



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – *CAMPUS V***  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



**MAÍRA OLIVEIRA DE JESUS**

**ENTRE ESCREVER E REESCREVER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊ-  
NERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Santo Antônio de Jesus

2026

**MAÍRA OLIVEIRA DE JESUS**

**ENTRE ESCREVER E REESCREVER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊ-  
NERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO, NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas - do *Campus V*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos.

Santo Antônio de Jesus

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Raimundo Nonato da Silva Fonseca - UNEB – Campus V  
Bibliotecária: Adriana Silva Freitas Sampaio – CRB5/1218

J58p

Jesus, Maíra Oliveira de

Entre escrever e reescrever: uma proposta didática como o gênero discursivo artigo de opinião na 2<sup>o</sup> série do ensino médio / Maíra Oliveira de Jesus. - Santo Antônio de Jesus - Ba, 2025.

176 f. : il.

Orientador: Prof. Dr<sup>o</sup>. Adelino Pereira dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. *Campus V*. 2025.

Contém referências.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Escrita como processo. 3. Artigo de opinião-autoria. I. Santos, Adelino Pereira dos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. III. Título.

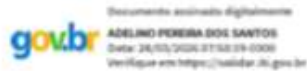
CDD: 981

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**"ENTRE ESCREVER E REESCREVER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO"**

**MAÍRA OLIVEIRA DE JESUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em 27 de março de 2026, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

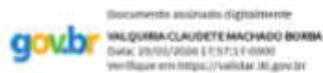


Prof. Dr. ADELINO PEREIRA DOS SANTOS

UNEB

Doutorado em Letras e Linguística

Universidade Federal da Bahia



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> VALQUIRIA CLAUDETE MACHADO BORBA

UNEB

Doutorado em Letras e Linguística

Universidade Federal de Alagoas



Prof. Dr. FABRÍCIO DA SILVA AMORIM

IFBA

Doutorado em Estudos Linguísticos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## AGRADECIMENTOS

Rendo graças a Deus, pela oportunidade de realizar o sonho de cursar o mestrado e por me conceder força, sabedoria e inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dedico este trabalho à minha família e agradeço pelo amor, incentivo e compreensão incondicionais. Ao meu esposo, Luciano, pelo apoio, parceria, paciência e compreensão. À minha mãe, Rosalina, por todo amor, cuidado e suporte. Aos meus irmãos Marcos, Danyle e Letícia, pelo apoio e torcida constantes. À minha amada sobrinha Eliza, por amor e carinho, fazendo o fardo ficar mais leve. E estendo minha gratidão aos demais familiares que torceram para que tudo ocorresse bem.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional.

Ao PROGPEAQ pelo apoio financeiro, com o qual pude investir, sobretudo, no meu tempo dedicado à pesquisa. Esse apoio foi essencial para a construção deste trabalho.

Ao meu orientador, professor doutor Adelino Pereira dos Santos, pelo incentivo e valiosas contribuições que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho. E estendo reconhecimento aos professores do Programa por todas as experiências e saberes compartilhados. Agradeço também à Juciara Ribeiro da Silva, secretária do ProfLetras (UNEB), e às estagiárias Bárbara e Eva, por todo cuidado e acolhimento.

De maneira muito carinhosa, agradeço aos colegas da turma 10 por nosso encontro tão especial, pelas experiências, apoio constante e afeto construído. Em especial, a Elcimeire Ribeiro Buriti, que se tornou mais que uma colega, uma amiga para a vida.

Um agradecimento especial aos estudantes participantes desta pesquisa-ação e à comunidade escolar. Muito obrigada pelo acolhimento e colaboração.

Agradeço igualmente às minhas queridas amigas, Georgina e Hilda, por todo amor, cuidado, pela escuta afetuosa e parceria.

Ademais, agradeço a todos que torceram e que de alguma forma contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. MUITÍSSIMO obrigada!

[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin/Volóchinov [1929] 2006, p. 115).

## RESUMO

A prática docente de Língua Portuguesa na Educação Básica evidencia desafios significativos para o ensino e aprendizagem de escrita. Apesar de a BNCC enfatizar o texto como unidade central de ensino para o desenvolvimento das competências comunicativas, muitas propostas de escrita ainda são descontextualizadas e com ênfase excessiva nos aspectos normativos da língua. Dessa forma, a produção textual não é abordada como um processo que envolve etapas distintas e intercomplementares (planejamento, textualização, revisão e reescrita), sendo vista pelos(as) estudantes como meio para alcance de uma nota, sem, portanto, ver sentido ou funcionalidade para suas produções. Diante desse cenário e com base na perspectiva sociointeracionista da linguagem (Bakhtin, 2011 e 2006), segundo a qual o texto não pode ser reduzido a um produto autônomo e descontextualizado, esta dissertação, motivada pela minha trajetória profissional e pelas reflexões do ProfLetras, apresenta uma pesquisa-ação que tem como objeto de análise as produções de texto do gênero discursivo artigo de opinião, produzidos por estudantes da 2ª série do Ensino Médio, de uma escola pública. Este estudo teve como objetivo investigar se a produção de textos do gênero artigo de opinião tendo a carta orientadora como estratégia de avaliação e devolutiva pode contribuir para a ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes de uma turma de 2ª série do Ensino Médio. A fim de alcançar esse objetivo central, foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar as dificuldades linguístico-discursivas recorrentes nas produções textuais dos(as) estudantes; desenvolver atividades de produção de texto do gênero artigo de opinião, para situações reais de comunicação, respeitando as etapas da produção textual; analisar como a carta orientadora colabora para o aprimoramento da produções textuais dos(as) estudantes. Para tanto, buscou-se aporte teórico nos estudos de Antunes(2003); Koch e Elias(2023); Geraldi(2011); Costa Val(2006) e Marcuschi (2008). A abordagem adotada foi qualitativa, de natureza interventiva. E, como uma das etapas metodológica, realizou-se uma avaliação diagnóstica das produções textuais, considerando aspectos relacionados à coerência e aceitabilidade, à coesão e às convenções da escrita. Com base nos resultados do diagnóstico, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica voltada ao ensino da escrita como processo, contemplando atividades de planejamento, revisão e reescrita do artigo de opinião por meio de uma Sequência Didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados evidenciaram dificuldades dos(as) estudantes no que se refere à organização argumentativa e ao uso de recursos linguísticos, assim como potencialidades que indicam possibilidades de avanço no processo de escrita. Além disso, indicam que práticas avaliativas formativas e processuais contribuem para o desenvolvimento e a ampliação da competência escrita dos(as) estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de escrita; escrita como processo; perspectiva sociointeracionista; artigo de opinião.

## ABSTRACT

The teaching practice of Portuguese Language in Basic Education reveals significant challenges for the teaching and learning of writing. Although the BNCC emphasizes the text as the central unit of instruction for the development of communicative competencies, many writing proposals are still decontextualized and place excessive emphasis on the normative aspects of the language. That's why, text production is not approached as a process involving distinct and interrelated stages (planning, drafting, revising, and rewriting), and is often seen by students merely as a means to obtain a grade, without perceiving meaning or functionality in their productions.

Given this circumstance, and based on the socio-interactionist perspective of language (Bakhtin, 2011 and 2006), according to which the text cannot be reduced to an autonomous and decontextualized product, this article—motivated by my professional trajectory and reflections from ProfLetras—presents an action research study whose object of analysis is the production of texts in the discursive genre of opinion articles, written by second-year high school students from a public school.

This study aimed to investigate whether the production of opinion articles, using a guiding letter as an assessment and feedback strategy, can contribute to the development of students' writing skills. To achieve this central objective, the following specific objectives were established: to identify recurring linguistic-discursive difficulties in students' textual productions; to develop writing activities focused on the opinion article genre in real communication situations, respecting the stages of text production; and to analyze how the guiding letter contributes to the improvement of students' texts.

The theoretical framework was based on studies by Antunes (2003), Koch and Elias (2023), Geraldi (2011), Costa Val (2006), and Marcuschi (2008). The adopted approach was qualitative, with an interventionist nature. As part of the methodology, a diagnostic assessment of students' texts was conducted, considering aspects related to coherence and acceptability, cohesion, and writing conventions.

Based on the diagnostic results, a pedagogical intervention proposal was developed, focused on teaching writing as a process, including planning, revision, and rewriting activities of opinion articles through a Didactic Sequence based on Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004). The results revealed students' difficulties regarding argumentative organization and the use of linguistic resources, as well as potentialities indicating possibilities for progress in the writing process. Furthermore, the findings suggest that formative and process-oriented assessment practices contribute to the development and expansion of students' writing competence.

**Keywords:** Teaching and learning of writing; writing as a process; socio-interactionist perspective; opinion article.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 — Esquema de Sequência Didática.....	63
Figura 02 — Meme usado na apresentação da situação.....	66
Figura 03 — Estrutura comum de textos argumentativos.....	71
Figura 04 — Painel de comentários.....	83
Figuras 05, 06, 07 e 08 - Comentários elaborados pelos estudantes.....	83-84
Figura 09 — Painel da dinâmica Dê Voz às Polêmicas.....	88
Figuras 10 e 11 — Material para produção do artigo de opinião.....	90
Figuras: 12, 13 e 14 — Caixinha com mensagens incentivadoras.....	91
Figuras 15, 16 e 17 — Cartas orientadoras e recado de incentivo à reescrita.....	93
Figuras de 18 — Momento de confraternização com os(as) estudantes.....	95
Figura 19 — Gráfico de avaliação geral da SD pelos(as) estudantes.....	96
Figura 20 — Gráfico de avaliação das atividades da SD pelos(as) estudantes.....	97
Figura 21 — Gráfico de autoavaliação dos(as) estudantes.....	97
Figura 22 — Gráfico de avaliação da atuação da professora pelos(as) estudantes...	98
Figura 23 — Gráfico de avaliação da participação dos(as) estudantes nas atividades da SD.....	99
Figura 24 — Gráfico de avaliação da gestão do tempo pelos(as) estudantes nas atividades da SD.....	99
Figura 25 — Gráfico de avaliação da proatividade dos(as) estudantes na busca de esclarecimento das dúvidas.....	100
Figuras 26 e 27 — Gráficos de avaliação da carta orientadora.....	101
Figura 28 — Gráfico de avaliação do roteiro de planejamento.....	102
Figura 29 — Gráfico de avaliação das etapas preferidas.....	102
Figura 30 — Resultados das análises dos textos.....	108
Figuras 31 a 33 — Evolução visual da escrita do estudante Jó.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 — Características dos níveis de desempenho.....	48
Quadro 02 — Aspectos analisados nos textos dos estudantes.....	48
Quadro 03 — Quadro-resumo sobre a Sequência Didática.....	63
Quadro 04 — Caderno Pontos de Vista – Escrevendo o futuro.....	87
Quadro 05 — Categorização dos textos da 1ª versão em níveis de desempenho...	107

