exemplo).

Agora observemos abaixo a estrutura básica de uma sequência didática, segundo os autores (Figura 1):

Figura 1 – Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A SD inicia-se pela apresentação da situação, uma etapa fundamental, pois estabelece o problema comunicativo a ser resolvido. Nesta etapa, delineiam-se o gênero textual, o contexto da comunicação, os participantes e a finalidade comunicativa. Prossegue-se com a produção inicial, que realiza duas funções, sendo a primeira marcar o primeiro contato do estudante com o gênero; e a segunda fornecer ao professor diagnóstico das capacidades e dificuldades do aluno. Essa sondagem orientará o discente na elaboração da próxima etapa. Na seguinte fase, desenvolvem-se os módulos que são constituídos por um conjunto de atividades

correlacionadas, pois os objetivos são sanar ou diminuir as inadequações apresentadas na produção inicial e desenvolver as competências necessárias para a produção do gênero. Por fim, a produção final, que é a reescrita da produção inicial, na qual os alunos colocam em prática os conhecimentos construídos a partir do que foi trabalhado nos módulos. Essa etapa permite que o aluno avalie sua evolução ao longo do processo. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa”.

A estrutura da SD – da apresentação da situação à produção final – considera a língua enquanto uma prática social, visto que gira em torno de um projeto que exige do aluno uma resposta a um problema comunicativo. Logo, o aluno não produz um texto no vazio ou apenas para o professor corrigir, mas sim, conscientiza-se e apropria-se de toda estrutura textual que engloba tanto aspectos textuais como discursivos.

É importante ressaltar também que essa metodologia não é fixa, mas construída com e para os alunos de acordo com as dificuldades e capacidades que demonstram ao longo do percurso, permitindo um olhar mais individualizado para suas necessidades. E a partir disso, o professor age e intervém no processo de ensino-aprendizagem, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111), a SD:

[...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizagem.

Então, esse procedimento metodológico permite um trabalho mais preciso do professor, com atividades adaptadas às necessidades específicas dos estudantes, contribuindo para avanços consistentes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na presente seção, delineamos o percurso metodológico que orientou a nossa investigação, começando pela explicitação dos fundamentos da metodologia escolhida. Depois detalhamos passo a passo os procedimentos realizados desde a pesquisa teórica até a aplicação de campo. Por último, fizemos uma breve contextualização da escolha do contexto escolar e as medidas legais adotadas para a execução ética e segura da pesquisa.

4.1 O método da pesquisa

Esta pesquisa está ancorada no paradigma qualitativo, de natureza aplicada e caráter intervencionista, por envolver uma prática pedagógica planejada, executada e analisada pela própria pesquisadora em seu contexto de atuação profissional.

Tendo em vista isso, o método adotado foi o da pesquisa do tipo intervenção na própria prática, entendida como a ação de planejar e aplicar interferências que gerarão mudanças ou inovações nas metodologias educacionais para um melhor ensino-aprendizagem dos estudantes.

A investigação da própria prática é importante, pois possibilita ao professor o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, além de proporcionar novas perspectivas e implicações significativas à atividade docente. Para João Pedro da Ponte (2008, p. 154):

A investigação dos profissionais sobre a sua prática pode ser importante por várias razões. Antes de mais, ela contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas. Além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem [...].

Para tal, o professor ressalta a importância do estabelecimento de critérios para esse tipo de investigação, pois, quando não há parâmetros definidos, a qualidade da investigação pode ser questionada e receber diversas críticas, por exemplo, ser vista como projeto de extensão do professor e não como uma investigação que considera um problema a ser resolvido. Dessa forma, é necessária primeiramente a identificação de um problema, em seguida, a designação de critérios que guiará as ações do profissional e, por fim, a divulgação e o compartilhamento dos resultados alcançados. Segundo João Pedro da Ponte (2008, p. 156): “Tal é necessário para que os resultados e perspectivas emergentes dessa

investigação possam ser aceites como relevante pelo grupo profissional e, eventualmente, pela comunidade educativa em geral”.

Damiani *et al.* (2013) destacam a relevância da posição que o pesquisador assume durante o percurso para que a intervenção da própria prática não seja descaracterizada enquanto metodologia de pesquisa. Por isso, é fundamental a separação do professor do pesquisador, visto que o primeiro é quem intervém e, o segundo, quem descreve detalhadamente a situação em que o problema foi identificado, a ação interventiva e a verificação dos resultados a partir de um embasamento teórico, pois:

Os relatórios das intervenções devem ser elaborados de tal forma que permitam ao leitor reconhecer suas características investigativas e rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo, para que não sejam confundidas com relatos de experiências pedagógicas (Damiani *et al.*, 2013, p. 60).

Essa metodologia de pesquisa consiste no contato direto com a realidade, para que, a partir das observações, seja possível intervir de modo a sanar ou, ao menos, diminuir as dificuldades encontradas no trajeto educacional: “As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para solução de problemas práticos” (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Desse modo, ao investigar a própria prática, o professor não apenas melhora seu trabalho em sala de aula, mas também se habilita para usar a investigação como forma de enfrentar seus desafios com mais autonomia e visão crítica, transformando seu fazer pedagógico.

4.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em um Colégio Universitário de Ensino Médio localizado na região do Grande ABC paulista, onde a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa. A escolha pelo colégio como campo de investigação para a presente pesquisa surgiu devido a minha atuação como docente há três anos, o que faz com que eu tenha vivência significativa com todo o contexto escolar. Assim, trabalhando diariamente com alunos de ensino médio, principalmente com as turmas de segunda e terceira séries, deparei-me não só com a dificuldade dos alunos de produzir textos de caráter argumentativo, como o artigo de opinião trabalhado em algumas oportunidades, mas também o pouco interesse destes em escrever tais textos.

Logo, procurando entender melhor as causas deste cenário, percebi que, para

a grande maioria dos estudantes, o texto da tipologia argumentativa só tem relevância quando é para ensiná-los ou prepará-los a escrever uma redação típica de vestibular. Lembro-me de uma situação específica, quando lecionei uma matéria de Itinerário Formativo, em que o intuito era a produção de textos científicos na área de ciências da natureza e, ao pedir uma resenha crítica, uma aluna me perguntou por que estava ensinando esse formato de texto, e não a escrever a redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois era o que eles acharam que seriam as aulas da matéria. Então, compreendi que os estudantes não conseguem enxergar a função social de um texto argumentativo e não sabem reconhecê-lo como uma forma de se posicionar crítica e autonomamente diante de assuntos relevantes discutidos numa sociedade

Por isso, esta investigação buscou analisar como a metodologia da SD pode auxiliar no desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos para que seja usada como uma ferramenta de expressão e transformação de forma clara e consciente, e não somente como uma escrita mecanizada, feita para se passar em vestibular, também oferecendo aos professores possíveis caminhos para o trabalho com o gênero artigo de opinião.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa vinculado à instituição responsável, garantindo o cumprimento das normas éticas vigentes pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e foi aprovada no dia 11 de agosto de 2025, sob número do parecer 7.760.101. Para a participação dos estudantes, primeiro, aos responsáveis foi enviado, por intermédio dos alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), impresso em duas vias, o qual o responsável assinou ambas, pois uma ficou com eles e a outra com a professora-pesquisadora. Esse documento abrangeu as informações da pesquisa, como os objetivos, os procedimentos, os benefícios, os riscos e as garantias de sigilo. Concomitantemente, os alunos receberam o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), que foi lido para eles, para que manifestassem sua concordância em participar voluntariamente da pesquisa, resguardando-lhes o direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem prejuízos acadêmicos ou pessoais. Por fim, 19 autorizações foram conseguidas.

No que se referiu ao anonimato e sigilo dos participantes, foram adotadas as seguintes medidas necessárias à preservação da sua identidade:

- Não houve identificação pessoal em publicações e matérias decorrentes da pesquisa;
- Os dados coletados foram codificados, substituindo as informações identificáveis por expressões generalistas;
- Não houve registros de fotos ou vídeos dos participantes em nenhuma das etapas, assegurando a privacidade dos participantes;
- Com relação aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, estes foram organizados em três etapas principais: análise diagnóstica do conhecimento dos estudantes acerca do gênero textual artigo de opinião, intervenção com o uso da sequência didática e, por último, análise dos resultados a partir dos textos produzidos pelos alunos, de modo a garantir o rigor investigativo necessário às pesquisas do tipo intervenção pedagógica, conforme orientações de João Pedro da Ponte (2008) e de Damiani *et al.* (2013).

Os procedimentos acima listados visaram garantir a integridade e a proteção dos direitos dos envolvidos, alinhando-se às diretrizes de ética em pesquisa.

Etapa 1 – Fundamentação teórica: inicialmente, já havia sido realizado um levantamento teórico e documental sobre os estudos da argumentação no ensino de Língua Portuguesa, com base em uma abordagem que considera desde concepções teóricas até as diretrizes curriculares atuais, como a BNCC. Esta etapa incluiu o levantamento das pesquisas correlatas que tratam do ensino da argumentação e do gênero artigo de opinião no contexto escolar, com o objetivo de subsidiar teoricamente tanto a intervenção quanto os critérios de análise dos dados.

Etapa 2 – Planejamento (**aberto e processual**) e realização da intervenção pedagógica: com base nos fundamentos teóricos reunidos, foi desenvolvida uma SD voltada ao ensino do gênero artigo de opinião, tendo como foco o desenvolvimento das capacidades de argumentação dos estudantes. A SD foi aplicada em uma turma da 2ª série do ensino médio, considerando os princípios propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Vale ressaltar que, durante a intervenção, foram coletados diversos tipos de dados, como: produções textuais iniciais e finais dos estudantes; registros de observação de aula pela pesquisadora; anotações em diário de campo; outros possíveis registros dos alunos, como comentários, reflexões, autoavaliações, etc.

Etapa 3 – Análise e sistematização dos dados: após a intervenção, os dados

produzidos foram analisados com base em categorias previamente definidas, relacionadas às capacidades argumentativas mobilizadas nas produções dos estudantes.

A análise foi de natureza qualitativa, buscando compreender os efeitos do trabalho com a sequência didática no processo de aprendizagem dos estudantes, sem intenção de quantificar os resultados, mas sim de interpretá-los à luz dos referenciais teóricos da pesquisa.

Etapa 4 – Elaboração de material didático: enfim, os resultados da intervenção subsidiaram a elaboração de um material didático orientador com sugestões práticas para o ensino do artigo de opinião e da argumentação no ensino médio. Esse material foi estruturado com base na experiência vivenciada e poderá auxiliar outros professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de se posicionar diante das situações que exigem posicionamento crítico e de opinião, principalmente na escrita de textos com percurso argumentativo com clareza e coerência de ideias.

4.3 Caracterização do contexto de pesquisa

4.3.1 A escola

O contexto escolar escolhido para aplicação da pesquisa foi um colégio público de ensino médio, no Grande ABC, fundado em 2019, com foco no ensino, pesquisa e extensão, por estar ligado a uma universidade municipal da região e com o compromisso de desenvolver a aprendizagem escolar com as diferentes áreas do conhecimento, como o científico, o artístico e o ambiental, além do aprendizado de idiomas (inglês e espanhol) e educação digital. Desta maneira, afirma adotar uma perspectiva construtivista, pois acredita que a aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Por ser um colégio universitário, o Projeto Político Pedagógico (PPP) enfoca especialmente a integração entre a escola e a universidade, sendo exemplo disso o programa de iniciação científica em que os professores mestres e doutores podem desenvolver uma pesquisa dentro da sua área de formação com os alunos. Outra forma de integração também são as palestras e os projetos desenvolvidos pelos estudantes dos cursos da universidade e aplicados no colégio, como quando algumas estudantes do curso de nutrição realizaram um projeto com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância de uma alimentação saudável, com uma

turma de 2º ano do colégio. Entretanto, não foram identificadas no PPP atividades relacionadas à escrita, leitura ou produção, apesar de o colégio participar do Desafio de Redação do *Diário do Grande ABC* (concurso de redação destinado a todas as escolas da região do Grande ABC), no qual, para alunos do ensino médio, é pedida a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com a temática determinada pelo jornal.

A matriz curricular, adaptada ao Novo Ensino Médio desde 2023, estrutura-se em uma parte de Formação Básica Geral e outra de Itinerários Formativos, este último inicia-se a partir da 2ª série. Para os itinerários, o colégio oferece-os integrados às quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e, de forma conjunta, Ciências Humanas e Linguagens. Os alunos, ao fim da 1ª série, fazem sua escolha de área do itinerário para definir sua trajetória a partir da 2ª série, sendo permitida mudança de itinerário quando há vaga para tal ação. Como uma forma de orientar os estudantes, o corpo docente promove, desde 2024, um “Feirão de Itinerários”, evento em que o objetivo é fazer com que os estudantes da 1ª série tenham a oportunidade de entrar em contato com os trabalhos realizados pelos colegas dos anos anteriores, assim compreendendo na prática o funcionamento dos Itinerários Formativos e preparando-se para fazer a sua escolha.

Atualmente o colégio, que tem cerca de 1700 alunos nos períodos matutino e vespertino, possui dois caminhos para a admissão de novos alunos. Um deles é o processo seletivo, conhecido também como vestibulinho, em que o estudante deve realizar uma redação dissertativo-argumentativa online, aplicada individualmente. Os responsáveis dos estudantes aprovados pagam mensalidades, que variam conforme a cidade de origem, e também pagam pelos livros que são parte do material escolar. A outra maneira de ingresso é gratuita, pois a universidade mantém um convênio de bolsas de estudos com a prefeitura da cidade e, por meio da Secretaria Municipal de Educação, os alunos são direcionados para a instituição por um sorteio. Essas duas formas de sistema de entrada contribuem para uma grande diversidade social e econômica que caracteriza o ambiente escolar.

Já em relação ao espaço físico, o colégio o divide com alguns cursos de graduação e pós-graduação, conta com salas equipadas com computadores e projetores, laboratórios de informática, física, química e biologia, uma biblioteca, duas quadras e um ambiente relativamente espaçoso para a movimentação dos estudantes.

4.3.2 A turma

Os participantes são alunos de uma turma de 2ª série do ensino médio em que eu atuo como professora de língua portuguesa e literatura, além do Itinerário Formativo denominado “Escrita, linguagens e relações sociais”. Essa junção faz com que minha convivência nessa turma de 29 alunos, sendo 8 meninas e 21 meninos, seja de sete aulas semanais, assim, sou a professora que mais tempo passa com eles.

A turma, aberta em 2025, foi quase que inteiramente formada por alunos vindos de outra escola da rede municipal. Essa circunstância estabeleceu um processo de adaptação mútuo, isto é, enquanto os estudantes se familiarizavam com a nova escola, eu fui conhecendo-os gradualmente. Tal fato gerou, de início, uma relação difícil, pois houve resistência por parte de alguns alunos, através de comportamentos indisciplinados, e, em determinadas situações, eu não soube lidar muito bem com a situação. Mas hoje, posso dizer que nossa relação melhorou e é boa, considerando a realidade de uma sala de aula no contexto atual.

No primeiro semestre do ano de 2025, no Itinerário Formativo, como atividade de uma das notas integrantes da média final, pedi para que escrevessem uma redação relacionando 3 imagens, que compreendiam diferentes momentos da história da comunicação, com a importância da comunicação para humanidade, dissertando a relevância de cada uma. E, para isso, era necessário utilizar argumentos para validar o ponto de vista de cada um.

Ao receber os textos, observei que eles apenas explicaram os tipos de comunicação presentes em cada imagem ou descreveram as imagens, mas não conseguiram argumentar o porquê de eles terem sido importantes para as épocas em que existiram (durante o semestre, trabalhamos a evolução dos meios de comunicação ao longo do tempo). Após esse primeiro contato com textos, chamei-os e perguntei oralmente para que eles me falassem da importância por meio de argumentos, mesmo assim eles não foram capazes de me explicar seu raciocínio argumentativo, apesar de haver um.

Naquele momento, percebi que o desenvolvimento da sequência didática, objetivo desta pesquisa, teria de ser nessa turma.

5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Nesta seção, descrevemos e analisamos todo o processo da construção da sequência didática do gênero artigo de opinião desenvolvida nesta pesquisa. Em primeiro lugar, dissertamos sobre a fundamentalidade da modelização didática do gênero escolhido para uma melhor orientação da intervenção da ação do professor. Depois, detalhamos todas as etapas que compuseram a SD, da produção inicial até a produção final. Por fim, encerramos esta seção com a análise do processo.

5.1 A construção do modelo didático do gênero artigo de opinião

Para Schneuwly e Dolz (2004), a modalização didática dos gêneros textuais é uma ação essencial que consiste em escolher um gênero textual e estabelecer suas dimensões ensináveis, uma vez que os gêneros que adentram a escola não chegam exatamente como eles acontecem na esfera comunicativa. “A modelização didática do gênero deve ser orientada para variações menos ‘belicosas’ e construir um gênero escolar que insista em dimensões potenciais, mas que manifestam pouco nos protótipos mais reconhecidos” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 84).

É mediante esse processo de adaptação que se constrói o que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48) definiram como um modelo didático: “[...] a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las”. Dessa forma, para os autores, a definição de um modelo didático é essencial no processo de ensino da produção de um texto, pois serve como uma direção para a intervenção do professor durante as etapas de aprendizagem.

Assim, no planejamento dessa SD, para definição do modelo didático do gênero artigo de opinião, consultamos estudos que já o analisaram e o investigaram. Para a caracterização do gênero artigo de opinião, consideramos o modelo didático desenvolvido por Castellani e Barros (2018), que leva em conta também as capacidades de linguagem, reproduzido no quadro abaixo, apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Modelo didático

Capacidade de Ação	Capacidade discursiva	Capacidade linguístico-discursiva
a) O produtor emissor e enunciador do gênero artigo de opinião; b) A esfera de produção e circulação; c) Os leitores (receptores) do artigo de opinião; d) Os veículos de circulação.	a) Título; b) Questão polêmica; c) Ponto de vista (tese); d) Argumentos; e) Contra-argumentos (exemplos, pesquisas, dados).	a) Retomada textual; b) Organizadores textuais; c) Norma culta da língua.

Fonte: Castellani e Barros (2018, p. 212)

Após o processo de identificação do modelo didático do gênero artigo de opinião, outro passo fundamental é a criação de uma grade de avaliação que determinará os critérios de análise das produções textuais dos alunos, tanto a inicial quanto a final, pelo professor. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 61), com a grade de avaliação: “O professor encontra os meios para conhece profundamente as capacidades e as deficiências do aprendiz para guiar seu ensino de uma forma melhor”.

Para tal procedimento, nesta pesquisa, elaboramos uma grade de análise, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Grade de análise do gênero artigo de opinião

FINALIDADE	- Defende um ponto de vista?
ESTRUTURA	- Contextualiza o assunto e introduz a posição do autor? - Desenvolve a opinião por meio de argumentos? - Conclui o assunto, propondo uma solução ou ratificando a tese?
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS	- Apresenta evidências ou fatos? - Utiliza de apelos emocionais? - Antecipa ou refuta contra-argumentos? - Usa operadores argumentativos para estabelecer relações lógico-semânticas?
LINGUAGEM E ESTILO	- A linguagem é formal? - Usa o tempo verbal de modo adequado, como opresente do indicativo?
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS-GRAMATICAIIS	- Pontuação; concordância; regência; ortografia; organização de parágrafos, frase; entre outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a definição do modelo didático e da grade de avaliação, demos início ao desenvolvimento da SD, seguindo todas as etapas descritas a seguir.

5.2 Apresentação da situação

Nesta etapa, pedi para que os alunos formassem um círculo para que eu pudesse, então, sondar os conhecimentos deles acerca do gênero artigo de opinião. Em aulas anteriores, eu já havia explicado que eles fariam parte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo era analisar se o dispositivo metodológico da SD poderia ajudá-los a desenvolver suas capacidades de argumentação por meio do gênero textual artigo de opinião. Assim comecei perguntando-lhes para que servia tal gênero textual.

Professora: *Então, a sequência didática é dividida em algumas etapas e em cada aula a gente vai trabalhar determinadas etapas. Hoje, então, a gente vai começar com a apresentação da situação. Ou seja, a gente vai, né, vocês junto comigo, nós vamos aí... criar um cenário. Eu preciso que vocês entendam o contexto da comunicação para a gente, então, conseguir escrever o artigo de opinião, que é o gênero que vai ser trabalhado ao longo das nossas aulas. Então, considerando isso... É... Pra que que serve... Eu preciso que vocês me respondam, ok? Pra que que serve um artigo de opinião?*

Aluno 1: *Pra você dar sua opinião.*

Professora: *O que mais?*

Aluno 2: *Se expressar.*

Professora: *Se expressar, dar opinião, mais alguma coisa? E como é que eu me expresso, eu dou a minha opinião num artigo de opinião?*

Aluno 2: *Linguagem formal*

Professora: *O que mais?*

Aluno 3: *Falando a opinião.*

Aluno 4: *Postura.*

Aluno 5: *Usando argumentos para validar a opinião.*

Aluno 6: *Relatar um acontecimento sobre o tema.*

Professora: *O que mais?*

Aluno 7: *Expor algum problema.*

Professora: *Exatamente.*

Aluno 7: *Entregar uma solução.*

Professora: *Mais alguém quer falar alguma coisa?*

Aluno 8: *Coerência.*

Aluno 9: *Discordar de alguma coisa.*

Professora: *Ah, sim. Pode ser também. Então, né, considerando que a gente sabe o que é um artigo de opinião, onde que ele circula?*

Aluno 7: *Blogs.*

Aluno 2: *Comunidades online.*

Aluno 5: *Redes sociais. Redes sociais.*

Professora: *O que mais?*

Aluno 10: *Páginas de jornais.*

Professora: *Então, jornal, blogs, portais na internet, ok. Por que vocês acham que é importante um artigo de opinião?*

Aluno 5: *Porque se a gente estivesse investindo em comunidade lá pra frente, então tipo, se tem, por exemplo, uma lei, ela é útil e se tiver esse contestamento, pode ser que ela seja codificada pra se tornar algo melhor.*

Aluno 7: *Passar uma verdade sobre um assunto.*

Aluno 8: *Porque serve para dar sua opinião própria e também dar o seu ponto de vista.*

Professora: *Mais alguém quer falar por que é importante um artigo de opinião?*

Aluno 11: *Novos posicionamentos.*

Professora: *E vocês lembram de já ter lido algum artigo de opinião?*

Aluno 1: *Não, eu estou tendo opinião.*

Professora: *Mas só porque você tem sua opinião, você não pode saber a opinião dos outros?*

Aluno 12: *Já li no G1, prô.*

Professora: *Você lembra sobre o que você leu?*

Aluno 12: *Uma mulher bateu no aluno da Bonifácio.*

Professora: *Por que vocês acham que vocês não leem muito artigo de opinião?*

Aluno 11: *Porque não costumam ler as coisas.*

Aluno 2: *Porque não é da nossa área de interesse.*

Professora: *O que mais?*

Aluno 7: *Porque a gente discorda muito do texto. A gente entende quando não discorda de uma opinião.*

Depois desse momento de sondagem, o próximo tópico debatido foi para

quem eles escreveriam o artigo de opinião. O público-alvo que eles mais citaram foi o governo (sem especificar qual), a família e a escola, até que chegaram num consenso e escolheram os próprios professores como público-alvo.

Professora: *Então, ó, a gente, né, vocês aí falaram pra mim pra que que serve, onde circula, porque é importante e se vocês já leram. Então, essa parte é pra eu entender o que vocês entendem por artigo de opinião. Ok. Agora, nesse segundo momento, a gente vai aí ter que definir pra quem que a gente vai escrever? Por quê? Vocês vão escrever um texto real para pessoas reais. Então, vocês vão escrever um artigo de opinião para algum, ou para algumas pessoas lerem. Tá? Vocês não vão escrever pra eu fazer uma correção. Então, ó, considerando isso que a gente falou até aqui, a importância, onde circula, pra que serve. Para quem vocês gostariam de escrever um artigo de opinião? Para quem vocês acham que seria interessante ler a opinião aí de vocês?*

Aluno 1: *Meus filhos.*

Professora: *Você tá com o plano de ter filho por agora? Mas até ele começar a ler ainda vai demorar um pouco. Todo mundo, pessoal, ó, todo mundo precisa chegar em um consenso pra quem escrever. Não pode cada um querer escrever pra uma pessoa ou pra um público específico. Todos nós, todos nós, não, todos vocês vão escrever pro mesmo público.*

Aluno 11: *Pra escola.*

Aluno 13: *Pra direção.*

Aluno 14: *Família.*

Davi 15: *Pra o Governo.*

Aluno 16: *Pra escola.*

Aluno 1: *Pro governo.*

Aluno 17: *Pra escola.*

Aluno 5: *Escola.*

Aluno 6: *Nosso país.*

Professora: *Mas como assim para o país?*

Aluno 6: *Sobre como é viver aqui.*

Aluno 18: *Para a escola.*

Aluno 2: *Governo.*

Aluno 7: *Empresas.*

Aluno 8: *Governo.*

Professora: *Então, ó, gente, vamos lá. Deu principalmente escola e governo. Só que assim, o nosso texto, ele precisa chegar realmente no nosso público-alvo. E governo já é um pouquinho mais difícil. Porque a intenção é essas pessoas vão precisar ler. Então, todo mundo concorda que pode ficar aqui na escola? O nosso público-alvo pode ser a escola?*

Todos concordaram.