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 O TEXTO ESCRITO NA SALA DE AULA.....</b>	<b>18</b>
2.1 UM PASSO DE CADA VEZ: O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	22
2.2 AS ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	24
<b>2.2.1 O planejamento: traçando um percurso.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.2 A escrita: materializando as ideias.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.3 Revisão e reescrita: modalizando o discurso.....</b>	<b>27</b>
2.3 ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	32
<b>3 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE ESCRITA: PERSPECTIVAS SOCIOINTERACIONISTAS.....</b>	<b>36</b>
3.1 O GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO.....	40
3.2 AUTORIA E RESPONSABILIDADE NA ESCRITA.....	41
<b>4. PONTO DE PARTIDA: O QUE OS(AS) ESTUDANTES JÁ SABEM?.....</b>	<b>44</b>
4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	44
4.2 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DA TURMA.....	46
<b>4.2.1 Análise dos resultados da avaliação diagnóstica.....</b>	<b>50</b>
4.2.1.1 Texto 01 — Estudante Jô.....	50
4.2.1.2 Texto 02 — Estudante Lane.....	52
4.2.1.3 Texto 03 — Estudante Igor.....	55
<b>5 (RE)SIGNIFICANDO O ENSINO DE ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>59</b>
5.1 A PESQUISA-AÇÃO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS.....	59
5.2 O CHÃO DA ESCOLA: CONTEXTO E SUJEITOS DA PROPOSTA.....	61
5.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	63
5.4 TRAJETÓRIA DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	79
<b>5.4.1 Apresentação da situação.....</b>	<b>80</b>
<b>5.4.2 Produção inicial.....</b>	<b>82</b>
<b>5.4.3 Módulo I — Gênero discursivo artigo de opinião.....</b>	<b>84</b>
<b>5.4.4 Módulo II — Planejamento e escrita da 1ª versão do artigo de opinião...87</b>	<b>87</b>
<b>5.4.5 Módulo III — A linguagem da persuasão: revisão e reescrita.....</b>	<b>92</b>
<b>5.4.6 Encerramento e avaliação da SD: nosso caminho até aqui!.....</b>	<b>95</b>
<b>5.4.7 Avaliação da SD pelos(as) estudantes.....</b>	<b>96</b>

<b>6 ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>106</b>
6.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ARTIGOS DE OPINIÃO.....	106
6.1.1 1ª Versão do artigo de opinião do estudante Jô.....	111
6.1.2 Reescrita do artigo de opinião do estudante Jô.....	116
6.1.3 1ª Versão do artigo de opinião da estudante Lane.....	120
6.1.4 Reescrita do artigo de opinião da estudante Lane.....	126
6.1.5 1ª Versão do artigo de opinião do estudante Igor.....	128
6.1.6 Reescrita do artigo de opinião do estudante Igor.....	132
6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ESCRITA.....	135
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A — QUESTÕES DA DINÂMICA <i>DÊ VOZ ÀS POLÊMICAS</i>.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B — ROTEIRO DE PESQUISA.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE C — ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE D — FICHA DE AVALIAÇÃO EM PARES.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE E — FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO A — PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO B — AMOSTRAS DE TEXTOS DO DIAGNÓSTICO DA TURMA.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO C — NOTÍCIA PARA ESCRITA DE COMENTÁRIOS.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO D — ARTIGO DE OPINIÃO ESTUDADO NAS AULAS.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO E — TEXTO PARA ATIVIDADE DE QUEBRA-CABEÇA TEXTUAL.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO F — ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE JÓ.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO G — ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO DA ESTUDANTE LANE.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO H — ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE IGOR.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO I — 1ª VERSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE JÓ.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO J — 1ª VERSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO DA ESTUDANTE LANE.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO K — 1ª VERSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE IGOR.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO L — REESCRITA DO ESTUDANTE JÓ.....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO M — REESCRITA DA ESTUDANTE LANE.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO N — REESCRITA DO ESTUDANTE IGOR.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO O — FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a experiência vivenciada como professora de Língua Portuguesa (doravante LP) na Educação Básica há sete anos, foi possível constatar que o processo de ensino e aprendizagem de produção de textos na escola apresenta muitos desafios, sobretudo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes para se apropriarem da escrita como prática social significativa. Isso é intrigante, tendo em vista que é por meio dos textos que as pessoas se comunicam e interagem.

Apesar dos avanços teóricos e das orientações presentes em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum curricular (2018, p. 67), doravante BNCC, que orientam que o texto deve ser a unidade de ensino nas aulas de LP uma vez que o objetivo deve ser ampliar as competências comunicativas dos(as) estudantes, observa-se que, em muitas salas de aula de LP, a escrita ainda é tratada de forma mecânica, descontextualizada e centrada no produto final, com ênfase excessiva nos aspectos normativos da língua. Tal perspectiva limita o desenvolvimento da autoria, da reflexão linguístico-discursiva e da competência comunicativa dos(as) estudantes. Essas dificuldades observadas no ensino de produção textual na Educação Básica dialogam com a crítica formulada por Antunes (2003), para quem “[..] não se aprende a escrever textos apenas estudando regras, mas escrevendo textos, revendo-os e reescrevendo-os” (Antunes, 2003, p. 27).

Nesse sentido, as propostas de produção textual, muitas vezes, não são contextualizadas, partindo de uma situação próxima a real comunicação, mas de contextos artificiais em que os(as) estudantes produzem os textos unicamente para alcance de uma nota, sem, portanto, ver sentido ou funcionalidade para sua produção. Além disso, a forma como a prática de escrita tem sido conduzida, muitas vezes, não considera todas as etapas de produção textual, a saber: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Dessa maneira, os(as) estudantes não têm a oportunidade de exercitarem plenamente a autoria e aprimoramento da escrita.

A BNCC (2018) propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho e orienta o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, que considere os contextos de produção, circulação e recepção dos textos, bem como as práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, produzir textos implica compreender a escrita como um processo constituído por diferentes etapas — planejamento, escrita, revisão e reescrita — que se articulam de forma recursiva e favorecem

a construção de sentidos, a interação e a autoria. No entanto, a efetivação dessa concepção no cotidiano escolar ainda encontra obstáculos, seja pela organização do tempo pedagógico, seja por concepções cristalizadas de ensino e avaliação da escrita.

Atualmente, em atuação como docente de LP no Ensino Médio do Colégio Estadual de Tempo Integral José Malta Maia, foi possível avaliar as dificuldades que os(as) estudantes apresentam para produzir seus textos, que podem ser devido ao fato de, em geral, a produção textual não ser abordada como um processo que envolve etapas distintas e intercomplementares (Antunes, 2003b). Além disso, a 2ª série do Novo Ensino Médio em tempo integral dispõe de carga horária de 02 aulas semanais (na grade curricular do ano letivo 2025) do componente curricular para o trabalho com os eixos de leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica, literatura e produção textual. Isso reduz o tempo destinado à produção textual, o que dificulta a realização de atividades de produção textual que considerem todas as etapas do processo de escrita.

Além disso, o tempo destinado ao planejamento no ambiente escolar não favorece que o(a) docente se debruce efetivamente a fazer análise das produções textuais com um olhar de pesquisador(a) para pensar intervenções que possibilitem o desenvolvimento/ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes. No contexto em que atuo, da carga horária de 40 horas, 10 horas-aula são destinadas a Atividade Complementar que deve ser realizada obrigatoriamente na escola. Parte desse tempo tem o acompanhamento da coordenação pedagógica que aborda pautas coletivas da Área de Linguagens e de demandas da Instituição. O tempo restante, é o momento que dispomos para planejar aulas, elaborar atividades, corrigir provas e trabalhos e fazer atividades de formação continuada. Esse tempo, geralmente, não é suficiente para dar contas das demandas e, por isso, ainda acabamos levando tarefas para cumprimento em casa.

Diante desse contexto, o pouco tempo para a realização de correções de textos escritos também é um fator que faz com que o(a) docente opte por não realizar muitas atividades de produção textual escrita e/ou não consiga desenvolver todas as etapas do processo.

Outro aspecto que se destaca nesse cenário diz respeito à avaliação da produção textual que, tradicionalmente, tende a privilegiar a identificação de desvios da

convenção da escrita, em detrimento de uma análise mais ampla do texto em sua totalidade. Nesse sentido, Antunes (2003) aponta que

O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve. (Antunes, 2003, p. 158).

Tal prática dificulta a reflexão dos(as) estudantes sobre suas próprias escolhas discursivas e compromete o desenvolvimento de habilidades essenciais à escrita, como a coerência, a coesão, a argumentação e a adequação ao gênero. Em contraposição, a avaliação diagnóstica e processual apresenta-se como uma possibilidade de compreender o estágio de desenvolvimento da escrita dos(as) estudantes e de orientar intervenções pedagógicas mais efetivas, tendo em vista que “[...] ensinar a escrever é ensinar a produzir textos em situações de comunicação determinadas” (Dolz; Schneuwly, 2004, p 65).

É nesse contexto que se insere o presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (doravante ProfLetras) e a partir da minha experiência docente no Ensino Médio. A pesquisa tem como ponto de partida a análise diagnóstica de produções textuais do gênero discursivo artigo de opinião, com o objetivo de identificar as habilidades e dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes no processo de escrita.

Ao eleger o artigo de opinião como gênero de estudo, considera-se que é “[...] impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero textual” (Marcuschi, 2008, p. 154), bem como a relevância desse gênero no contexto escolar, especialmente por se tratar de um gênero que mobiliza práticas argumentativas, posicionamento crítico e participação social, conforme orienta a BNCC (2018) no campo de atuação jornalístico-midiático. Desse modo, a análise das produções dos(as) estudantes visa não apenas descrever níveis de desempenho, mas também refletir sobre estratégias pedagógicas que possam contribuir para o aprimoramento do ensino da escrita, valorizando o texto como prática social e os(as) estudantes como sujeitos autores.

Dessa forma, esta dissertação pretende contribuir para a ressignificação das práticas de ensino e avaliação da produção escrita na escola, ao defender uma abor-

dagem que compreenda a escrita como processo, promova a reflexão sobre a linguagem e favoreça a formação de escritores críticos, autônomos e competentes para atuar nos diversos contextos comunicativos da vida social.

As reflexões apresentadas até aqui, construídas a partir da prática docente e do diálogo com os estudos sobre o ensino da escrita, conduzem à seguinte indagação: a produção de textos do gênero artigo de opinião pode contribuir para a ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes de uma turma de 2ª série do Ensino Médio?