Professora: *Veja bem, aqui na escola, então, nós vamos ter primeiro, segundo anos, né, o restante dos segundos anos fica de manhã, e os terceiros anos. Vocês não acham melhor que seria a gente especificar para um ano em específico, ao invés de ser para a escola toda.*

Aluno 5: *Para os caras da secretaria.*

Aluno 11: *A direção.*

Professora: *Uns falaram direção, outros falaram secretaria. Não tem como escrever para dois públicos.*

Aluno 5: *Quem cuida da grade de aulas?*

Aluno 11: *Quem toma a decisão é a direção.*

Professora: *É que assim, gente, não é só a direção. A gente não monta o currículo de vocês do nada. Existe uma coisa chamada BNCC, que é a Base Nacional Comum Curricular. Todos os currículos da formação básica no Brasil têm que ter base nessa BNCC. Então a BNCC é competência federal, o governo federal em 2018 instituiu a BNCC e a partir daquele momento nós seguimos na hora de montar os currículos. Por isso que eu acho melhor um público mais próximo da gente. Vocês não acham melhor? Um público que vocês consigam, de alguma maneira, realmente dialogar.*

Aluno 5: *Professora, não ia ser, tipo, meio ruim a gente falar com gente, sei lá, do primeiro, do segundo, do terceiro porque são idades muito próximas.*

Professora: *Mas você não acha que seria bom porque seriam idades próximas?*

Aluno 5: *Não sei se sim, mas tem um lado que a gente pensa parecido, entre aspas, tá mais ou menos na mesma idade, sabe? Seria legal se a gente falasse, por exemplo, com as pessoas da faculdade, com alguém mais avançado.*

Professora: *Alguém concorda com o que o Pedro está falando?*

Aluno 19: *Dá pra fazer pros professores que a gente vê todo dia aqui, tem fácil de acesso.*

Professora: *Alguém mais tem em mente algum outro público? Então, vamos fazer uma votação. Levantem a mão bem alto para eu conseguir fazer a contagem direito.*

A maioria dos alunos votou como público-alvo os professores que dão aula na turma. Depois de decidido o público-alvo, a próxima decisão foi eleger o tema para o artigo de opinião.

Professora: *Agora então, que nós sabemos qual é o nosso público-alvo, como é que esse texto vai chegar até eles. Vocês não me falaram que o artigo de opinião não vai circular em blogs, em portais de notícias, em redes sociais.*

Aluno 5: *Dá pra mandar por e-mail.*

Professora: *É uma opção.*

Aluno 11: *Dá pra colocar todos que a gente escreveu pra cada professor numa pastinha, e colocar no mural (mural disponível na sala dos professores), aí o professor pega e lê.*

Professora: *Então, ó, em relação, gente, ao público-alvo, vocês não vão escrever para um professor específico, tá? Vocês vão escrever para os professores de maneira geral. Então, por isso que a gente precisa pensar numa entrega que todos consigam acessar. Então, considerando onde o artigo de opinião circula, como é que a gente poderia fazer para chegar até eles?*

Aluno 5: *A gente poderia criar uma conta no Instagram.*

Aluno 20: *Fazer um jornal.*

Professora: *Interessante também. Então, ó, novamente, vou colocar aqui na loja as opções que vocês estão me dando. Alguém sugere mais algum meio para a gente fazer esses textos chegarem até aos professores? E se a gente criasse um site?*

Aluno 5: *Tem um monte de coisa pra fazer site, não é inacessível. Porque, tipo, tem que pagar... Tem que pagar... Tem que pagar domínio.*

Professora: *Então, ó, vamos votar nessas duas opções que tem aqui. Instagram e Jornal.*

Os alunos votaram por criar uma página no Instagram, mas não foi possível a criação dessa página, por isso os artigos de opinião foram enviados aos professores via e-mail.

Professora: *Agora, a gente precisa decidir sobre a temática. O que vocês gostariam de escrever para o público que vocês escolhessem?*

Aluno 20: *Melhorias.*

Professora: *Melhorias? Melhorias no que especificamente?*

Aluno 5: *Parar de dar lição.*

Professora: *O que mais?*

Aluno 1: *Baixar o preço dos alimentos no mercado.*

Professora: *Tem que ser relevante para o público-alvo de vocês. Qual a outra temática?*

Aluno 5: *Ah, que eles podiam deixar as aulas mais largas, será que... Imagina, tem um... Tem várias matérias... Deixar as aulas mais largas. É muito difícil. É muito pesado para pouca aula. Então não necessariamente é culpa deles, mas eu entendo que eles têm que fazer de uma forma mais rápida, só que para fazer de uma forma mais leve, sabe?*

Professora: *Entendi. Então, nesse caso, ainda assim, entraria aqui em melhorias. A gente vai só precisar ajustar melhor esse tema. O que mais vocês acham que é relevante para falar para o público algo que vocês escolheram?*

Aluno 5: *Tem várias escolas que é público e tem passeio aí.*

Professora: *Saídas pedagógicas, qual outro mais assunto vocês acham importante?*

Aluno 1: *Número de aulas.*

Professora: *Isto está fora da competência do público-alvo. Ó, a gente tem aqui dois assuntos que vocês sugeriram. Saídas pedagógicas e melhoria das aulas. Vamos fazer outra votação.*

A maioria dos alunos votou pela temática “melhoria das aulas”.

Dessa forma, construímos conjuntamente a situação de comunicação com o objetivo de produzir artigo de opinião considerando uma situação comunicativa real. Para Andrade e Aparício (2016, p. 86) esse primeiro momento da SD é uma etapa fundamental visto que: “é necessário dar aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo em que vão agir. Esse é o momento essencial de engajá-los na tarefa a fim de que se sintam vontade de escrever”.

No Quadro 4, descrevemos a consigna da situação de comunicação.

Quadro 4 – Consigna da situação de comunicação

Consigna da produção inicial
Produção de um artigo de opinião para os professores dos alunos participantes da pesquisa
Enunciador
Alunos da 2ª série do ensino médio
Objetivo
Defender um ponto de vista acerca da temática melhorias nas aulas
Circulação da produção
PDF com os artigos produzidos e enviados aos professores via e-mail

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.3 Produção inicial

Após finalizada a apresentação da situação de comunicação, partimos para a produção inicial. Esse segundo momento da metodologia da SD funciona como uma avaliação diagnóstica para que os professores tenham acessos tanto aos conhecimentos como às dificuldades dos estudantes em relação ao gênero textual.

Para a realização da primeira produção, na aula anterior, solicitei que os alunos trouxessem dados acerca da temática escolhida. Eles mesmos definiram como forma de fontes de dados materiais como: informações de sites confiáveis, artigos, relatos, entrevistas e dados estatísticos. E complementando o trabalho deles, também levei para a aula dados que coletei, considerando as mesmas fontes, para enriquecer a discussão.

Os alunos realizaram a produção inicial em duas aulas. Na primeira, eles socializaram os dados que haviam trazidos, e, a partir disso, fizemos um pequeno debate em que os alunos não somente expuseram as informações, mas também trouxeram suas perspectivas sobre elas. Na segunda, os alunos, então, realizaram a primeira produção do artigo de opinião. Não houve qualquer orientação ou direção em relação à estrutura ou à linguagem do texto, já que a finalidade dessa etapa era que os alunos escrevessem sem a intervenção do professor.

Depois desse procedimento, iniciamos a análise dos textos produzidos, baseada na grade de análise do gênero artigo de opinião (Quadro 4). No total, foram 19 produções iniciais, sendo que somente 6 textos se aproximaram do gênero artigo de opinião, conforme os critérios do Quadro 4. Desses 6 textos, observamos que:

- Todos defenderam um ponto de vista;
- 5 contextualizaram o tema, sendo que apenas 3 introduziram a opinião do autor, e 1 iniciou o texto diretamente com a argumentação;

- 5 desenvolveram a opinião por meio de argumentos e 1 somente apresentou sugestões;
- 5 finalizaram propondo uma solução, e 2 não concluíram o texto;
- 3 utilizaram dados ou fatos para sustentar a argumentação, e os outros 3 não;
- 5 recorreram a apelos emocionais, e 1 não;
- Nenhum texto antecipou ou refutou prováveis contra-argumentos;
- 5 fizeram uso de operadores argumentativos para estabelecer relações lógico-discursivas, e 1 meramente justapôs ideias;
- Os 6 empregaram linguagem formal (dentro de seu repertório), assim como utilizaram verbos no presente do indicativo.

Os outros 13 textos não configuram como artigo de opinião, pois se aproximaram mais do gênero textual, com comentários em que os alunos falaram acerca do que achavam que poderia ser mudado na prática docente.

Em suma, podemos relatar que os textos da primeira produção, em sua grande maioria, não se aproximaram do gênero artigo de opinião; e os que se aproximaram, em maior ou menor grau, demonstraram dificuldades em alguns aspectos. Isso revela que os estudantes pouco ou quase não tinham de contato com gênero textual escolhido.

5.4 Módulos

Considerando os dados que obtivemos com a produção inicial, partimos para construção dos módulos, levando em conta as dificuldades apresentadas pelos estudantes na etapa antecedente.

Desenvolvemos a SD em 21 aulas, dentre as quais 17 foram dedicadas às atividades divididas em 5 módulos. No Quadro 5, apresentamos resumidamente as atividades realizadas, o objetivo de cada e a quantidade de aulas necessárias. Em seguida, dissertamos sobre a escolha de cada uma.

Quadro 5 – Atividades da SD

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS MÓDULOS	TEMPO
MODULO 1: Reconhecimento das características do gênero artigo de opinião Leitura, análise e comparação do artigo de opinião com outros gêneros argumentativos (carta de solicitação, comentários, carta	- Reconhecer e compreender a estrutura e os elementos do artigo de opinião.	2 AULAS

argumentativa, artigo de opinião, carta do leitor). Foram considerados determinados aspectos, como: - Gênero textual; - Características; - Circulação.		
MÓDULO 2: Estrutura do artigo de opinião Explicação expositiva da estrutura do artigo de opinião; Atividade: “quebra-cabeça” de um artigo de opinião. Em grupos, os alunos reuniram os parágrafos de um artigo de opinião que estavam separados. Depois, precisaram colocá-los numa ordem que correspondesse com a estrutura que lhes foi apresentada; Análise e interpretação do artigo de opinião utilizado na atividade.	- Aprofundar a compreensão e o reconhecimento da estrutura do artigo de opinião; - Discutir as situações de produção e a função predominante dos artigos de opinião.	3 AULAS
MÓDULO 3: Tipos de argumentos Explicação expositiva dos tipos de argumentos; Leitura de um artigo de opinião e análise dos argumentos utilizado pelo articulador; Atividade: resposta ao artigo de opinião. Em grupos, os alunos discutiram o ponto de vista do grupo em relação ao texto lido e, após isso, tiveram de desenvolver um parágrafo com um tipo de argumento, defendendo o ponto de vista do grupo. A professora fez um sorteio do tipo de argumento para cada grupo.	- Conceituar estratégica e lógica argumentativa; - Identificar e mobilizar tipos de argumentos.	3 AULAS
MÓDULO 4: Coesão e Coerência Explicação expositiva dos conceitos de coesão e coerência, com foco maior na coesão sequencial; Atividade 1: tabela “Elementos Articuladores”. Em grupos, os alunos receberam um envelope com fichas escritas (frases e articuladores, ou seja, os termos capazes de estabelecer essas relações), e tiveram de organizar 10 pequenos textos argumentativos coerentes e consistentes, usando as fichas do envelope; Atividade 2: Leitura de dois trechos de dois artigos de opinião diferentes; identificação de operadores argumentativos nesses trechos e da construção de sentido estabelecida pelo uso de operadores argumentativos.	- Reconhecer como os recursos linguísticos operam nos textos escritos argumentativos para conjugar informação e opinião.	4 AULAS
MÓDULO 5: Ampliando conhecimento sobre o tema Busca e seleção de informação sobre a temática por meio de uma pesquisa online, para fundamentação argumentativa.	- Ampliar e aprofundar a temática escolhida.	2 AULAS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os módulos 1 e 2 foram fundamentais para que os alunos aprendessem não só a reconhecer o artigo de opinião, entre os outros gêneros da tipologia

argumentativa, mas também aprofundassem a aprendizagem e a compreensão da estrutura deste gênero textual, pois, como visto na produção inicial, mais da metade dos alunos não foi capaz de escrever um texto que sequer aproximasse das características de um artigo de opinião.

O módulo 3 teve como objetivo a mobilização e a identificação dos tipos de argumentos, ação necessária a qualquer gênero da tipologia argumentativa, já que, para alcançar a finalidade de defender um ponto de vista, é preciso que os alunos saibam utilizar estratégias argumentativas, baseadas em raciocínio lógico e sustentadas por uma justificação.

O módulo 4 trabalhou para o reconhecimento dos operadores argumentativos, como parte essencial da estratégia argumentativa do artigo de opinião, pois sua função é indicar a orientação argumentativa da opinião do articulista do texto, além de manter a progressão organizacional do texto.

O módulo 5 contribuiu com a ampliação dos conhecimentos acerca da temática, dado que, para escrever um texto persuasivo, é imprescindível que o aluno esteja munido de informações suficientes para conseguir construir autônoma e criticamente seu raciocínio argumentativo.

Ao longo da SD, os alunos tiveram acesso a 7 artigos de opinião, provenientes de fontes variáveis, como jornais e portais de informação online, ademais também tiveram acesso a trechos de dois artigos de opinião para a realização da atividade do módulo 4.

5.5 Produção final

Ao fim das atividades dos módulos, devolvi aos alunos a primeira produção, e pedi que analisassem e reescrevem o texto, com base no que eles viram e aprenderam ao longo das atividades. Nesse momento, a minha única intervenção foi para ajudá-los em questões ortográficas.

O que pude observar após o desenvolvimento da SD é que a maioria dos que participaram das duas etapas (produção inicial e produção final) mostrou melhora e avanço significativo em relação aos aspectos que constam na grade de análise do gênero artigo de opinião (Quadro 4).

Com isso, 12 de 14 produções finais passaram a defender um ponto de vista acerca da temática, em contraste com a produção inicial, na qual a grande maioria dos textos se limitava a expressar mudanças desejadas para as aulas. Dessa forma,

essas 12 produções, em maior ou menor grau, apresentaram os elementos que compõem a estrutura de um artigo de opinião, ou seja, contextualização, desenvolvimento por meio de argumentos, mesmo que algumas produções não tenham saído de raciocínios superficiais, e conclusão, seja ratificando o ponto de vista defendido, seja sugerindo soluções para o problema.

Em relação às estratégias argumentativas, 12 das 14 produções apresentaram fatos ou evidências, que foram base para o desenvolvimento da argumentação, ainda que alguns textos tenham mantido, junto daqueles, sugestões e desejos de mudanças.

Quanto ao uso dos operadores argumentativos, fundamentais para o direcionamento argumentativo do artigo de opinião, 8 produções a empregaram de forma eficiente; 3 produções utilizaram em menor grau, assim, muitas vezes, justapondo frases; e 1 produção não usou de operadores, também só justaposição de frases.

No que diz respeito ao uso da linguagem formal, modalidade da língua utilizada em artigos de opinião na maioria das vezes, apenas 3 produções empregaram alguns termos informais ao longo do texto. Contudo, de maneira geral, dentro do repertório dos alunos, eles utilizaram a linguagem formal.

No que concerne ao uso dos verbos, no presente do indicativo, modo e tempo verbal empregados em artigos de opinião, já que é um gênero textual que trabalha com assuntos atuais, 5 produções utilizaram-no coerentemente para defesa do ponto de vista, no entanto, outras 6 mesclaram-no com o pretérito imperfeito a fim de expressar mudanças que gostariam que acontecessem.

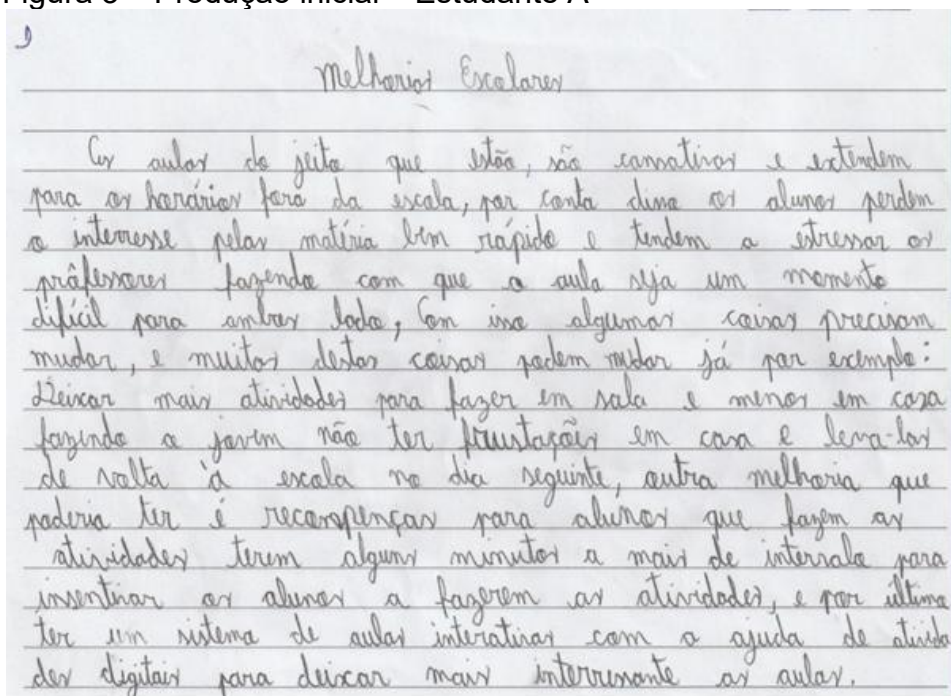
Em síntese, o resultado revelou um significativo índice de sucesso do desenvolvimento da SD, visto que a grande maioria das produções, cerca de 85%, fez mudanças na produção final ao perceber que a primeira produção não compreendia completamente o gênero textual artigo de opinião. Assim, observamos mudanças e progresso nas capacidades de argumentação dos estudantes.

Para identificarmos mais detalhadamente as contribuições da SD do gênero textual artigo de opinião desenvolvida, realizamos a investigação de 3 produções iniciais e finais, buscando examinar se os alunos desenvolveram sua capacidade argumentativa. A escolha das três produções deu-se por conta da presença dos estudantes em todas as aulas, além da participação ativa deles. E também pelo fato de cada um apresentar dificuldades em dimensões textuais diferentes que foram

superadas com o desenvolvimento da SD, destacando tanto a autonomia e senso crítico dos estudantes em relação ao seu próprio texto. Para isso, utilizamos os critérios da grade de avaliação, determinados no Quadro 3, do subitem 5.1, assim como fizemos na produção inicial.

Produção inicial – Estudante A (Figuras 3 e 4)

Figura 3 – Produção inicial – Estudante A



Fonte: Dados da pesquisa

Para facilitar ao leitor, foi feita a transcrição das produções da forma como foram escritas, em todos os casos.

Figura 4 – Transcrição da Produção inicial – Estudante A

Melhorias Escolares

As aulas do jeito que estão, são cansativas e estendem para os horários fora da escola, por conta disso os alunos perdem interesse pelas matérias bem rápido e tendem a estressar os professores fazendo com que a aula seja um momento difícil para ambos lados. Com isso, algumas coisas precisam mudar e muitas dessas coisas podem mudar já por exemplo: Deixar mais atividades para fazer em sala e menos em casa fazendo o jovem não ter frustrações em casa e levá-los de volta à escola no dia seguinte, outra melhoria que poderia ter é recompensas para alunos que fazem atividades terem alguns minutos a mais de intervalo para incentivar os alunos a fazerem as atividades, e por último ter um sistema de aulas interativas com ajuda de atividades digitais para deixar mais interessante as aulas.

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos verificar, a produção inicial do estudante A ainda não se configura como um artigo de opinião, embora apresente indícios iniciais de posicionamento, conforme solicitado na consigna da situação de comunicação apresentada na sequência didática. O estudante manifesta um ponto de vista crítico em relação à organização das aulas, ao afirmar que “*as aulas do jeito que estão, são cansativas*” e que essa dinâmica provoca desinteresse dos alunos e estresse dos professores. Entretanto, conforme indicam Boff, Köche e Marinello (2009), por ser um texto da tipologia argumentativa, no artigo de opinião não basta apenas a expressão de opinião, mas sua defesa que se apoia em estratégias persuasivas que dão concretude e sustentação ao que está sendo defendido, o que ainda não observamos nessa produção inicial.

No que se refere à finalidade comunicativa, vemos que o aluno responde parcialmente à consigna, pois aborda o tema proposto, isto é, a necessidade de melhorias no contexto escolar, e assume uma posição avaliativa negativa em relação ao modelo atual de aulas. No entanto, essa posição não é desenvolvida argumentativamente. O texto traz uma enumeração de propostas, sem explicitar as razões que justificariam tais mudanças, não apresentando, assim, a função persuasiva própria do artigo de opinião.

Quanto à estrutura textual, a produção inicial do estudante A apresenta uma tentativa inicial de contextualização do tema. Nas primeiras linhas, o aluno introduz o assunto ao mencionar que as aulas são “*cansativas*” e que se estendem “*para os horários fora da escola*”, afetando tanto alunos quanto professores. Essa introdução, ainda que incipiente, cumpre parcialmente a função de situar o leitor no problema discutido. Contudo, o desenvolvimento do texto não se organiza em torno de argumentos, mas de recomendações diretas, como se observa em trechos como: “*Deixar mais atividades para fazer em sala e menos em casa*” e “*outra melhoria que poderia ter é recompensas para alunos que fazem atividades*”.

Essas propostas não são acompanhadas de explicações, dados, exemplos concretos ou relações de causa e consequência que sustentem sua pertinência. Além disso, não há um parágrafo conclusivo que retome a tese inicial ou que sintetize o posicionamento do autor, o que se distancia da macroestrutura típica do gênero, conforme descrita por Boff, Köche e Marinello (2009) e Bordim, Pinton e Schmitt (2023), que prevê introdução, desenvolvimento argumentativo e conclusão.

Conforme Fiorin (2018), argumentar implica apresentar razões que tornem uma tese aceitável para o outro, o que exige mais do que sugestões isoladas. Além disso, não há um movimento conclusivo que retome o ponto de vista inicial ou que reafirme a tese defendida, aspecto estrutural importante do artigo de opinião, que costuma encerrar o texto com uma síntese argumentativa ou com a reafirmação da posição do autor.

No que diz respeito às estratégias argumentativas, o texto do estudante A não mobiliza evidências factuais, dados estatísticos ou vozes de autoridade, recursos frequentemente associados ao artigo de opinião. Também não há antecipação ou refutação de possíveis contra-argumentos, o que indica um nível inicial de desenvolvimento da capacidade argumentativa. Ainda assim, é possível identificar o uso de apelos emocionais, sobretudo quando o aluno menciona a necessidade de evitar “*frustrações em casa*” e de “*levar os alunos de volta à escola no dia seguinte*”, sugerindo uma preocupação com o bem-estar emocional dos estudantes como justificativa implícita para suas propostas.

O estudante utiliza alguns operadores argumentativos que organizam minimamente o encadeamento das ideias, como “*por conta disso*”, “*com isso*”, “*por exemplo*”, “*outra melhoria*” e “*por último*”. Esses elementos indicam uma tentativa inicial de estabelecer relações lógico-semânticas entre os enunciados, orientando o leitor ao longo da progressão textual. No entanto, a orientação argumentativa dos enunciados depende não apenas da presença desses operadores, mas da construção de relações de sentido que conduzam efetivamente a uma conclusão, o que ainda não se efetiva na primeira produção do estudante A.

Em relação à linguagem e ao estilo, o aluno utiliza predominantemente uma linguagem formal, adequada ao contexto escolar e ao gênero solicitado. Observamos o uso recorrente do presente do indicativo (“*são cansativas*”, “*perdem interesse*”, “*precisam mudar*”), tempo verbal característico do artigo de opinião, que trata de questões atuais e socialmente relevantes. Contudo, há uso frequente do futuro do pretérito (“*poderia ter*”, “*poderiam mudar*”), o que reforça o caráter de sugestão e recomendação do texto, aproximando-o mais de uma lista de propostas do que de uma defesa argumentativa de um ponto de vista.