Assim, para responder à indagação central desta pesquisa, requerem-se iniciativas concretas que promovam práticas de ensino mais significativas e eficazes no contexto escolar. Então, o estudo foi direcionado pela seguinte diretriz: a produção de textos do gênero artigo de opinião poderia ter relevantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola, tendo em vista que permitem a reflexão sobre a escrita, favorecem o desenvolvimento e a ampliação das habilidades de leitura e produção de textos, bem como colaboram para o desenvolvimento da autoria pelos(as) estudantes.

O objetivo central deste estudo foi investigar se a produção de textos do gênero artigo de opinião tendo a carta orientadora como estratégia de avaliação e devolutiva pode contribuir para a ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes de uma turma de 2ª série do Ensino Médio. Para alcançar esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar as dificuldades linguístico-discursivas recorrentes nas produções textuais dos(as) estudantes; desenvolver atividades de produção de texto, do gênero artigo de opinião, para situações reais de comunicação, respeitando as etapas da produção textual; analisar como a carta orientadora colabora para o aprimoramento da produções textuais dos(as) estudantes.

A fim de alcançar os objetivos propostos, empregou-se a metodologia de pesquisa-ação, com natureza qualitativa, voltada para investigar e intervir no processo de ensino e aprendizagem de escrita em uma turma de 2ª série do Ensino Médio. A proposta de intervenção aliou-se à perspectiva sociointeracionista da linguagem, segundo a qual o texto não pode ser reduzido a um produto autônomo e descontextualizado, conforme os estudos de Antunes (2003), Koch e Elias (2023). Nessa direção, a intervenção incluiu diagnóstico inicial e, a partir dele, a organização e aplicação de uma Sequência Didática (doravante SD), baseada no modelo proposto por Dolz, No-

verraz e Schneuwly (2004). Essa SD foi organizada em módulos com atividades voltadas à leitura e produção de artigos de opinião, com ênfase nas etapas do processo de escrita (planejamento, escrita, revisão e rescrita). Após a aplicação da SD, as produções foram avaliadas segundo princípios de textualidade e os dados analisados à luz dos estudos e documentos que orientam o ensino de LP.

O desenvolvimento desta pesquisa surgiu da paixão da autora pela escrita e de sua experiência como professora de LP. As reflexões realizadas no componente "Texto e ensino", do ProfLetras, também motivaram o interesse em investigar como a produção de textos do gênero discursivo artigo de opinião poderia contribuir para aprimorar a escrita dos(as) estudantes. Assim, a pesquisa parte da constatação de que, o ensino de produção textual na Educação Básica ainda apresenta limitações, especialmente por não valorizar a autoria, os contextos de produção e o caráter interativo da escrita. Nessa perspectiva, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas (como a incorporação da abordagem dos gêneros textuais em documentos oficiais e nos livros didáticos), estudos recentes – Oliveira (2024) e Ferreira e França (2022) - que têm investigado práticas de ensino de produção de texto apontam para a necessidade de superar “[...] a abordagem tradicional que privilegia unicamente o produto final e desconsidera a dimensão processual da produção textual” (Oliveira, 2024, p. 53). Portanto, este trabalho propõe uma reflexão para que nós, professores de LP, ressignifiquemos nossas práticas pedagógicas, tornando as aulas espaços de desenvolvimento da autoria, da comunicação eficaz e da formação cidadã.

Esta dissertação organiza-se a partir de um percurso que articula teoria, análise e intervenção, dialogando continuamente com a prática docente. Para tanto, ela está organizada em seis seções. A primeira seção é esta seção introdutória. Na seção seguinte, são discutidos os fundamentos teóricos que sustentam o estudo, com ênfase na centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa, na escrita como prática social e processual, nas etapas do processo de produção textual e nos aspectos linguístico-discursivos envolvidos na construção de sentidos.

A terceira seção disserta sobre o ensino da escrita na perspectiva sociointeracionista, defendendo o trabalho com gêneros discursivos — especialmente o artigo de opinião — para desenvolver a argumentação, a autoria e a responsividade dos(as) estudantes, compreendendo a escrita como prática social e dialógica.

Na quarta seção, destaca-se a importância da avaliação diagnóstica para o ensino de escrita com base na análise diagnóstica das produções textuais dos(as) estudantes que integraram a pesquisa, a partir do gênero discursivo artigo de opinião. Nessa seção, descrevem-se o contexto da turma, a atividade proposta e os critérios utilizados para a análise dos textos, bem como se identificam os níveis de desempenho relacionados à coerência, à coesão e às convenções da escrita.

A quinta seção apresenta a trajetória de desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, construída a partir dos resultados da análise diagnóstica. São descritas as estratégias didático-pedagógicas e as atividades desenvolvidas, com o objetivo de favorecer a escrita como processo e o fortalecimento da autoria dos(as) estudantes. A seção subsequente trata da análise dos textos produzidos pelos(as) estudantes, bem como da discussão dos resultados alcançados nesta pesquisa-ação.

Ao final, nas considerações finais, são retomadas as principais reflexões construídas ao longo do trabalho, com destaque para as contribuições da pesquisa para o ensino da produção escrita e para suas possibilidades de continuidade e aprofundamento da investigação no contexto escolar.

## 2 O TEXTO ESCRITO NA SALA DE AULA

Que lugar o texto ocupa nas salas de aulas de Língua Portuguesa? Como tem se dado o processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola? A BNCC (2018), documento norteador do ensino no país, orienta que o texto deve assumir a centralidade no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, na Educação Básica:

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).

Como vimos, a proposta da BNCC, além de trazer o texto como unidade de trabalho, acrescenta as perspectivas enunciativo-discursivas, evidenciando que, quando se trata de texto, não devem ser considerados apenas os elementos do contexto, mas os contextos em que estes são produzidos e onde circulam socialmente.

O Eixo Produção de Textos do documento nacional evidencia que a prática de escrita envolve “[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Assim, notamos que a BNCC reforça a tese de que o desenvolvimento da autoria é um fator essencial na prática de escrita ou em qualquer que seja a modalidade de produção textual.

Nessa direção, é importante esclarecer que neste estudo a autoria é entendida como a ação de tomada de decisões por parte de quem escreve quanto à seleção lexical, ao tom discursivo e ao encadeamento das ideias, assumindo uma postura ativa diante da linguagem. Isso exige reflexão constante e uma visão crítica do autor sobre o próprio texto para assegurar sentido, coerência e relevância ao texto que está sendo produzido. Por conseguinte, é importante que essas decisões sejam tomadas de acordo com o planejamento e o contexto da situação comunicativa. Tendo em vista que os discursos não são inéditos, é justamente a autoria que lhes atribui originalidade, pois, conforme Bakhtin (2011), os enunciados são irrepetíveis e, ao manusear as unidades da língua (o texto), o autor(a) mobiliza diversos discursos pelos quais são

atravessados e os organiza de uma forma única, valendo-se da interdiscursividade e da intertextualidade.<sup>1</sup>

Pensar autoria em tempos de “modelos de redação nota 1000” é desafiador, visto que, as produções escritas da dimensão argumentativa têm se mostrado formulaicas, o que afeta a originalidade e, conseqüentemente, a autoria. Somado a isso, o uso das inteligências artificiais para a produção de textos é um outro fator que interfere na autoria e originalidade de produções textuais, inclusive no contexto escolar. Essa questão de autoria envolvendo as IAs gera debates e é abordada no Projeto de Lei sobre inteligência artificial (PL 2.338/2023), que ainda está em trâmite no Congresso.

Diante desse cenário, o ensino e prática de produção de textos na escola têm sido problemáticos, uma vez que, muitas vezes, o texto não recebe a centralidade do ensino nas aulas de Língua Portuguesa, tanto por nós docentes como também pelos(as) estudantes. Dessa maneira, a formação de escritores competentes para utilizar a língua, nas mais diversas situações de comunicação, torna-se um grande desafio. Isso vai de encontro ao que a BNCC que propõe o ensino da produção de textos em diferentes contextos e gêneros, com o objetivo de desenvolver a proficiência escrita.

Dessa forma, o trabalho com a escrita na escola tem sido, muitas vezes, uma prática de escrita mecânica, com pouca ênfase no valor comunicativo, o que pode implicar em uma escrita artificial por ausência de um contexto comunicativo e violação dos princípios da textualidade. Isso porque, muitas vezes, as propostas de produções textuais apresentam a escola como interlocutor para o qual os(as) estudantes escrevem, visando atender a um padrão esperado e não a um texto para uma interação comunicativa. A respeito disso, Geraldi (2011) aponta que:

Na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exerça no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (Geraldi, 2011, p. 93).

Dessa maneira, apesar dos avanços nos estudos acerca da produção de textos na escola, muitas vezes, ainda é praticada uma escrita sem função, embora ela exista

---

<sup>1</sup> Para Fiorin (2006), a interdiscursividade é a relação dialógica entre enunciados no plano do sentido, enquanto a intertextualidade é um caso particular em que essa relação se materializa entre textos específicos. Isso significa que a interdiscursividade está sempre presente nos diálogos entre discursos, mas nem sempre aparece na forma explícita de intertextualidade, na qual é possível identificar o texto de origem de forma direta.

justamente para cumprir diversas funções comunicativas, assim como as demais modalidades da língua.

A partir da minha experiência docente, pude observar também que a prática de escrita que vem sendo desenvolvida nas escolas, muitas vezes, não respeita todas as etapas que constituem o processo de produção de textos: planejamento, escrita, revisão e reescrita. O que tem ocorrido é apenas o cumprimento da etapa de escrever, em geral com tempo limitado, para cumprimento do conteúdo programático, o que implica diretamente na qualidade das produções dos estudantes. Conseqüentemente, a avaliação da produção de textos tem se dado de forma injusta e superficial, uma vez que enfatiza aspectos da superfície textual (gramaticais e ortográficos) e objetiva o alcance de uma nota para a unidade letiva e cumprimento de conteúdos programáticos. Esse formato de avaliação não favorece a reflexão sobre a prática de escrita pelos(as) estudantes, o que é essencial para a construção da autoria. Nessa perspectiva, a BNCC aponta, em uma de suas habilidades, que os(as) estudantes devem produzir textos e desenvolver estratégias de “[...] avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos [...]” (Brasil, 2018, p. 78).

Por essa razão, a reflexão sobre a prática de escrita é essencial em todas as etapas do processo de produção, inclusive as de revisão e reescrita, que são propícias para isso. Então, nesse momento, não basta que o professor faça as sinalizações do que não está “certo” e aponte sugestões, é preciso refletir com os estudantes, assim eles terão a oportunidade de desenvolver/ampliar suas habilidades de ler, produzir e avaliar textos. Nesse sentido, Antunes (2003) aponta um cenário que não destoa do atual:

O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve (Antunes, 2003, p. 158).