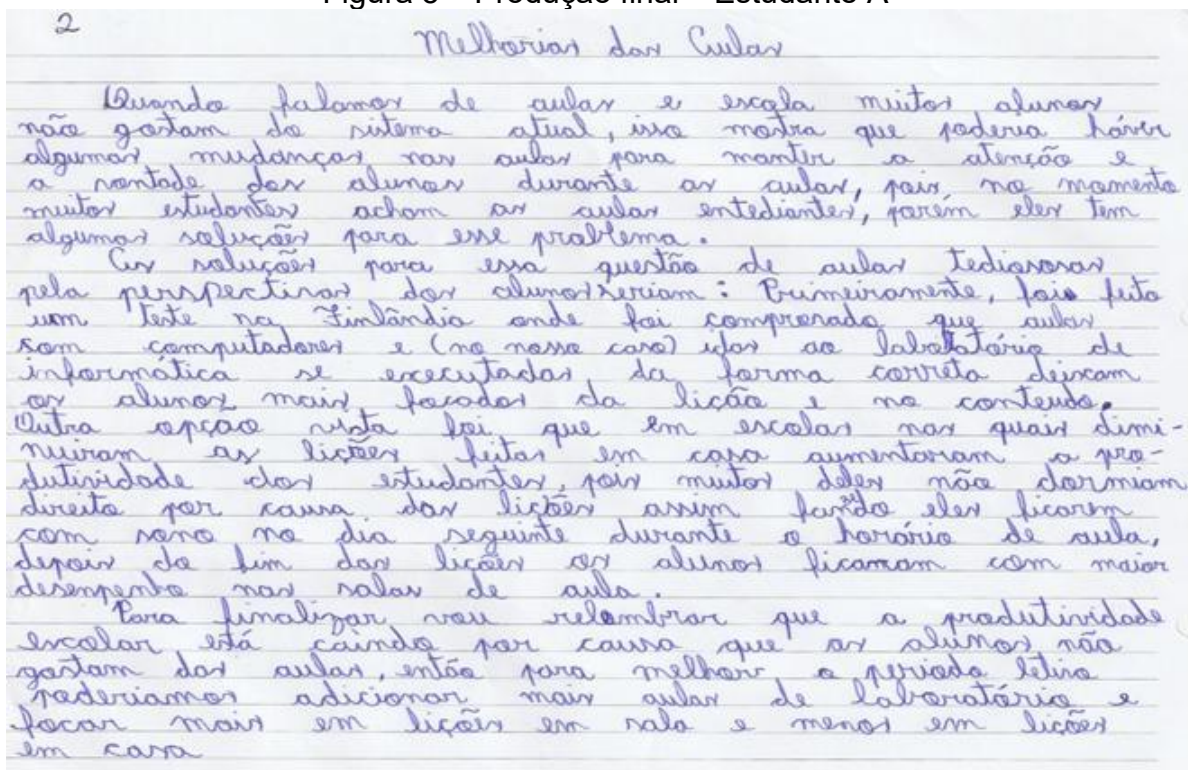
Por fim, sobre os aspectos linguístico-gramaticais, aparecem problemas recorrentes de pontuação, ortografia e concordância, como em “*extendem*” (em vez de *estendem*), “*recompensas*” (em vez de *recompensas*), “*insentivar*” (em vez de

incentivar), além de períodos excessivamente longos e pouco segmentados, o que dificulta a clareza e a progressão textual. A organização em um único parágrafo também compromete a legibilidade e a estruturação das ideias.

De modo geral, a produção inicial do estudante A evidencia dificuldades relacionadas à construção da tese, ao desenvolvimento argumentativo e à organização textual. A identificação de tais dificuldades confirma o diagnóstico inicial que fundamenta a proposta da sequência didática, uma vez que, conforme indicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial cumpre justamente a função de revelar os conhecimentos prévios dos estudantes e orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos módulos de atividades.

Produção final – Estudante A (Figuras 5 e 6)

Figura 5 – Produção final – Estudante A



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6 – Transcrição da Produção final – Estudante A

Melhorias das Aulas

Quando falamos de aulas e escola muitos alunos não gostam do sistema atual, isso mostra que poderia haver algumas mudanças nas aulas para manter a atenção e a vontade dos alunos durante as aulas, pois no momento muitos estudantes acham as aulas entediantes, porém eles tem algumas soluções para esse problema.

As soluções para essa questão de aulas tediosas pela perspectivas dos alunos seriam: Primeiramente, foi feito um teste na Finlândia onde foi comprovado que aulas com computadores e (no nosso caso) idas ao laboratório de informática se executadas da forma correta deixam os alunos mais focados da lição e no conteúdo. Outra opção vista foi que em escolas nas quais diminuíram as lições feitas em casa aumentaram a produtividade dos estudantes, pois muitos deles não dormiam direito por causa das lições assim fa(ze)ndo eles ficarem com sono no dia seguinte durante o horário de aula, depois do fim das lições os alunos ficaram com maior desempenho nas salas de aulas.

Para finalizar vou lembrar que a produtividade escolar está caindo por causa que os alunos não gostam das aulas, então para melhor o período letivo poderíamos adicionar mais aulas de laboratório e focar mais em lições em sala e menos em lições em casa.

Fonte: Dados da pesquisa

Na produção final, observamos um grande avanço em relação à produção inicial, pois o texto produzido pelo estudante A se configura como gênero textual artigo de opinião.

Para começar, o aluno mantém a defesa do ponto de vista, porém enquanto a primeira produção foi feita em um único parágrafo e não apresentou a estrutura completa do artigo de opinião, nesta o estudante A divide a estrutura textual em três movimentos característicos desse gênero textual: introdução (contextualização), desenvolvimento da tese e conclusão, conforme indicado por Boff, Köche e Marinello (2009) e Bordim, Pinton e Schmitt (2023). Assim, no primeiro parágrafo, mantém a contextualização do assunto, mas dessa vez traz mais informações do porquê o sistema atual ser ruim para os alunos ao dizer que *“poderia haver algumas mudanças nas aulas para manter a atenção e vontade dos alunos durante as aulas, pois no momento muitos estudantes acham as aulas entediantes...”*. No parágrafo seguinte, desenvolve seu ponto de vista não mais por sugestões ou recomendações, mas por meio de evidências, como quando cita dois dados que ajudam a sustentar sua tese, sendo o primeiro um teste feito na Finlândia acerca do uso de laboratórios de informática que *“foi comprovado que aulas com computadores [...] se executadas de forma correta deixam os alunos mais focados da lição e no conteúdo”*, e ainda relaciona tal estudo com sua realidade *“e (no nosso caso) idas ao laboratório de informática”*. Nesse mesmo parágrafo, também argumenta como a diminuição das lições de casa aumentam o desempenho dos alunos, já que estes conseguem dormir direito: *“Outra opção vista foi em escolas nas quais diminuiram as lições feitas em casa aumentaram a produtividade dos estudantes, pois muito deles não dormiam*

direito por causa das lições [...]” e “depois do fim das lições os alunos ficaram com maior desempenho de aula.”. No último parágrafo, conclui seu artigo de opinião ratificando a tese desenvolvida ao longo de texto ao dizer que “então para melhor o período letivo poderíamos adicionar mais aulas de laboratório e focar mais em lições em sala e menos em lições em casa” já que a pouca produtividade escolar é porque os alunos não gostam das aulas.

Nas estratégias argumentativas, diferentemente da produção inicial, o estudante A não utiliza apelos emocionais, e agora apresenta evidências sobre o assunto, mesmo que não informe as fontes dos dados citados acerca do teste realizado na Finlândia ou a relação entre as lições de casa e a qualidade do sono dos estudantes. E, como na produção inicial, continua com o uso de operadores argumentativos, mantendo a conexão semântica do artigo de opinião, mas dessa vez, amplia seu repertório ao relacionar as ideias dos parágrafos, e entre os parágrafos, a exemplo: “*isso*” e “*pois*”, na introdução; “*primeiramente*”, “*outra opção*”, “*pois*”, “*assim*” e “*depois*”, no desenvolvimento; “*Para finalizar*”, “*por causa*” e “*então*”, na conclusão.

Por último, mantém uma linguagem formal, mas ainda com erros ortográficos e gramaticais, como a não acentuação de algumas palavras “*tem*” (têm), “*conteúdo*” (conteúdo), “*diminuíram*” (diminuíram) ou a regência verbal “*de*” em vez de “*em*” na expressão “*focados da lição*”. Ademais repete vocabulários ao longo do texto, a exemplo de “*aulas*” e “*lições*”, mostrando um repertório lexical pouco variado. Também continua intercalando o uso de verbos no presente do indicativo “*muitos alunos não gostam*”, “*deixam os alunos mais focados*”, “*a produtividade escolar está caindo*”, com o futuro do pretérito “*isso mostra que poderia haver*”, “*pelas perspectivas dos alunos seriam*”, entretanto este é usado com menos frequência comparado com a produção inicial, já que o texto do estudante passa de apenas sugestões para a defesa de um ponto de vista.

Com isso, podemos concluir que, a partir da produção final, o estudante A demonstrou avanços na sua capacidade de argumentação, uma vez que produziu um texto adequado com o que foi determinado na consigna da situação inicial. No que diz respeito à estrutura textual, identificamos que o texto se configura como o gênero textual artigo de opinião, uma vez que compreendeu introdução e contextualização do tema, defesa da tese com uso de argumentos e conclusão, ratificando a tese defendida. Em relação às estratégias argumentativas, o estudante

A passou de uma simples lista de sugestões de mudanças para a defesa de um ponto de vista com utilização de evidência e/ou fatos para sustentar sua tese, além de articular com o uso de operadores argumentativos, criando relações semânticas no texto.

Portanto, podemos constatar que o desenvolvimento da SD do gênero textual artigo de opinião contribuiu significativamente para o avanço da capacidade de argumentação do estudante. Isso se deve ao fato de que a SD permitiu um trabalho mais focado nas dificuldades identificadas, possibilitando superá-las progressivamente, conforme sustentam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Produção inicial – Estudante B (Figuras 7 e 8)

Figura 7 – Produção inicial – Estudante B

Como tornar as aulas mais atrativas à perspectiva dos alunos.

A necessidade de novas estratégias de ensino tem tomado maiores proporções conforme mais a nossa sociedade evolui, e os alunos mudam conforme o tempo passa. O ensino, que acabou estagnando, precisa sair do tradicional para chamar a atenção dos estudantes.

Dados do Instituto Península (2021) revelam que 88% dos professores desejam e necessitam de uma maior formação para utilizar tecnologias em sala de aula, essa deficiência abala dificuldades na conexão com os alunos e na prática de aulas ativas. Além disso, os autores do livro "Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora", defendem que aulas práticas e envolventes contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

Então, é possível concluir que para uma melhoria de ensino não depende apenas do conteúdo, mas também de como ele é representado para se tornar mais interessante. Em minha experiência para um início é melhor começar com aulas práticas, mas ainda sem tecnologias envolvidas.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8 – Transcrição da Produção inicial – Estudante B

Como tornar as aulas mais atrativas: perspectiva dos alunos

A necessidade de novas estratégias de ensino tem tomado maiores proporções conforme mais a nossa sociedade evolui, e os alunos mudam conforme o tempo passa. O ensino, que acabou estagnando, precisa sair do tradicional para chamar atenção dos estudantes.

Dados do Instituto Península (2021) revelam que 88% dos professores desejam e necessitam de uma maior formação para utilizar tecnologias em sala de aula, essa deficiência acaba dificultando a conexão com os alunos e na prática de aulas ativas. Além disso, os autores do livro “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora”, defendem que aulas práticas e envolventes contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

Então, é possível concluir que para uma melhora do ensino não depende apenas do conteúdo, mas também de como ele é apresentado para se tornar mais interessante. Em minha opinião para um início é melhor começar com aulas práticas, mas ainda sem tecnologias envolvidas.

Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que o texto produzido pelo estudante B se aproxima de um artigo de opinião, já que indica um posicionamento crítico em relação ao assunto debatido, como determinado pela consigna da apresentação da situação desta sequência didática. Segundo Boff, Köche e Marinello (2009), a intenção de um artigo de opinião não é apenas trazer à tona um assunto socialmente relevante, mas também fazer com que o leitor assuma uma posição frente àquilo que está lendo. Assim, constatamos que o estudante B cumpre a finalidade argumentativa, pois desenvolve sua tese com argumentos baseados em evidências (dados e estudos), mostrando materialidade que sustenta seu ponto de vista, evidenciando uma capacidade argumentativa sólida.