A autora ilustra bem como uma avaliação da produção escrita pode ser injusta e ineficaz, uma vez que não permite aos (às) estudantes desenvolverem a aprendizagem de produção textos e de práticas de linguagens relacionadas, como a leitura. Apesar da realidade descrita por Antunes (2003) datar de mais 20 anos, ainda é possível verificar a permanência de um ensino “mecânico” – e menos discursivo – da

produção de texto. Nessa direção, o estudo sobre a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado por Bassani e Bastos (2023) demonstra que a produção textual é frequentemente orientada por modelos rígidos e padronizados, resultando em uma escrita “mecanizada” e voltada para avaliação. De acordo com as autoras, “[...] a escrita torna-se mecanizada em prol de um texto que tem sua avaliação previamente definida” (Bassani e Bastos, 2023, p. 16).

A persistência de práticas tradicionais no ensino de produção textual na Educação Básica tem sido evidenciada por estudos recentes, os quais apontam para a predominância de um modelo ainda fortemente marcado pela mecanização da escrita e pelo distanciamento de sua natureza discursiva e interativa. Nesse cenário, de acordo com Bassani e Bastos (2023), a produção textual é frequentemente orientada por estruturas rígidas e fórmulas preestabelecidas, sobretudo em contextos avaliativos como a redação escolar e exames externos, o que contribui para a redução da escrita a um exercício técnico, voltado mais para o atendimento de critérios formais do que para a construção de sentidos.

Além disso, práticas pedagógicas baseadas na reprodução de modelos textuais e na ênfase em aspectos gramaticais reforçam uma concepção de linguagem desvinculada de seu uso social, limitando o desenvolvimento da autoria e da criticidade dos estudantes. Essa compreensão atesta que “[...] não se realiza um trabalho de produção de textos escritos partindo do nada” (Silva; Queiroz; Lucena, 2020, p. 09). Em consonância com os autores, Pes (2018) chama a atenção para o fato de que, em muitos contextos escolares, a escrita ainda é solicitada de maneira descontextualizada, sem consideração efetiva dos interlocutores, das finalidades comunicativas e dos espaços de circulação dos textos, o que contribui para a artificialidade das produções dos(as) estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à centralidade do produto final, em detrimento do processo de escrita, uma vez que etapas fundamentais como planejamento, revisão e reescrita são frequentemente negligenciadas, comprometendo a construção da autonomia e da consciência discursiva dos alunos (Oliveira, 2024). Ademais, a pouca valorização da interação no processo de ensino-aprendizagem da escrita — evidenciada pela ausência de práticas colaborativas e de mediações significativas por parte do professor — reforça um modelo individualizado e pouco dialógico de produção textual (Castilhos et al., 2023). Diante desse quadro, diferentes pesquisas têm defendido a necessidade de superação dessas práticas, propondo abordagens que

integrem a escrita às práticas sociais de linguagem e que promovam o desenvolvimento de competências discursivas de forma contextualizada e significativa (Leurquin; Sales, 2025). Como visto, a literatura converge para a compreensão de que, apesar dos avanços teóricos no campo dos estudos da linguagem, o ensino de produção textual ainda enfrenta o desafio de romper com uma tradição mecânica e normativa, a fim de se constituir efetivamente como prática social, interativa e formadora de sujeitos críticos.

Diante do exposto, o processo de avaliação da produção escrita deve pautar-se na reflexão, objetivando o desenvolvimento/ampliação das habilidades de escrita. Dessa forma, a estética e os aspectos formais, gramaticais e ortográficos devem ser considerados de modo que estejam a serviço da construção de sentidos do texto. Portanto, compreender e efetivar o lugar que o texto, especialmente na modalidade escrita, deve ocupar na sala de aula, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, é essencial para ressignificar o modo como o ensino e aprendizagem de escrita tem ocorrido nas escolas, bem como deve-se transmitir aos educandos a concepção de escrita como processo.

## 2.1 UM PASSO DE CADA VEZ: O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Escrevemos para atender a demandas sociais, para nos comunicarmos em situações reais e com propósitos concretos, portanto, “[...] o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional” (Koch; Elias, 2017, p. 13). Desse modo, considerando a perspectiva sociointeracionista da linguagem (Bakhtin, 2011 e Volochinov, 2006), que compreende o texto como resultado de práticas discursivas situadas socialmente, o texto não pode ser reduzido a um produto autônomo e descontextualizado, uma vez que sua constituição depende da interlocução, das intenções comunicativas e dos contextos de produção e recepção. Portanto, o ensino da escrita deve contemplar essas dimensões, promovendo práticas pedagógicas que priorizem a interação e a função social da linguagem, elementos essenciais para a construção do sentido textual.

Contudo, durante muito tempo, o ensino de produção textual esteve fortemente ancorado em uma perspectiva que priorizava o produto final, valorizando textos prontos, com ênfase na correção gramatical e na adequação normativa. Entretanto, estudos na área da Linguística Textual e da Educação – Antunes (2003); Koch e Elias

(2023); Geraldi (2011); Costa Val (2006); Marcuschi (2008); Santos, Riche e Teixeira (2025); e Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) – têm evidenciado a importância de se compreender a escrita como um processo contínuo, social e interativo, que se desenvolve por meio de diferentes etapas e envolve diversas práticas discursivas.

De acordo com Antunes (2003), todo ato de escrita visa cumprir alguma função social, o que significa afirmar que a produção textual está diretamente ligada a contextos de uso da língua e à necessidade de atender a objetivos comunicativos concretos. Dessa forma, ao deslocar o foco do ensino do texto como produto para o texto como processo, a escola promove uma abordagem que considera não apenas o resultado final da escrita, mas também, principalmente, o percurso realizado pelo sujeito ao construir seu texto, envolvendo planejamento, desenvolvimento, reescrita e revisão.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) ressalta que “[...] produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. [...] A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas” (Marcuschi, 2008, p. 77-78). Essa comparação reforça a ideia de que a escrita não é uma atividade solitária, mas sim um fenômeno social, no qual o escritor precisa considerar seu interlocutor, seu contexto e as condições de produção e circulação do texto.

Além disso, conforme Barros (2012, p. 83), a escola deve se constituir como “[...] um espaço que favorece a interação, no qual a linguagem preencha a função mediadora entre duas posições enunciativas: a de um sujeito enunciador e a de, pelo menos, um sujeito enunciatário”. Por conseguinte, ao tratar o texto como processo, o ambiente escolar se transforma em um espaço dialógico, em que a escrita é construída coletivamente, e o aluno se percebe como parte ativa de uma rede de comunicação.

Portanto, adotar a concepção de texto como processo no contexto escolar contribui significativamente para a formação de escritores críticos e autônomos, que compreendem a escrita como prática social desenvolvida em etapas e permeada por interações. Dessa forma, mais do que simplesmente entregar textos finalizados, os estudantes são incentivados a refletir sobre suas escolhas discursivas e a aprimorar continuamente suas produções, entendendo que a escrita é, sobretudo, um processo em constante construção.

## 2.2 AS ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção textual é um processo que vai muito além da simples escrita de palavras no papel. De acordo com Antunes (2003), escrever é um trabalho complexo e planejado, que precisa considerar o contexto social, os interlocutores e os objetivos comunicativos. Para que a produção textual aconteça de forma eficaz, é necessário compreender e aplicar algumas etapas fundamentais que garantem coesão, clareza e sentido ao texto, a saber: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Essas etapas são “[...] interligadas e recursivas e não como um mero ato de escrita” (Menegassi, 1998, p. 15).

Além disso, a BNCC (2018) enfatiza a importância dessas etapas como estratégia de produção textual:

Desenvolver estratégias de **planejamento**, **revisão**, edição, **reescrita**/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (Brasil, 2018, p. 78 – grifos meus).

Posto isso, no processo de ensino e aprendizagem de textos na escola, não se pode perder de vista a importância dessas etapas para que os(as) estudantes tenham a oportunidade de desenvolver e ampliar suas habilidades de escrita.

Nessa direção, cabe considerar que:

[...] em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados. (Santos; Riche; Teixeira, 2025, p. 251-252).

E é justamente no processo de produção textual que esses fios vão sendo costurados, inclusive fazendo e se refazendo até que se alcance a unidade comunicativa desejada para atender ao contexto de produção. Desse modo, é fundamental que nós, professores(as) tenhamos consciência de que produzir textos perpassa por um processo e que, ao final, não se obtém um produto acabado, mas uma unidade capaz de

atender a uma situação comunicativa. Assim, com essa concepção norteando o ensino de escrita, os(as) estudantes também poderão compreender que escrever um texto não é uma ação pontual e isolada, mas um processo contextualizado.

### **2.2.1 O planejamento: traçando um percurso**

A primeira etapa do processo de produção textual é o planejamento, momento em que o escritor define o que pretende comunicar, para quem e com qual propósito. Como destaca Antunes (2003), refletir sobre a finalidade do texto e seu público-alvo é essencial para guiar todas as escolhas linguísticas e estruturais da escrita. Aqui, o autor organiza suas ideias, seleciona informações relevantes e decide a melhor forma de apresentá-las, respeitando o gênero e a situação comunicativa.

Ao planejar um texto, o autor reflete, antecipadamente, sobre o que quer dizer, para quem está escrevendo, com qual propósito e qual será a melhor forma de organizar o conteúdo. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o planejamento textual possibilita ao escritor selecionar informações relevantes, estruturar argumentos de forma lógica e estabelecer estratégias discursivas adequadas ao gênero textual. Essa preparação inicial favorece uma escrita mais consciente e menos suscetível a interrupções por falta de direção durante o processo.

Essa reflexão antecipada possibilita que o autor amplie seu repertório acerca do tema que pretende tratar em seu texto e, conseqüentemente, tenha informações quanto ao que pretende dizer a seu interlocutor. Além disso, o planejamento auxilia o uso de aspectos linguísticos e estilísticos do texto, uma vez que, ao pensar previamente sobre a estrutura e o vocabulário a ser utilizado, o autor consegue evitar repetições desnecessárias, ambigüidades e outros problemas que comprometem a clareza e a eficácia comunicativa.

Nessa perspectiva, trabalhar o planejamento da escrita em sala de aula é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento/ampliação das habilidades e competência textual dos(as) estudantes. Isso porque, ao planejarem seus textos, os estudantes aprendem a valorizar a reflexão antes da escrita, desenvolvendo habilidades importantes para sua formação como produtores de sentido.