Em relação à estrutura, o estudante B inicia seu texto contextualizando o assunto ao trazer a necessidade de mudanças nas estratégias de *ensino* “*A necessidade de novas estratégias de ensino tem tomado maiores proporções conforme mais a nossa sociedade evolui e os alunos mudam conforme o tempo*”, e nesse mesmo parágrafo também assume sua posição enquanto articulista do texto ao dizer que “*O ensino, que acabou estagnado, precisa sair do tradicional para chamar atenção dos estudantes*”. Tais movimentos correspondem ao que indicam Bordim, Pinton e Schmitt (2023) para a introdução de um artigo de opinião. No parágrafo seguinte, o estudante B desenvolve sua tese ao argumentar que a

deficiência dos professores com o uso da tecnologia em sala é um problema, pois *“acaba dificultando a conexão com os alunos e a prática de aulas ativas”*, bem como utiliza o conteúdo do livro *Metodologias Ativas para Educação Inovadora*, para reafirmar a necessidade de aulas práticas e envolvente visto que *“contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia”*. E, ao finalizar seu texto, esboça uma solução ao dizer que *“Em minha opinião para um início é melhor começar com aulas práticas, mas ainda sem tecnologias envolvidas.”*

No que se refere às estratégias argumentativas, o estudante B se baseia em duas evidências para sustentação e defesa da sua tese. A primeira é um dado, de 2021, do Instituto Peninsular que revela que *“88% dos professores desejam e necessitam que uma maior formação para utilizar tecnologias em sala de aulas”*. E a segunda é um estudo dos autores do livro *Metodologias Ativas para Educação Inovadora*, em que defendem aulas práticas e envolventes para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Entretanto, existe uma lacuna na organização argumentativa do estudante B, porque ele não liga de forma clara o uso de tecnologias em sala com a questão das aulas práticas e envolventes. Essa fragilidade é evidenciada quando, ao final do texto, propõe que a mudança didática começa sem o uso de tecnologias, o que aparenta contradizer o que fala anteriormente e, conforme Bordim, Pinton e Schmitt (2023), é fundamental o estabelecimento apropriado das relações lógico-semânticas de um texto. O estudante B utiliza operadores argumentativos que auxiliam no encadeamento das ideias do texto, a exemplo do termo anafórico *“esse”* e os operadores argumentativos *“Além disso”* no segundo parágrafo, *“Então”*, *“não... apenas”*, *“mas também”* e *“mais ainda”*, no terceiro parágrafo. No entanto, no primeiro parágrafo, o segundo uso da conjunção *“conforme”* atrapalha o fluxo textual e argumentativo do texto, já que os operadores argumentativos, quando estrategicamente utilizados, orientam a argumentatividade, construindo sentido entre os enunciados do artigo de opinião, de acordo com TAL (Barbisan, 2007).

Por fim, o estudante B apresenta uma linguagem formal, sem grandes inadequações gramaticais ou ortográficas, além do uso constante do presente do indicativo *“conforme mais a nossa sociedade evolui e os alunos mudam”*, *“88% dos professores desejam e necessitam de maiores transformações”*, *“mas também como ele é apresentado para se tornar mais interessante”*.

Em síntese, a produção inicial do estudante B mostra que o discente possui

uma boa capacidade argumentativa em relação à construção textual e ao desenvolvimento argumentativo, porém apresenta dificuldades com a organização argumentativa, dado que, apesar de trazer evidência para a sustentação da tese, o faz com uma certa confusão. A constatação tanto das capacidades como das dificuldades do estudante B mais uma vez confirma a importância da produção inicial para o desenvolvimento da SD, como uma etapa diagnóstica que auxilia no desenvolvimento das atividades focadas nas necessidades dos estudantes, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Produção final – Estudante B (Figuras 9 e 10)

Figura 9 – Produção final – Estudante B

Como os alunos usam as aulas interativas.
A qualidade do ensino está relacionada à forma como as aulas são conduzidas. Com o mundo cada vez mais digitalizado e com os valores mudando conforme o tempo passa, o ensino precisa sair do tradicional e inovar.
Dados do Instituto Península (2024) revelam que 88% dos professores necessitam de uma maior formação para utilizar tecnologias em sala de aula, essa deficiência dificulta a conexão com os valores e a prática de aulas ativas. Contudo, não é somente a tecnologia que chama atenção dos alunos, já que alguns deles relatam que preferem aulas com atividades em grupo, como debates e jogos.
Então, é possível concluir que para uma melhoria do ensino não depende apenas do conteúdo, mas de que recursos são utilizados para tornar a aprendizagem mais interessante.
Logo, de início seria melhor começar aplicando aulas mais interativas, mas sem a adição da tecnologia, já que ainda não temos profissionais adequados para isso.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 10 – Transcrição da Produção final – Estudante B

Como os alunos veem as aulas interativas

A qualidade do ensino está relacionada à forma como as aulas são conduzidas. Com o mundo cada vez mais digitalizado e com os alunos mudando conforme o tempo passa, o ensino precisa sair do tradicional e inovar.

Dados do Instituto Península (2021) revelam que 88% dos professores necessitam de uma maior formação para utilizar tecnologias em sala de aula, essa deficiência dificulta a conexão com os alunos e a prática de aulas ativas. Contudo, não é somente a tecnologia que chama atenção dos alunos, já que alguns deles relatam que preferem aulas com atividades em grupo, como debates e jogos.

Então, é possível concluir que para uma melhora do ensino médio depende apenas do conteúdo, mas de que recursos são utilizados para tornar a aprendizagem mais interessante.

Logo, de início seria melhor começar aplicando aulas mais interativas, mas sem a adição da tecnologia, já que ainda não temos profissionais adequados para isso.

Fonte: Dados da pesquisa

Na produção final do estudante B, notamos que o discente mantém a construção textual e o desenvolvimento argumentativo da produção inicial (Bordim; Pinton; Schmitt, 2023), porém reformula a organização argumentativa que faz com que o texto se caracterize como um artigo de opinião, pois conserva a finalidade comunicativa da consigna feita na apresentação da situação. Isto é, o estudante B não somente defende sua tese, mas faz de forma a convencer o seu leitor por meio de estratégias persuasivas e argumentativas, de acordo com Boff, Köche e Marinello (2009), já utilizadas na produção inicial e melhoradas na produção final.

Em relação à estrutura, mantém o ponto de vista defendido de que a escola precisa superar o ensino tradicional *“Com o mundo cada vez mais digitalizado e com os alunos mudando conforme o tempo passa, o ensino precisa sair do tradicional e inovar”*, e reafirma sua posição ao contextualizar que qualidade do ensino está diretamente relacionada à condução das aulas: *“A qualidade do ensino está relacionada à forma como as aulas são conduzidas”*. Assim, deixa implícito que, se os tempos mudaram, as aulas precisam mudar. No próximo parágrafo, dedicado ao desenvolvimento da sua tese argumentativa, preserva o dado do Instituto Península, de 2021, sobre a porcentagem de professores que precisam de mais formação tecnológica, pois é uma deficiência *“que dificulta a conexão com os alunos e a prática de aulas ativas”*. No entanto, modifica o segundo argumento para relatos de

alunos que também preferem aulas que não envolvam tecnologias (*“Contudo, não é somente a tecnologia que chama atenção dos alunos, já que alguns deles relatam que preferem aulas com atividades em grupo, como debates e jogos”*), mas não indica de onde vêm esses relatos ou quem são esses alunos. Na conclusão, permanece com a sugestão de que o começo das mudanças ainda não está na tecnologia, pois se apoia no fato de *“que ainda não temos profissionais para isso”*, ainda que não traga dados que sustentem tal fato. Ademais ratifica a tese defendida no parágrafo anterior da relevância dos recursos utilizados em sala para melhorar o ensino: *“Então, é possível concluir que para uma melhora do ensino não depende apenas de conteúdo, mas de que recursos são utilizados para tornar a aprendizagem interessante”*.

No que se refere às estratégias argumentativas, o estudante B ainda se baseia em duas evidências para sustentação e defesa da sua tese, sendo a primeira o dado do Instituto Peninsular, de 2021. Porém, ao modificar o segundo argumento para os relatos de preferências dos alunos para aulas que envolvam debates ou jogos, preenche a lacuna que havia deixado na produção inicial, já que agora faz a ligação entre o que continua a trazer na conclusão, as mudanças sem o uso de tecnologias, com o novo argumento. Dessa maneira, estabelecem-se de forma mais coerente as relações lógico-semânticas do texto, como dizem Bordim, Pinton e Schmitt (2023). O estudante B, na produção final, amplia o uso de operadores argumentativos, a exemplo: *“conforme”*, no primeiro parágrafo; *“Contudo”*, *“não é somente”*, *“já que”*, *“como”*, no segundo parágrafo; *“Então”*, *“mas de que”*, no terceiro parágrafo; *“Logo”*, *“mas”* e *“já que”*, no quarto e último parágrafo. E não apresenta mais a repetição da conjunção *“conforme”* na introdução, não prejudicando mais o fluxo do período.

Por fim, o estudante B mantém uma linguagem formal, sem grandes inadequações gramaticais ou ortográficas, assim como o uso constante do presente do indicativo: *“A qualidade do ensino está relacionada à forma como as aulas são conduzidas”*, *“Contudo, não é somente a tecnologia que chama atenção dos alunos”*, *“Então, é possível concluir que para uma melhora do ensino não depende apenas do conteúdo”*.

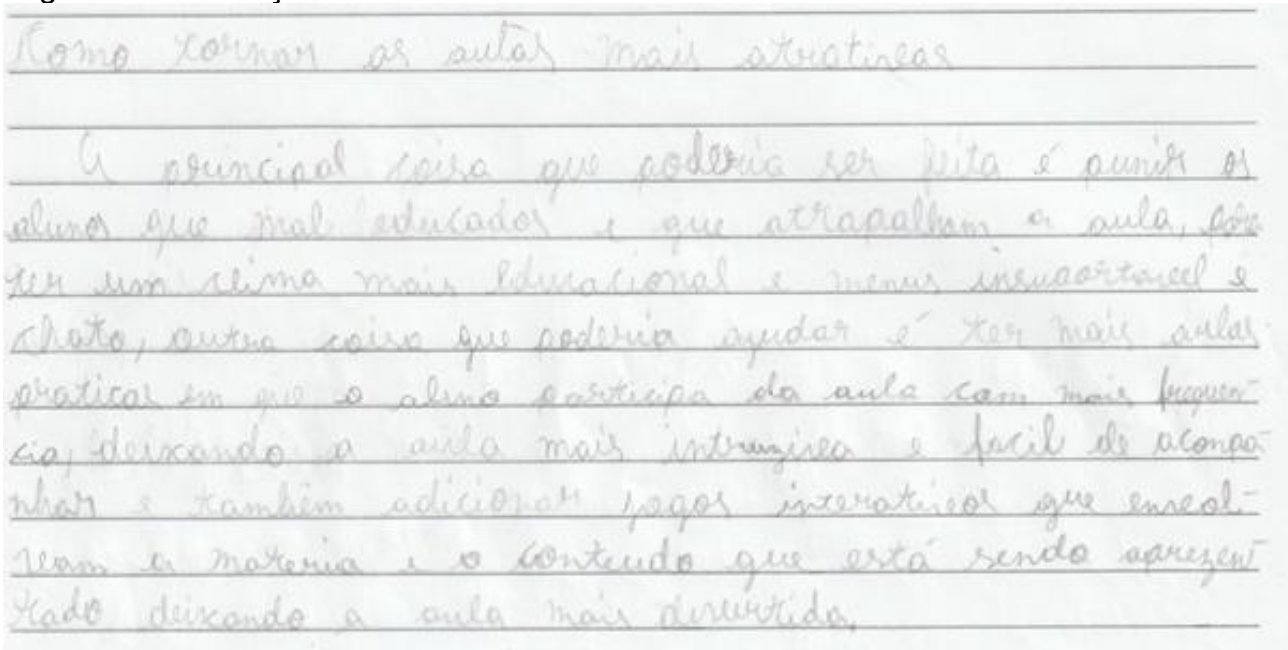
Em suma, concluímos que, em sua produção final, o estudante B demonstrou significativa evolução em sua capacidade argumentativa. Embora já tenha expressado, na produção inicial, uma sólida compreensão da estrutura do artigo de

opinião – introdução (contextualização e/ou tese), desenvolvimento (argumentação da tese) e conclusão (retomada da tese e/ou solução) – e do desenvolvimento argumentativo, ao trabalhar com dados e estudos para sustentação do seu ponto de vista, apresentou dificuldades na organização lógica dos argumentos, o que gerou contradições entre a tese defendida e os fatos trazidos. Contudo, na produção final, o estudante B superou a dificuldade ao não somente modificar o segundo argumento utilizado, mas também ao criar uma relação clara entre ele e o primeiro, além de melhorar a conclusão.

Diante do exposto, mais uma vez destacamos a contribuição da SD do gênero textual artigo de opinião para o avanço expressivo da capacidade argumentativa do estudante, pois auxiliou no trabalho direcionado às necessidades identificadas, e possibilitou a superação das questões apontadas. Tal processo é reforçado pelos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Produção inicial – Estudante C (Figuras 11 e 12)

Figura 11 – Produção inicial – Estudante C



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12 – Transcrição da Produção inicial – Estudante C

Como tornar as aulas mais atrativas

A principal coisa que poderia ser feita é punir os alunos que mal educados e que atrapalham a aula, para ter um clima mais educacional e menos insuportavel e

chato, outra coisa que poderia ajudar é ter mais aulas praticas em que o aluno participa da aula com mais frequencia, deixando a aula mais... e facil de acompanhar e também adicionar jogos interativos que envolvam a materia e conteudo que está sendo apresentado deixando mais divertida.

Fonte: Dados da pesquisa

A produção inicial do estudante C ainda não se configura como um artigo de opinião, embora haja evidências de posicionamento crítico quando fala que “*A principal coisa que poderia ser feita é*” e “*outra coisa que poderia ser feita é*”, porém não aponta nenhum contexto anterior que justifique esse posicionamento. Assim, o estudante C executa parcialmente o que foi determinado na consigna da apresentação da situação. Entretanto, cumpre com a finalidade argumentativa de defender um ponto de vista, mas não o faz de forma totalmente argumentativa, pois, apesar de existir justificativa, faz isso por sugestões de propostas de mudanças. E, conforme Boff, Köche e Marinello (2009), o artigo de opinião é gênero que se constrói por meio de estratégias persuasivas para que leve o leitor do texto a adotar uma posição sobre o assunto que está sendo debatido, não é uma mera expressão de opinião.

Em relação à estrutura textual, o estudante C não apresenta a estrutura típica do artigo de opinião, indicada por Boff, Köche e Marinello (2009), de situação-problema, discussão e solução-avaliação; ou a indicada por Bordim, Pinton e Schmitt (2023), que consideram a contextualização e a apresentação da opinião do autor como dois movimentos para a introdução do texto, já que seu texto é feito em um único parágrafo, com três sugestões de mudanças. Logo, não há o desenvolvimento da estrutura esperado para um artigo de opinião, ou seja, o estudante C não contextualiza o assunto, não o desenvolve por meio de argumentos e não o finaliza retomando a tese defendida e/ou trazendo soluções para a questão.

No que se refere às estratégias argumentativas, o estudante C não apresenta fatos ou evidências, mas sim indicações de proposta de ações para que haja mudança no contexto escolar, mesmo que explique a escolha delas: a punição de alunos mal-educados e que atrapalham as aulas “*para ter um clima mais educacional e menus insuportavel e chato*”, mais aulas práticas com a participação dos alunos “*deixando a aula mais [...] e facil de acompanhar*”, e a adição de jogos interativos “*que envolvam a materia e o conteudo que está sendo apresentado deixando a aula mais divertida*”. Também utiliza apelos emocionais quando fala de

um clima “*menos insuportável e chato*”, ou deixar as aulas “*mais divertidas*”, e não existe a antecipação ou refutação de contra-argumentos. O estudante C usa somente dois operadores argumentativos que fazem a ligação entre as duas últimas sugestões do texto “*outra coisa*” e “*e também*”, mostrando um repertório limitado desse recurso.

Por fim, o estudante C apresenta uma linguagem formal que em certos momentos se mistura com uma linguagem mais informal, a exemplos dos termos “*coisa*”, “*chato*”, “*insuportável*” e “*divertida*”. Além disso, aparecem constantes inadequações ortográficas, gramaticais e de acentuação, como “*menos*” (em vez de *menos*), “*insuportável*” (em vez de *insuportável*), “*acompanhar*” (em vez de *acompanhar*), *conteudo* (em vez de *conteúdo*) e *apresentado* (em vez de *apresentado*). Ademais, predomina o uso do presente do indicativo, tempo verbal característico do artigo de opinião que debate assuntos atuais, como em “*os alunos... que atrapalham*”, “*é ter mais aulas práticas em que o aluno participa*”, “*adicionar jogos interativos que envolvam*”, “*o conteúdo que está sendo apresentado*”, contudo também há o uso de verbos no futuro do pretérito “*que poderia ser feita*” e “*outra coisa que poderia ajudar*”, o que contribui com o caráter de sugestão, afastando-se da argumentatividade de um artigo de opinião.

Em geral, a produção do estudante C releva problemas relacionados tanto à estrutura do texto quanto ao desenvolvimento de uma tese argumentativa e à organização textual. O reconhecimento desses problemas certifica a importância do diagnóstico inicial do conhecimento do estudante para que, a partir disso, o professor possa intervir de maneira mais precisa, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Produção final – Estudante C (Figuras 13 e 14)

Figura 13 – Produção final – Estudante C

"O principal problema nas salas de aula"

Nossas aulas sofrem de um grande problema de alunos mal educados que atrapalham a aula e desconhecem o professor, fazendo ele se concentrar em dar uma bronca nos alunos ao invés de ter a sua total atenção na aula, isso é um problema que não afeta só o professor, o aluno que tem o interesse de aprender enfrenta uma competição de atenção entre professor e alunos desordeiros, fazendo o aluno responsável perder a concentração na aula e isso tem que parar urgentemente.

Eu acredito que as aulas podem voltar a funcionar, se os alunos que atrapalham a aula fossem punidos caso eles desobedezam algumas regras que os professores estabelecerem. Essas regras podem ser feitas junto com os alunos para criar um comprometimento maior com as regras estabelecidas, segundo o site PUCAS online, algo que pode ajudar também é estabelecer horários específicos para atividades especiais, como poder mexer no celular de fora da aula caso tenha um bom comportamento e sempre usar pequenos incentivos ao seguir as regras, como sair mais cedo no final da aula, esses pequenos gestos podem melhorar o ambiente e deixar aulas muito melhores.

Em resumo a educação nas salas de aula são coisas muito importantes que devem ser preservadas, alunos desrespeitosos devem saber a devida punição para não atrapalhar a aula, não necessariamente punição severa, mas punições que fazem eles manterem o respeito nas aulas.

Figura 14 – Transcrição da Produção final – Estudante C

“O principal problemas nas salas de aulas”

Nossas aulas sofrem de um grande problema de alunos mal educados que atrapalham a aula e desconsentram o professor, fazendo ele se concentrar em dar uma bronca nos alunos ao invés de ter a sua total atenção na aula, isso é um problema que não afeta só o professor, o aluno que tem o interesse de aprender enfrenta uma competição de atenção entre o professor e alunos desordeiros, fazendo o aluno responsável perder a concentração na aula e isso tem que parar urgentemente.

Eu acredito que as aula podem voltar a funcionar, se os alunos que atrapalham a aula fossem punidos caso eles desobedecem algumas regras que os professores estabeleceram. Essas regras podem ser feitas junto com os alunos para criar um comprometimento maior com as regras estabelecidas, segundo o site PUCRS online, algo que pode ajudar também é estabelecer horários específicos para atividades especiais, como poder mexer no celular depois da aula caso tenha um bom comportamento e sempre pequenos incentivos ao seguir as regras, como sair mais cedo no final da aula, esses pequenos gestos podem melhorar o ambiente e deixar aulas muito melhores.

Em resumo a educação nas salas são coisas muito importantes que devem ser preservadas, alunos desrespeitosos devem sofrer as devidas punições para não atrapalharem a aula, não necessariamente punições severas, mas punições que façam manterem o respeito nas aulas.

Fonte: Dados da pesquisa

A produção final do estudante C revela um avanço extremamente significativo, uma vez que o texto produzido se configura como um artigo de opinião.

De início, notamos que o estudante C mantém a defesa de um ponto de vista, assim como determinado na primeira etapa do desenvolvimento dessa SD, cumprindo a finalidade comunicativa da situação. Porém, diferentemente da produção inicial, em que se tem somente uma lista de sugestões de ações de mudança, em um único parágrafo, agora o discente faz isso de maneira argumentativa. Para começar, a estrutura textual é dividida em introdução, na qual ele contextualiza o assunto ao dizer que um grande problema das aulas são os alunos mal-educados e que atrapalham a aula e isso faz com que tanto professores como os alunos que não atrapalham se desconcentrem: *“Nossas aulas sofrem de um grande problema de alunos mal educados que atrapalham a aula e desconsentram o professor, fazendo ele se concentrar em dar bronca nos alunos”* e *“isso é um problema que não afeta só o professor, o aluno que tem o interesse de aprender enfrenta uma competição de atenção entre professor e alunos desordeiros”*. Também assume um posicionamento crítico em relação ao assunto, conforme definido por Bordim, Pinton e Schmitt (2023), ao falar que *“isso tem que*

parar urgentemente". Depois o desenvolvimento, no parágrafo seguinte, para defesa da sua tese, argumentando primeiramente que os alunos que atrapalham as aulas deveriam ser punidos quando desrespeitam as regras estabelecidas por professores (*"Eu acredito que as aulas podem voltar a funcionar, se os alunos que atrapalham a aula fossem punidos caso eles desobedecem algumas regras"*) e que essas regras deveriam ser criadas conjuntamente com os alunos, pois isso criaria um comprometimento maior dos alunos em respeitar (*"Essas regras podem ser feitas junto com os alunos para criar um comprometimento maior"*). Ainda reforça que, para ajudar nessa questão, o estabelecimento de horários específicos para atividades especiais, segundo o site PUCRS online, pode incentivar os alunos a querer cumprir as regras (*"algo que pode ajudar também é estabelecer horários específicos para atividades especiais [...] esses pequenos gestos podem melhorar o ambiente e deixar aulas muito melhores"*). Por último, a conclusão, retomando a tese defendida de que alunos mal-educados devem ser punidos (*"os alunos desrespeitosos devem sofrer as devidas punições para não atrapalharem a aula"*), além de esboçar uma solução ao dizer que essas punições não devem ser severas, mas o suficiente para que esses alunos mantenham o respeito em sala (*"não necessariamente punições severas, mas punições que façam eles manterem o respeito nas aulas"*). Dessa forma, o texto deixa de ser uma simples lista de propostas, para seguir a estrutura de um artigo de opinião, de acordo com Boff, Köche e Marinello (2009), e com argumentos coerentes que se conversam ao longo de texto, pois, segundo Costa, Nascimento e Souza (2018), não basta tê-los, mas é fundamental usar de maneira intencional e ordenada.

Em relação às estratégias argumentativas, o estudante C se apoia em um dado disponível no site da PUCRS online, acerca do estabelecimento de atividades especiais, como mexer no celular ou sair mais cedo ao final da aula, como forma de incentivar o bom comportamento dos alunos. Tal argumento é amparado por um apelo emocional quando diz que essas ações podem deixar as aulas melhores. Outro apelo emocional utilizado é que as regras estabelecidas pelos professores sejam feitas em conjunto com os próprios alunos para gerar um comprometimento maior. O estudante C amplia o uso de operadores argumentativos, porém utiliza principalmente termos anafóricos para criar as relações de sentido no texto, a exemplo do pronome demonstrativo "esse" e suas variações *"isso é"*, *"isso tem"*, *"essas regras"* *"esses pequenos gestos"*, com exceção do uso único de *"segundo"*, no

segundo parágrafo, e “*Em resumo*”, no último.

No que se refere à linguagem, observamos novamente a predominância dos verbos no presente do indicativo, reforçando o caráter argumentativo do texto “*Nossas aulas sofrem*”, *isso é um problema*”, “*Eu acredito que as aulas podem*”, “*algo que pode ajudar também é estabelecer horários específicos*”, “*Em resumo a educação nas aulas são coisas muito importante*” e “*alunos desrespeitosos devem sofrer as devidas punições*”, sem o uso de verbos no futuro do pretérito que apareceu com mais frequência na produção inicial. Contudo, o aluno ainda apresenta algumas inadequações ortográficas, gramaticais e de acentuação, como “*desconsentram*” (desconcentram), “*responsavel*” (responsável), “*desobedesam*” (desobedeçam), “*horarios*” (horários), “*especificos*” (específicos), “*jestos*” (gestos), “*a educação nas salas aulas são*” (a educação nas salas de aulas é).