Além disso, a BNCC (2018), compreendendo o caráter processual da produção de textos, preconiza como uma das habilidades para o ensino da língua materna, mas

especificamente no ensino fundamental anos finais, “Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção[...]” (Brasil, 2018, p. 159).

Portanto, o planejamento não deve ser visto como uma etapa opcional, mas como parte integrante e decisiva do processo de escrita, já que permite que o autor organize suas ideias de forma estratégica, construa textos mais articulados e, sobretudo, comunique-se de maneira mais eficiente com seu leitor. Logo, o planejamento é o ponto de partida para as etapas subsequentes, já que traça um itinerário para o alcance do propósito comunicativo pretendido.

### **2.2.2 A escrita: materializando as ideias**

A primeira escrita (textualização/redação) é a etapa central do processo de produção textual, momento em que o planejamento ganha forma, e o texto começa a ser materializado. Nesse momento, as ideias organizadas são desenvolvidas em parágrafos coesos, e o autor busca manter a progressão temática e a articulação adequada entre as partes do texto. Essa fase exige atenção especial às estratégias argumentativas e à clareza da linguagem, de modo que o texto cumpra sua função social.

De acordo com Antunes (2003), a textualização/redação “[...] é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito” (Antunes, 2003, p. 58). Logo, fica evidente a relação interdependente e intercomplementar existente entre as etapas do processo de produção textual.

Em geral, a etapa da escrita tem maior atenção na escola, no entanto, muitas vezes, ainda de modo enviesado. Isso porque há ênfase em aspectos da superfície textual, como na escrita gramaticalmente correta, e sem reflexão sobre o ato de escrever, o que vai de encontro ao objetivo dessa etapa em que há a necessidade de consciência autoral.

A textualização/redação é o momento de tomada de decisões por parte de quem escreve quanto à seleção lexical, ao tom discursivo e ao encadeamento das ideias, assumindo uma postura ativa diante da linguagem. Isso exige reflexão constante e uma visão crítica do autor sobre o próprio texto para assegurar sentido, coerência e relevância ao texto que está sendo produzido. Dessa maneira, é importante

que essas decisões sejam tomadas de acordo com o planejamento e o contexto da situação comunicativa.

Vale salientar que o ato de escrever envolve muito mais do que simplesmente transpor as ideias para o papel, já que se trata de um processo complexo que exige a mobilização de competências linguísticas, discursivas e cognitivas<sup>2</sup>. Essa etapa pressupõe que o escritor já tenha passado por um momento de reflexão e planejamento, no qual foram definidos o objetivo comunicativo, o gênero textual, o público-alvo e as ideias principais a serem desenvolvidas. A escrita, dessa forma, materializa essas escolhas por meio de estruturas linguísticas adequadas, coesas e coerentes. Koch e Elias (2017) destacam que a coerência e a coesão textual são construídas durante a escrita, exigindo do autor atenção à progressão temática, à organização dos parágrafos e ao uso adequado de conectores.

Além disso, a escrita não é uma etapa estanque ou definitiva. Considerando a perspectiva de produção textual como processo, a escrita é dinâmica e pode (e deve) ser revisitada continuamente, permitindo que o texto seja aprimorado em aspectos como clareza, concisão, adequação e correção. Nesse sentido, a escrita se articula intimamente com as etapas de planejamento, reescrita e revisão, compondo um ciclo produtivo.

Portanto, a etapa de escrita no processo de produção textual é um momento de grande complexidade e importância, já que é nela que se concretizam as intenções comunicativas do autor. Logo, deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo, que valoriza a escrita como prática social, reflexiva e transformadora.

### **2.2.3 Revisão e Reescrita: modalizando os discursos**

A revisão e a reescrita são etapas importantes do processo de produção de textos, mas ainda não recebem a atenção devida no ensino e aprendizagem de escrita

---

<sup>2</sup> As competências linguísticas, discursivas e cognitivas configuram-se como dimensões indissociáveis do funcionamento da linguagem nas práticas sociais. As competências linguísticas correspondem ao conhecimento e ao domínio dos recursos formais do sistema da língua, tais como aspectos fonológicos, morfosintáticos, semânticos e lexicais, que viabilizam a produção e a compreensão de enunciados. As competências discursivas referem-se à capacidade de mobilizar esses recursos na organização de textos coerentes e coesos, adequados aos diferentes gêneros, esferas de circulação e propósitos comunicativos, considerando as condições de produção e recepção. Por sua vez, as competências cognitivas abrangem os processos mentais implicados na construção de sentidos, como atenção, memória, inferência, análise, síntese e pensamento crítico, possibilitando ao sujeito interpretar, relacionar informações, argumentar e posicionar-se de modo reflexivo diante dos discursos que circulam socialmente.

na escola. Em geral, quando realizadas, ocorrem de forma equivocada, na qual a revisão é o ato de identificar os “erros” superficiais e, a reescrita é o ato de “passar o texto a limpo” para higienizá-los dos possíveis “erros” gramaticais/ortográficos identificados na revisão, a qual só é realizada no produto final. Esse equívoco ocorre por parte dos estudantes, mas também por nossa parte, professores(as), que, muitas vezes, não consideramos adequadamente a importância dessas etapas para a aprendizagem da escrita.

Esse cenário ainda é recorrente devido a alguns fatores, inclusive à carga horária do componente LP na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, à sobrecarga de turmas e, em alguns casos, à interpretação equivocada por parte dos professores do que sejam as etapas de revisão e reescrita. Nesse sentido, vale esclarecer que essas etapas do processo de produção textual são pautadas como uma das estratégias de produção orientadas pela BNCC (2018): “Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos [...]” (Brasil, 2018, p. 78). Apesar do que preconiza a BNCC (2018), o tempo dedicado à prática da escrita na escola é relegado, destinando boa parte da carga horária das aulas de LP para o ensino de gramática. Nesse sentido, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) destacam que

A escrita é menosprezada durante quase toda a vida escolar. E aí, quando vem se aproximando o fim da 3ª série do ensino médio e, com ele, vislumbra-se o ingresso na universidade, aparece uma súbita preocupação quase frenética com a produção textual, e isso com a desculpa do Enem e do vestibular. Mas se a escrita não foi trabalhada desde sempre, em alguns meses nossos alunos vão “ganhar” o domínio das habilidades de escrita? Certamente não. (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 83).

De fato, o cenário descrito pelos autores ainda é presente em muitas escolas apesar dos avanços dos estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa, dos documentos norteadores como a BNCC e da formação continuada de professores, como a ofertada pelo ProfLetras. Isso evidencia que essa mudança de paradigma leva tempo, pois perpassa por um processo de desconstrução de concepções e resignificação de conceitos e práticas, não só por parte dos(as) professores(as), mas de toda a comunidade escolar. Isso porque, quando se propõe uma abordagem diferente no ensino de escrita, como a proposta de intervenção em análise neste estudo, enfren-

tamos resistência e/ou estranhamento por parte dos(as) estudantes e também de colegas professores(as), inclusive de LP. Além disso, o tempo para desenvolver atividades, considerando as etapas do processo de produção textual, não é suficiente. Desse modo, essa ressignificação é um “trabalho de formiguinha”.

No entanto, uma coisa é certa: o tempo para a escrita deve existir na escola, pois “[...] é preciso dar à escrita o merecido e necessário destaque na cena escolar, posto que acreditamos que o papel da escola é formar alunos linguisticamente competentes” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 84). Isso não apenas para que os (as) estudantes saibam fazer “redações nota mil” no Enem e vestibulares, mas para que sejam plenamente competentes no uso do próprio idioma.

Nessa perspectiva, as etapas de revisão e reescrita são essenciais porque só se aprende a escrever, (re)escrevendo. Logo, é importante frisar que essas etapas apresentam uma relação indissociável e caminham em paralelo no processo de produção textual, mas não são a mesma coisa. É importante pontuar que a revisão deve ser entendida como “[...] um componente fundamental e recursivo no processo de escrita e não como sua última etapa” (Menegassi, 1998, p. 36), que permite ao sujeito autor avaliar seu texto e desenvolver estratégias para aprimorá-lo. E são justamente os resultados da revisão que conduzirão à reescrita, momento em que o sujeito autor modifica seu texto, considerando os aspectos observados na revisão. Dessa forma, insere, retira, substitui ou desloca elementos, a fim de tornar seu texto mais coerente e coeso para ser compreendido pelo seu interlocutor. Nesse processo, há a construção/fortalecimento da autoria, visto que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver estratégias de produção de textos e ampliar suas habilidades de produzi-los.

Nessa perspectiva, conforme defende Antunes (2003), escrever bem requer revisar, cortar excessos, reorganizar trechos e aprimorar a estrutura. Na reescrita, o autor reflete criticamente sobre o que foi produzido, identificando possíveis problemas de coesão, coerência e adequação ao gênero textual. Por isso, a revisão é um componente fundamental durante todo o processo da produção textual, inclusive a revisão final, que consiste na correção de aspectos linguísticos, como ortografia, pontuação e concordância, além da verificação da formatação e da padronização exigida pelo tipo de texto. Antunes (2003) reforça que essa etapa é indispensável para garantir que o texto seja compreendido com precisão e atenda às normas da escrita formal, quando necessário. No entanto, devido à maneira como o ensino de escrita na escola tem sido conduzido, os(as) estudantes não conhecem estratégias de correção no processo de

revisão, justamente por não terem a prática de revisar seus textos na escola, o que inviabiliza a reescrita.

Para o desenvolvimento pelos(as) estudantes da habilidade de “Revisar/editar o texto produzido [...] tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição [...] e adequação à norma culta” (Brasil, 2018, p. 143), as estratégias de correção adotadas pelo(a) professor(a) desempenham um papel essencial. Geralmente, a estratégia de correção indicativa é muito usada: ela consiste em apontar no texto a inadequação, por meio de algum tipo de sinalização (grifos, circular), o que é feito na margem ou no corpo do texto do(a) estudante. Nessa correção, se não for feita uma mediação, o aluno pode não fazer as alterações sugeridas pelo(a) professor(a) por não entender o que errou, não encontrar a solução ou ainda por não ter a competência para realizar a revisão sozinho(a).

Outra estratégia é a correção resolutiva, na qual o(a) professor(a) reescreve palavras, frases ou períodos considerados inadequados; geralmente, isso é feito no corpo do texto, na margem ou no final do texto. Nessa correção, há “uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (Ruiz, 2013, p. 41), portanto, essa estratégia não estimula a atividade de revisão ou reflexão sobre a escrita, uma vez que a revisão se reduzirá à tarefa de copiar o que o professor escreveu (Serafini, 2000; Ruiz, 2013).

Já a correção classificatória consiste no uso de símbolos metalinguísticos, geralmente registrados nas margens do texto, com o objetivo de identificar e classificar inadequações na produção dos(as) estudantes. Segundo Serafini (2000), esse tipo de correção pode favorecer a revisão textual; contudo, Ruiz (2013) alerta que os(as) estudantes podem ter dificuldades para compreender ou realizar as alterações propostas. Dessa forma, torna-se fundamental que o(a) professor(a) compartilhe com os(as) estudantes o significado dos símbolos utilizados, garantindo maior clareza no processo de correção: “[...] As categorias de erros devem ser claras não só para o professor, mas também para o aluno [...]” (Serafini, 2000, p. 109).

Por último, mas não menos importante, há também a correção textual-interativa que se caracteriza pelo diálogo entre professor(a) e os(as) estudantes por meio de comentários escritos, geralmente ao final do texto, que orientam a revisão e explicitam as intervenções realizadas. Conforme Ruiz (2013), essa modalidade permite tratar

problemas que não podem ser adequadamente abordados apenas por marcas no corpo do texto ou por símbolos.

Como vimos, há várias estratégias de correção, contudo, é fundamental que as estratégias escolhidas favoreçam a revisão e a reescrita. Nesse sentido, Ruiz (2013) destaca que estratégias de correção de natureza dialógica (como a correção indicativa, classificatória e textual-interativa) respeitam a voz autoral do(a) estudante e favorecem a reflexão sobre a própria escrita, buscando soluções para a inadequação destacada. No entanto, para que essas estratégias sejam bem-sucedidas, a mediação do(a) professor(a) é essencial.

Conforme as discussões empreendidas ao longo desta subseção, a revisão e a reescrita são etapas fundamentais no processo de produção textual, apesar disso, ainda não recebem a devida atenção no contexto escolar. Isso se evidencia não só em práticas docentes em que essas etapas são compreendidas de forma reducionista - a revisão associada apenas à identificação de “erros” superficiais e a reescrita entendida como o simples ato de “passar o texto a limpo” -, mas também na concepção dos(as) estudantes.

De acordo com Oliveira e Borba (2015), geralmente, os estudantes compreendem a revisão como uma atividade voltada para aspectos da superfície textual e, assim, acabam “[...] não demonstrando preocupação em constatar problemas como a clareza e a organização do texto, com o desenvolvimento das ideias ou com a adequação ao gênero exigido [...]” (Oliveira e Borba, 2015, p. 121). Quanto à reescrita, “[...] os alunos não têm uma visão clara do que seria de fato reescrever um texto, o que considerar, apresentando certa resistência à atividade de reescrita” (Oliveira e Borba, 2015, p. 125). Isso demonstra que os (as) estudantes têm uma compreensão restrita e pouco reflexiva do processo de escrita, porquanto não reconhecem a reescrita como um momento de reflexão sobre o objetivo do texto, devido a isso, apresentam resistência em relação à revisão e reescrita.

Diante desse contexto, Oliveira e Borba (2015) compreendem que:

[...] as atividades de revisão e reescrita parecem não estar sendo consideradas nem por professores nem por alunos como parte integrante do processo da escrita, o que impede o entendimento por parte dos alunos da produção textual como um objeto que pode e deve ser retrabalhado, revisto, revisado e reescrito, levando em consideração não apenas aspectos de superfície [...] (Oliveira e Borba, 2015, p. 124).

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de ressignificar as práticas de revisão e reescrita na escola, de modo que sejam entendidas como processos interdependentes e recursivos, que possibilitam ao sujeito autor refletir criticamente sobre sua produção e aprimorá-la em diferentes níveis. Para tanto, a interlocução entre o professor e o aluno sobre o texto produzido é fundamental para que essas etapas da produção de textos seja valorizada, compreendida, exercitada.

Diversificar as estratégias de correção e promover situações em que os(as) estudantes possam compreender o texto como um objeto inacabado, passível de reconstrução pode contribuir para superar a visão restrita acerca da revisão e reescrita bem como consolidar a escrita como um processo reflexivo, interativo e significativo.

Nessa conjuntura, faz-se necessário que a revisão e a reescrita tenham o devido valor no processo de produção textual, uma vez que favorecem a reflexão acerca da construção dos textos, possibilitando o desenvolvimento/ampliação das habilidades de leitura e escrita dos(as) estudantes. Além disso, num processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola em que as etapas de produção de texto são respeitadas e executadas com êxito, o ato de escrever deixa de ser visto como uma atividade meramente mecânica e passa a ser reconhecido como um processo consciente, social e interativo. Com essa abordagem, a escola pode formar escritores mais críticos, autônomos e capazes de atuar com competência nos diversos contextos comunicativos da vida social.

### 2.3 ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Produzir textos constitui-se em uma prática complexa que demanda não apenas a organização de ideias, mas, sobretudo, o uso estratégico da linguagem em função dos objetivos comunicativos e das condições de produção do discurso. Nesse contexto, os aspectos linguístico-discursivos assumem papel central, visto que dizem respeito às escolhas formais e funcionais realizadas pelo autor para construir sentidos e assegurar a eficácia da comunicação.

A produção textual deve ser compreendida como uma prática social situada. Nesse sentido, Marcuschi (2008) argumenta que os textos não são estruturas isoladas, mas manifestações discursivas que se realizam em contextos específicos, com

propósitos determinados. Destarte, a seleção de recursos linguísticos — como modos de enunciação, tempos verbais, mecanismos coesivos e estratégias argumentativas — deve estar em consonância com o gênero textual e o público-alvo, bem como com os objetivos comunicativos do autor.

Nessa perspectiva, o conhecimento linguístico é essencial para a escrita, conforme apontam Koch e Elias (2017):

Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola (Koch; Elias, 2017, p. 37).

Nesse sentido, os aspectos linguísticos colaboraram para a construção de sentido do texto, permitindo que o objetivo pretendido pelo escritor seja alcançado, uma vez que, ao usar adequadamente os recursos da língua, evitam-se problemas no plano da comunicação, bem como evidenciam-se atenção e consideração com o leitor. Um exemplo desse aspecto diz respeito à pontuação, que funciona como marcador de contornos entonais e deslocamentos sintáticos. No entanto, no processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola, não se pode perder de vista que os recursos linguísticos, como os ortográficos e gramaticais, não devem ofuscar o texto, mas favorecer a comunicação para que os estudantes possam dizer da melhor forma o que pretendem comunicar.

Diante disso, no processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola, a textualidade tem um papel fundamental, porque trata-se de um “[...] conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (Costa Val, 2006, p. 5). Desse modo, a construção da textualidade nas produções textuais dos estudantes é uma estratégia fundamental; para tanto, é essencial conhecer os fatores que devem ser considerados, a saber: a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

A coerência é um fator essencial para o estabelecimento da textualidade, uma vez que é responsável pelo sentido do texto, envolvendo aspectos lógicos, semânticos e cognitivos, partilhados entre os interlocutores: “[...] essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo

produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação” (Costa Val, 2006, p. 06).

Para Pauliukonis e Cavalcante (2018), a coerência é o que dá consistência ao texto e trata-se de um “princípio de interpretabilidade”, que “[...] traduz o próprio princípio da tessitura textual, ou seja, da textualidade” (Pauliukonis; Cavalcante, 2018, p. 17). Essas autoras afirmam que a coerência apresenta duplo funcionamento, visto que envolve a atuação dos elementos formais e funcionais e, também, a relação contextual de produção do texto. E, para que a coerência seja estabelecida, a coesão é uma das condições, pois é responsável pela articulação entre os elementos composicionais do texto, estabelecendo continuidade e progressão, sem, no entanto, se tratar meramente de empregos de elos linguísticos explícitos no texto. Dessa forma, a coesão é “[...] a manifestação linguística da coerência” (Costa Val, 2006, p. 6), apresenta-se como a articulação de conteúdos, porquanto é um fator definidor da coerência, mas não o único. A coerência é um “princípio de interpretabilidade” que envolve fatores pragmáticos e discursivos inerentes à construção de sentidos, os quais são acionados nas interações, de acordo com a situação comunicativa. Então, “[...] a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal” (Antunes, 2005, p. 176).

De acordo com Antunes (2005), entre coesão e coerência há relações estreitas e interdependentes, pois “[...] a coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto” (Antunes, 2005, p. 177). Portanto, o uso adequado de conectores, pronomes, elipses e outros mecanismos de referência contribui para a fluidez e a inteligibilidade do texto.

Costa Val (2006) assinala que a coesão e a coerência promovem a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, sendo responsável pela “conectividade textual”. Nessa lógica, a coerência se refere ao nexos entre os conceitos enquanto a coesão diz respeito à expressão desse nexos no plano linguístico. Assim, a relação coerente entre as ideias é fundamental para a textualidade; no entanto, vale ressaltar que essa relação nem sempre precisa estar explicitada na superfície do texto. Por outro lado, o uso de recursos coesivos, quando feito, deve ser adequado para não comprometer a aceitabilidade do texto.

A aceitabilidade, por sua vez, é um fator de textualidade que “[...] concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja

um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (Costa Val, 2006, p. 11). De acordo com Costa Val (2006), para alcançar a aceitabilidade do seu interlocutor, o produtor pode recorrer a estratégias, como autenticidade, pertinência e a quantidade de informações, bem como à maneira como essas informações são apresentadas.

Diante disso, no ensino de produção de texto na escola, é necessário que o(a) professor(a) tenha muito claros esses conceitos para favorecer que os(as) estudantes compreendam que a relação entre coesão e coerência ocorre além dos elos linguísticos.

### 3 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE ESCRITA: PERSPECTIVAS SOCIOINTERACIONISTAS

A perspectiva sociointeracionista da linguagem compreende a língua como uma prática social, histórica e dialógica, que se realiza nas interações entre sujeitos em contextos concretos de comunicação. Nessa abordagem, a linguagem deixa de ser concebida apenas como um sistema abstrato de regras para ser entendida como forma de ação social, por meio da qual os indivíduos constroem sentidos, estabelecem relações e produzem significados no mundo.

Tal concepção encontra fundamentação consistente nas obras de Bakhtin, especialmente em *Estética da Criação Verbal* (2011) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006). Nesta última, o autor afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 2006, p. 123). Essa afirmação evidencia o deslocamento teórico da língua como estrutura para a língua em uso, enfatizando seu caráter social e dinâmico. Desse modo, a linguagem só existe concretamente nas práticas interativas, sendo indissociável dos sujeitos e das condições históricas em que se realiza.