Portanto, verificamos que o estudante C demonstrou uma enorme evolução em sua capacidade argumentativa, dado que saiu de uma produção inicial de mera lista de sugestões para um artigo de opinião, como solicitado na consigna da situação da apresentação. Em relação à estrutura do texto, constatamos que configura um artigo de opinião, já que apresentou a composição típica desse gênero: introdução (contextualização), desenvolvimento (argumentação), conclusão (ratificação e/ou solução). Para a estratégia argumentativa, não somente utilizou apelos emocionais, como se baseou em uma evidência para tal ação, dessa maneira progredindo de sugestões para defesa de um ponto de vista. Todavia, o uso dos operadores argumentativos ainda aparece no texto de maneira limitada e repetitiva, além das inadequações linguísticas e gramaticais.

À vista disso, reafirmamos que a contribuição da SD do gênero artigo de opinião foi essencial para a melhoria significativa da capacidade argumentativa do estudante. Como indicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa metodologia viabilizou um processo com foco maior nos problemas identificados, culminado na superação das dificuldades detectadas.

Em suma, comparando as 3 produções iniciais com as produções finais, observamos que os estudantes demonstraram avanços e melhorias em suas capacidades argumentativas na produção final do artigo de opinião. Todas as 3 produções finais estão mais adequadas à situação da apresentação determinada pela consigna, isto é, os estudantes produziram um texto que corresponde às características de um artigo de opinião, considerando finalidade comunicativa,

estrutura textual, estilo e linguagem, além dos aspectos linguísticos gramaticais.

Esses resultados mostram que o trabalho com a sequência didática do gênero textual artigo de opinião contribui efetivamente para o desenvolvimento das capacidades de argumentação dos estudantes do ensino médio, à medida que viabiliza o trabalho em partes que fazem com que o aluno consiga ver, em seu próprio texto, aquilo que está faltando, aquilo que já tem e o que pode ser melhorado.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, que integra o trabalho final do curso do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul será um material de apoio aos professores de língua portuguesa, especialmente para os docentes do ensino médio, visando responder à pergunta da pesquisa: "Quais as contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para o desenvolvimento das capacidades de argumentação do estudante do ensino médio?", no formato de *e-book*, cuja finalidade é auxiliar no desenvolvimento de outras sequências didáticas do gênero artigo de opinião.

Este material, baseado no percurso realizado na investigação desta pesquisa, discorre sobre possibilidades de utilização do uso da sequência didática como uma possível metodologia para o ensino da língua portuguesa a partir do gênero artigo de opinião para o desenvolvimento de capacidades de argumentação, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como diretriz.

Com esta proposta, buscamos fortalecer o ensino da produção de texto, nas aulas de língua portuguesa, cooperando com os professores, fornecendo-lhes, assim, orientações e sugestões para o trabalho em aula com o artigo de opinião como ferramenta para o desenvolvimento dessa habilidade argumentativa, para que sejam capazes não somente de se posicionarem autônoma e criticamente, mas para reconhecerem a função social de um artigo de opinião.

Assim, sugerimos atividades para orientação e planejamento de outras SD, compartilhando vivências e práticas realizadas em sala, ao longo do desenvolvimento da SD que guiou esta investigação.

O *e-book* tem como foco os professores de língua portuguesa, especialmente para os docentes que atuam no ensino médio. Contudo, poderá ser replicado em outros anos e/ou níveis, desde que se façam alterações pontuais e necessárias. A exemplo, poderá ser usado por professores que atuam no fundamental – anos finais (8° e 9° anos).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo a investigação de possíveis contribuições do dispositivo metodológico da sequência didática do gênero artigo de opinião para o desenvolvimento das capacidades de argumentação dos estudantes do ensino médio. Para alcançar este objetivo, delineamos um caminho que considerou tanto a teoria como a prática docente.

A princípio, procuramos identificar concepções teóricas acerca da argumentação, as quais se dividem entre abordagens mais tradicionais, fundamentadas em estudos como os de Aristóteles, e as contemporâneas, a exemplo da análise do discurso e a teoria da argumentação da língua. No contexto da educação brasileira, a concepção de argumentação ainda está associada aos paradigmas clássicos, dado que conserva a ênfase na estrutura e no uso correto de recursos gramaticais (aquele determinado pela gramática normativa), em função da sua relação com os vestibulares. Tal postura não corresponde ao que apontam documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, isto é, o trabalho com a argumentação numa perspectiva sociointeracionista da língua, privilegiando, desta forma, a aprendizagem contextualizada.

Desse modo, planejamos uma intervenção didática, baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi analisada e descrita na seção 3.4 deste trabalho, tendo como foco o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes por meio do gênero textual artigo de opinião, pois entendemos que a argumentação constitui habilidade fundamental para a formação discente, visto que contribui para o exercício da cidadania crítica e autônoma (uma das finalidades do ensino médio), permitindo que os alunos possam não somente se posicionar de maneira consciente, como também reconhecer perspectivas diferentes.

Com a análise final dos resultados, constatamos que, a partir do desenvolvimento da sequência didática, os alunos demonstraram melhora em sua capacidade de argumentação. Ao analisar os textos, constatamos significativo avanço na estrutura textual, uma vez que a maioria dos alunos progrediu de simples comentários na primeira produção em textos intencionalmente organizados em introdução, desenvolvimento e conclusão na segunda produção. Concomitantemente, observamos o desenvolvimento e o aprimoramento do

raciocínio argumentativo, pois os alunos superaram a mera expressão de desejos e sugestões e passaram a defender um ponto de vista fundamentado em evidências e fatos, articulados a operadores argumentativos que atribuem coesão e coerência à argumentação própria do gênero textual artigo de opinião.

Enquanto pesquisadora desta investigação e professora, vejo como o desenvolvimento da SD também contribuiu para algumas mudanças da minha perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos. Apesar de compreender questões teóricas que envolvem produzir um texto, como ser um evento comunicativo, ser escrito por alguém, ter um público-alvo e como tais apontamentos necessariamente influenciam seu desenvolvimento, em minha docência diária sempre tive dificuldade de colocar isso em prática. Chegava em sala, explicava aos meus alunos questões que envolvem a produção de um texto, mostrava-lhes o exemplo de um e pedia para que escrevessem e, como resultado: decepção. Não decepção dos textos em si, mas decepção em relação à minha prática docente, já que não tinha sido capaz de ajudar meus alunos a escreverem um texto adequado. Após a finalização da pesquisa, percebi que meus alunos não compreendiam o que eu explicava, porque não havia uma relação entre teoria e prática. Ora, não adianta nada eu falar que o texto é um evento comunicativo, se não o faço um evento comunicativo. Assim, a SD me permitiu enxergar e tratar o ensino da produção texto, em minha prática docente, como não apenas um objeto de ensino, mas como um instrumento de comunicação que meus alunos usaram para se posicionar criticamente sobre um assunto que lhes eram muito necessário.

Outro ponto de suma importância foi o trabalho com a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero textual por meio da atividade diagnóstica (no caso da SD, chamada de primeira produção). Ao partir das dificuldades reais da minha turma, pude olhar individualmente para as necessidades de cada um e, num plano mais geral, concentrar-me nos aspectos que precisam de mais atenção, o que tornou minha intermediação mais direcionada, evitando focar em aspectos que eles já sabiam e, logo, não precisavam ser retomados. Tal processo é fundamental para que o professor consiga, de forma mais intencional, desenvolver atividades que realmente atendam às deficiências específicas de cada aluno.

Diante disso, posso afirmar que a cada passo desta pesquisa passei por transformações que me fizeram sair daquela profissional que corre atrás de

metodologias prontas e que deram certo, esperando transferir esse sucesso nas minhas aulas, para uma profissional que, antes de tudo, passa a refletir sobre o que tenho feito e o que posso fazer para melhorar minha prática docente. A própria sequência didática foi uma descoberta para mim, pois, até então, achava que tal metodologia consistia somente no ato de já deixar atividades prontas para trabalhar com meus alunos.

Todavia, esta investigação, para além de responder positivamente à pergunta de pesquisa, me possibilitou enxergar que, no processo de ensino-aprendizagem, é importante que o aluno assuma o protagonismo e eu, enquanto professora, seja mediadora desse processo, incentivando a autonomia, a criatividade e, principalmente, o senso crítico de cada discente.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 1, n. 1, p. 129-144, 1 nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389/395>. Acesso em: 07 jun. 2025.

ANDRADE, M. F. R. de A.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequência didática de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2016. p.71-96.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; DAMASCENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, 2017. DOI: 10.32748/revec.v0i7.6557. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6557>. Acesso em: 7 jun. 2025.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino da língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/vitor/Downloads/1383-5309-4-PB.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**, [s. l.], v. 42, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/2415>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. **Análise do discurso aplicada à educação linguística**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 208p.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

BORDIM, Caroline Teixeira; PINTON, Francieli Matzenbacher; SCHMITT, Rosana Maria. **Produzindo artigo de opinião**. Coleção “Produzindo gêneros textuais na

escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 61 p. E-book. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/06/EBOOK_Produzindo-artigo-de-opiniao.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Documento final da CONAE 2014**: Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: https://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 134, p. 826-829, 14 jul. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

CASTELLANI, Rithielle Aparecida; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, maio/ago. 2018.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1989.

COSTA, Thiago Magno de Carvalho; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SOUZA, José Wellisten Abreu de. A Argumentação e a Análise Linguística nas Aulas de

Inglês como Língua Estrangeira: estudo de caso de uma atividade para aprendizes iniciantes de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 199-219, 2018. DOI: 10.5433/2237-4876.2018v21n2p199. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33736>. Acesso em: 14 jul. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai-ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 08 jun. 2025.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, Oswald. A pragmática e o estudo semântico da língua. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 40, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/13721>. Acesso em: 4 mar. 2026.

FERREIRA, Taith Braz Teles. **Ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula: Práticas interativas e dialógicas na produção de artigo e opinião e notícia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4e2ed082-0aca-4238-83d4-7863073488d2/full>. Acesso em: 08 jun. 2025.

FIORENTINI, Dario. CRECCI, Vanessa. Interlocução com Marilyn Cochran Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 21, n. 65, p. 505-524, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/963WMFQkZkK8cSFq5gmDQZm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2025.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LIMA, Maria Aparecida Fernandes. **A produção do gênero artigo de opinião: Desenvolvimento da escrita em turma do 9º ano do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/415265c4-23e9-4399-b558-6e31a537258a>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

MARINS, I. M. M. Gêneros textuais/discursivos e a BNCC: uma leitura reflexiva da prática de escrita. In: Nilson de Souza Cardoso; Sueli Guadalupe Mendonça; Cristiane Johann; Jaqueline Rabelo de Lima. (org.). **Nós passarinhos, eles passarão**. 1. ed. São José, Campina Grande PB: Realize Eventos Científicos & Editora Ltda., 2021, v. 01, p. 469-480. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/enalic/2021/TRABALHO_EBOOK_EV163_MD1_SA101_ID215807022022092253.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

MENEZES, Aline; BARBALHO, Cristiane; CASTANHEIRA, Dennis. Ensino de gramática: desafios e perspectivas de trabalho. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 25-41, jan./jun. 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/vitor/Downloads/5+Ensino+de+gram%C3%A1tica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/vitor/Downloads/5+Ensino+de+gram%C3%A1tica%20(1).pdf). Acesso em: 08 jun. 2025.

MOREIRA, Maria Simone da Costa. **O ensino do artigo de opinião na perspectiva da olimpíada de língua portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/425>. Acesso em: 08 jun. 2025.

NASCIMENTO, Joseane Brito Martins. **O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião**. 2022. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/18887040-c3be-4f30-be0e-f24f127627cc>. Acesso em: 08 jun. 2025.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-Sp, 2007. Disponível em:

https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 08 jun. 2025.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção de conhecimento. **PNA Revista em Didáctica de La Matemática**, Granada, v. 2, n. 4, p. 153-180, 2008. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6196/5512>. Acesso em: 08 jun. 2025.

RAMOS, Elaine da Fonseca; GONÇALVES, Clézio Roberto. A prática da redação escolar e o texto dissertativo argumentativo. **Enlaces**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 95-129, dez. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/enlaces/article/view/776>. Acesso em: 07 jun. 2025.

RAMOS, Maria das Dôres Pereira. **O ensino da escrita de texto argumentativo: Uma proposta didática com artigo de opinião para o 9º ano do ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/21268>. Acesso em: 08 jun. 2025.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008. p. 27-38.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de refletir. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

SAMICO, Evanilce Chagas Lopes. **A escrita do gênero artigo de opinião por alunos do ensino fundamental como denúncia contra a violência doméstica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51531>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 71-93.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Eduardo Souza da. **A produção do gênero artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, Paraíba, 2020. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3713?mode=full>. Acesso em: 08 jun. 2025.

VAILLANT, Denise. GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: EDUTFRP, 2012.