Nessa mesma direção, Bakhtin (2011) reforça o caráter dialógico da linguagem ao afirmar que todo enunciado se constitui em resposta a outros enunciados e antecipa respostas futuras. Assim, a linguagem é essencialmente responsiva e orientada para o outro, o que implica compreender que todo ato de linguagem é atravessado por vozes sociais, valores e posicionamentos ideológicos. Como destaca o autor, “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011), o que evidencia o caráter relacional e histórico da linguagem.

A partir dessa perspectiva, a interação verbal assume papel central, uma vez que é por meio dela que os sujeitos se constituem socialmente e produzem sentidos. A linguagem, logo, não é neutra, mas carregada de valores ideológicos, sendo sempre situada e marcada pelas relações sociais. Bakhtin (2006) afirma que o signo linguístico é ideológico por natureza, pois reflete e refrata a realidade social. Isso significa que toda produção linguística está imersa em disputas de sentidos e em contextos históricos específicos.

No campo do ensino, essa concepção implica reconhecer o texto como unidade básica da comunicação, pois ele deixa de ser visto como um produto acabado e passa

a ser compreendido como um evento discursivo, que envolve condições de produção, circulação e recepção. Nessa perspectiva, trabalhar com textos em sala de aula significa considerar os sujeitos envolvidos, seus objetivos comunicativos e o contexto social em que se inserem, promovendo práticas de leitura e produção textual significativas.

No âmbito pedagógico, a perspectiva sociointeracionista propõe uma reorganização do ensino de Língua Portuguesa, priorizando práticas reais de uso da linguagem em detrimento da mera memorização de regras gramaticais. Isso implica articular leitura, produção textual e análise linguística em situações concretas de comunicação, favorecendo a reflexão sobre o funcionamento da língua e o desenvolvimento da autonomia do aluno como sujeito discursivo.

Com base nas contribuições de Bakhtin (2006; 2011), a perspectiva sociointeracionista da linguagem evidencia que a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico, que se realiza na interação entre sujeitos. Ao compreender a linguagem como prática dialógica e situada, essa abordagem oferece fundamentos teóricos sólidos para um ensino de língua voltado à construção de sentidos e à formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de maneira efetiva nas diversas esferas da vida social.

Ao escrever, mobilizamos diversos recursos, como conhecimentos linguísticos, gêneros discursivos, conteúdos e condições de enunciação; assim, num ato comunicativo, o usuário da língua aciona esses saberes para produzir seus textos, sejam eles orais ou escritos. Pensando na escrita, objeto de estudo deste trabalho, para a produção textual, é necessária a escolha do gênero discursivo e, para isso, é mobilizada, conforme Koch e Elias (2017), uma competência metagenérica que diz respeito aos conhecimentos de gêneros textuais, suas características e funções, os quais construímos ao longo da nossa vida. Tal competência permite escolher adequadamente as produções textuais para as situações comunicativas.

Pautar o ensino da escrita na compreensão da linguagem como prática social, historicamente situada e orientada por finalidades comunicativas específicas, significa entender que a escrita não se configura como mera transposição de regras gramaticais, mas como atividade discursiva realizada por meio de gêneros que circulam nas diferentes esferas da vida social.

A noção de gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2011) constitui um dos pilares dessa abordagem. Para o autor, “[...] cada esfera da atividade humana comporta um repertório relativamente estável de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p.

279), os quais orientam as formas de dizer e de escrever em contextos sociais determinados. Esses gêneros articulam conteúdo temático, estilo e construção composicional, funcionando como molduras que organizam a produção verbal. No contexto escolar, tal concepção implica reconhecer que o aluno, ao escrever, mobiliza formas discursivas socialmente construídas, e não apenas estruturas linguísticas isoladas.

Marcuschi (2008) aprofunda essa discussão ao afirmar que os gêneros textuais são práticas sociodiscursivas vinculadas às atividades comunicativas do cotidiano. Segundo o autor, “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (Marcuschi, 2008, p. 155) e se caracterizam como “[...] eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2008, p. 156). Essa compreensão é central para o ensino da escrita, pois evidencia que escrever não é reproduzir modelos fixos, mas agir discursivamente em situações concretas de comunicação.

Ainda segundo Marcuschi, o ensino da escrita deve considerar que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero textual” (Marcuschi, 2008, p. 154). Tal afirmação reforça a necessidade de organizar o trabalho pedagógico a partir dos gêneros que efetivamente circulam socialmente, superando práticas escolares que privilegiam exercícios descontextualizados ou tipologias abstratas.

Essa perspectiva é corroborada por Bronckart (1999), que compreende os gêneros como instrumentos de ação social. Para o autor, “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, p. 103). No Ensino Médio, essa apropriação revela-se especialmente relevante, pois os estudantes são chamados a produzir textos que exigem posicionamento crítico, argumentação consistente e adequação a esferas públicas de circulação, como ocorre em artigos de opinião, textos dissertativo-argumentativos e produções acadêmicas iniciais. Por essa razão, o gênero discursivo artigo de opinião foi escolhido para a proposta de intervenção didática apresentada neste estudo.

No ensino da escrita, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros discursivos devem constituir-se como objetos de ensino sistematicamente trabalhados na escola. Para os autores, “ensinar a escrever é ensinar a produzir textos em situações de comunicação determinadas” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 65). Nesse sentido, a proposta de ensino por meio das sequências didáticas, proposta pelos autores e

adotada na proposta de intervenção desta pesquisa-ação, possibilita ao aluno compreender as características do gênero, produzir textos iniciais, refletir sobre suas dificuldades e avançar progressivamente no domínio das capacidades discursivas exigidas.

Tal abordagem dialoga diretamente com a concepção de Marcuschi, ao considerar que o ensino da escrita deve contemplar os aspectos funcionais, composicionais e discursivos dos gêneros. No Ensino Médio, essa sistematização contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante na produção escrita, favorecendo a compreensão de que cada gênero responde a propósitos comunicativos específicos.

Antunes (2010) enfatiza a centralidade do texto como unidade de sentido e objeto privilegiado do ensino de língua. Para a autora, “[...] analisar um texto é procurar descobrir o conjunto das suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação” (Antunes, 2010, p. 49). Essa perspectiva reforça a necessidade de trabalhar a escrita articulando aspectos linguísticos e discursivos, de modo a promover a construção de textos coesos, coerentes e adequados ao gênero proposto. Além disso, a autora critica práticas escolares que reduzem o ensino da escrita à correção gramatical, destacando que “[...] não se aprende a escrever textos apenas estudando regras, mas escrevendo textos, revendo-os e reescrevendo-os” (Antunes, 2003, p. 27). Essa abordagem mostra-se fundamental para superar dificuldades recorrentes dos alunos, como a fragmentação das ideias, a fragilidade argumentativa e a inadequação ao gênero discursivo.

Dessa forma, a articulação entre Bakhtin (2011), Marcuschi(2008), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e Antunes (2010) sustenta uma concepção de ensino da escrita baseada nos gêneros discursivos como práticas sociais. Tal abordagem contribui para a formação de sujeitos capazes de produzir textos significativos, adequados às diferentes situações comunicativas, fortalecendo a autoria e a competência discursiva dos(as) estudantes.

Como vimos, o ensino de escrita na escola a partir dos gêneros textuais é fundamental e uma das possibilidades para esse trabalho é a Sequência Didática, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). Esse trabalho com o gênero como objeto de ensino não significa engessar a escrita em modelos fixos, mas possibilitar que os(as) estudantes compreendam as regularidades que organizam os

textos sociais, apropriando-se delas para agir com maior autonomia e autoria. Nesse sentido, Bakhtin (2011) afirma que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2011, p. 285).

À luz de Bakhtin(2011), formar escritores competentes implica justamente ampliar seu repertório de gêneros e desenvolver sua consciência discursiva, condição para que possam exercer, de forma plena, sua liberdade na linguagem. Desse modo, no contexto escolar, no que se refere ao trabalho com a textualidade, torna-se fundamental assumir os gêneros discursivos como objetos de ensino, entendendo-os como instrumentos de desenvolvimento das competências linguísticas. Isso implica promover práticas que circulem por diferentes esferas de comunicação e que integrem leitura, escrita e oralidade, favorecendo a formação de sujeitos capazes de atuar socialmente de maneira mais crítica, participativa e produtiva.

### 3.1 GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO

O gênero discursivo artigo de opinião é um texto no qual predomina o modo de organização argumentativo, cujo objetivo é a defesa de um posicionamento acerca de um tema atual, em geral, polêmico, de ordem social, política, econômica ou cultural, de relevância à sociedade. Esse gênero, originalmente, era produzido por especialista na área dos temas abordados e publicados em jornais e revistas (impressos ou virtuais) em seções específicas. Entretanto, como os gêneros textuais são eventos dinâmicos e maleáveis, que surgem e se transformam conforme as necessidades socio-culturais e tecnológicas (Marcuschi, 2008), a internet possibilitou a ampliação da autoria de textos desse gênero, não apenas nos suportes tradicionais, mas em outras mídias, como blogs e sites diversos. Isso contribuiu para que a composição desse gênero se tornasse mais livre e ampliasse o público-alvo.

O trabalho com o gênero discursivo artigo de opinião mostra-se especialmente relevante no contexto do Ensino Médio, por favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa e do posicionamento crítico dos estudantes diante de temas de interesse social. Conforme Santos, Riche e Teixeira (2025), “[...] ler e escrever artigos

de opinião é uma atividade muito importante em todos os anos escolares, mas costuma ser enfatizada ao final do ensino fundamental” (Santos; Riche; Teixeira, 2025, p. 288). Essa concepção corrobora a orientação da BNCC (2018) que prevê, para o Ensino Médio, “[...] a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (Brasil, 2018, p. 491).

Esse gênero discursivo exige dos(as) estudantes a defesa de um ponto de vista, a mobilização de argumentos consistentes e a consideração do interlocutor, o que contribui para a ampliação das capacidades discursivas e para a formação cidadã. Conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais constituem formas de ação social, e o artigo de opinião, em particular, possibilita aos(às) estudantes participarem de debates públicos por meio da linguagem escrita. Além disso, ao dialogar com a concepção bakhtiniana de linguagem como interação, esse gênero permite que os(as) estudantes compreendam a escrita como prática social situada, orientada por finalidades comunicativas específicas. Portanto, no âmbito escolar, o trabalho sistemático com o artigo de opinião, por meio de atividades de leitura, produção, revisão e reescrita, contribui para o aprimoramento da coerência, da progressão argumentativa e da autoria, aspectos fundamentais para o ensino da produção escrita no Ensino Médio.

### 3.2 AUTORIA E RESPONSABILIDADE NA ESCRITA

A teoria dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin (2011), sustenta que toda enunciação se constrói em relação a outras vozes e que o texto carrega marcas da interação entre o autor e seus interlocutores. Nesse sentido, vale frisar que os discursos não são inéditos, e é justamente a autoria que lhes atribui originalidade, pois os enunciados são irrepetíveis e, ao manusear as unidades da língua (o texto), o/a autor(a) mobiliza diversos discursos pelos quais ele(a) é atravessado e os organiza de uma forma única, valendo-se da interdiscursividade e da intertextualidade.

Diante disso, a noção de autoria no ensino da escrita deve ultrapassar a simples identificação dos(as) estudantes como produtor do texto, porque deve se relacionar à capacidade de assumir um posicionamento discursivo diante do que se escreve. Nessa perspectiva, escrever implica responder a outros discursos, posicionar-se frente a eles e construir sentidos a partir de escolhas linguísticas e discursivas

conscientes. Logo, autoria e responsividade constituem dimensões indissociáveis da produção textual.

A fundamentação desse conceito encontra respaldo na teoria bakhtiniana da linguagem. Para Bakhtin (2011), todo enunciado se constitui como resposta a enunciados anteriores e, simultaneamente, orienta-se para respostas futuras. Segundo o autor, “[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 289), o que significa que nenhum texto é neutro ou isolado. Ao produzir um texto, o sujeito assume uma posição valorativa frente ao tema e aos discursos que o antecedem, manifestando sua autoria por meio dessa tomada de posição.

Nesse sentido, a autoria se constrói na relação dialógica com o outro. Bakhtin (2011) afirma que “[...] o locutor ocupa uma posição responsiva ativa” (Bakhtin, 2011, p. 290), o que implica compreender a escrita como uma prática de interação. No contexto escolar, essa concepção desloca o ensino da escrita de uma prática centrada na reprodução de modelos para uma abordagem que valoriza a construção do dizer próprio dos(as) estudantes, ainda que em diálogo com vozes sociais já instituídas.

Marcuschi (2008) contribui para essa discussão ao compreender os gêneros textuais como formas de ação social. Para o autor, escrever é agir discursivamente em situações concretas, o que exige do sujeito escolhas que revelam sua identidade discursiva. Dessa maneira, a autoria manifesta-se quando o(a) estudante consegue adequar seu texto ao gênero proposto, mobilizando argumentos, estratégias linguísticas e recursos discursivos que expressem seu ponto de vista. Trata-se, portanto, de uma autoria construída progressivamente, por meio da participação em práticas reais de escrita.

No âmbito do ensino, Antunes (2003) destaca que a autoria está diretamente relacionada à possibilidade de o aluno compreender o texto como espaço de produção de sentidos. Para a autora, “[...] o texto é lugar de interação entre sujeitos” (Antunes, 2003, p. 19), e não um simples produto a ser avaliado por critérios normativos. Essa concepção implica repensar práticas pedagógicas que reduzem a escrita à correção gramatical, pois tais práticas tendem a silenciar a voz do aluno e a inibir a construção da autoria.

A responsividade, por sua vez, manifesta-se de forma mais evidente em gêneros que exigem posicionamento argumentativo, como o artigo de opinião. Nesses gêneros, os(as) estudantes respondem a discursos sociais em circulação, concordando,

refutando ou problematizando pontos de vista. Essa prática contribui para o fortalecimento da autoria, uma vez que os(as) estudantes passam a se reconhecerem como sujeitos capazes de intervir discursivamente na realidade por meio da escrita.

Dessa forma, ao articular autoria e responsividade, compreendemos a escrita como prática social dialógica, na qual os(as) estudantes assumem um papel ativo na construção dos sentidos. Logo, o ensino da escrita deve promover situações de produção textual que favoreçam o posicionamento discursivo, a interação entre vozes e a reflexão sobre o processo de escrita, contribuindo para a formação de sujeitos-autores críticos e responsivos.

Em suma, o posicionamento enunciativo do autor, bem como os demais aspectos linguístico-discursivos no processo de produção textual envolvem a articulação entre linguagem, intencionalidade e contexto. A atenção a esses aspectos permite não apenas a construção de textos mais claros e consistentes, mas também o desenvolvimento de uma escrita crítica, autoral e responsiva. Nesse sentido, se a construção de uma escrita crítica, autoral e responsiva depende da articulação entre linguagem, intencionalidade e contexto, torna-se imprescindível que o professor conheça, de forma sistemática, o ponto de partida dos estudantes em relação a esses aspectos.

## 4 PONTO DE PARTIDA: O QUE OS(AS) ESTUDANTES JÁ SABEM?

Saber usar a língua em modalidade escrita, adequando-a às diversas situações de comunicação, favorece a emancipação dos sujeitos, uma vez que os permite exercer plenamente a cidadania e participar ativamente da sociedade letrada. Nessa perspectiva, é fundamental um processo de ensino e aprendizagem de escrita que valorize os conhecimentos que os(as) estudantes trazem consigo e relacione-os com os recursos que a língua oferece, para que saibam o que, como e para quem escrever. Nesse processo, a avaliação diagnóstica tem um papel imprescindível, não apenas no início de uma etapa de ensino, mas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, nesta seção, refletiremos sobre a função dessa avaliação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à produção de textos escritos.

### 4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

É preciso compreender a avaliação diagnóstica como um instrumento que permite aos(às) professores(as) conhecer o estágio de desenvolvimento de cada estudante, refletir sobre as habilidades e fragilidades e redirecionar a prática pedagógica visando garantir a consolidação das habilidades em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas à construção das competências para domínio da língua, inclusive na modalidade escrita. Dessa maneira, “[...] a avaliação diagnóstica descreve e qualifica a realidade e, desse modo, pode orientar as decisões e ações de quem a aplica, com o propósito de garantir aos alunos as aprendizagens necessárias/desejadas” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 201-202). Então, é fundamental que nós, professores(as), saibamos interpretar os resultados diagnosticados e realizar as intervenções que a avaliação suscitar.

Nessa conjuntura, Luckesi (2002) orienta que

A primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se en-

contra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. (Luckesi, 2002, p. 81).

Desse modo, compreendemos a importância do olhar de pesquisador que nós precisamos ter diante das produções dos(as) nossos(as) estudantes, conhecendo e refletindo sobre suas potencialidades e dificuldades, não para classificá-los, mas para intervir para a garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

No processo de ensino de escrita, não pode ser diferente. A avaliação, em caráter diagnóstico, deve fazer parte do nosso planejamento, desse modo, será possível saber que rumo tomar, como organizar as aulas de escrita de modo que garantam o desenvolvimento e consolidação das habilidades de escrita dos(as) estudantes.

Avaliar não é uma tarefa fácil e, em se tratando da avaliação do texto escrito, há uma complexidade ainda maior, porquanto envolve análise e reflexão para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem que os(as) estudantes reflitam sobre suas dificuldades de produzir textos e, assim, possam superá-las. Nesse sentido, Antunes(2003) assinala que:

O aluno sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve. (Antunes, 2003, p. 158).

Por conseguinte, avaliar a produção de textos escritos “[...] pressupõe um olhar mais longitudinal, considerando não apenas a produção em si, mas o progresso dos alunos, em uma perspectiva processual” (Santos; Riche; Teixeira, 2025, p. 304).

Nesse processo, o texto escrito deve ser compreendido em sua natureza interativa (Antunes, 2003), e a análise deve considerar o texto em sua totalidade, uma vez que ele se constitui por elementos interdependentes responsáveis pela construção de sentidos. De acordo com a autora, analisar textos é “[...] procurar descobrir o conjunto das suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer” (Antunes, 2010, p. 49).

Em consonância com Antunes (2010), a BNCC (2018) orienta que a análise textual contribui para o desenvolvimento das competências de linguagem, ao favorecer a compreensão do funcionamento discursivo e linguístico dos textos e promover

práticas de leitura e escrita orientadas para a autoria, a criticidade e a participação social. Por conseguinte, a interação entre professor e estudante, mediada pela produção textual, torna-se central para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

É nessa perspectiva que a análise apresentada a seguir descreve a avaliação das produções textuais dos(as) estudantes, resultante de uma atividade de produção textual do gênero discursivo artigo de opinião com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de práticas de linguagem que, conforme a BNCC (2018), situam-se no campo de atuação jornalístico-midiático. Então, a habilidade, que visa ser desenvolvida, trata-se de:

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotode-núncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (Brasil, 2018, p. 522)

Nesse contexto, os textos produzidos pelos(as) estudantes foram avaliados com o objetivo de conhecer a escrita para refletir a respeito de estratégias para garantir a consolidação das habilidades demonstradas em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas. Para isso, a avaliação considerou o texto em sua totalidade, considerando os aspectos textuais do gênero em estudo.

#### 4.2 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DA TURMA

A atividade diagnóstica foi aplicada, nos dias 19 e 22 de maio de 2025, numa turma composta por 40 alunos com faixa etária entre 16 e 18 anos, com maioria (24) dos estudantes oriundos da zona urbana e os demais (16) da zona rural.

Com o objetivo de averiguar as habilidades de produção textual dos(as) estudantes, bem como identificar as dificuldades que apresentariam, a atividade diagnóstica consistiu numa breve sequência didática (SD) baseada no gênero artigo de opinião. Para a aplicação da atividade diagnóstica, foram destinadas 04 aulas de 50 minutos, das quais 02 foram utilizadas para discussões sobre as temáticas e as demais para a produção do texto escrito.

No primeiro momento da atividade, os(as) estudantes foram organizados em grupos e foram distribuídos artigos de opinião e notícias sobre alguns temas polêmicos atuais, a saber: *Lei de proibição do uso do celular nas escolas*, *CPI das Bets*, *Uso das IAs* e a *“Adoção” de bebês reborns*. Os grupos foram orientados a realizar a leitura dos textos e formularem pontos de vista sobre os assuntos. Posteriormente, foi aberto o momento de debate, no qual os(as) estudantes emitiram seus pontos de vista acerca das temáticas. O debate foi bem produtivo, e o envolvimento dos estudantes foi significativo, inclusive trazendo contribuições de outras áreas de conhecimento e para além dos textos ofertados para estudo. Isso evidenciou que os temas indicados são de interesse dos(as) estudantes e fazem parte de seus cotidianos. Após o debate, os estudantes foram orientados a escolherem, entre os temas, o que mais despertou seu interesse para ampliarem a pesquisa em casa e trazerem os dados para as próximas aulas.

As aulas seguintes foram destinadas à produção do artigo de opinião. No primeiro momento, foi esclarecido para a turma que o gênero artigo de opinião é importante para expressar pontos de vista e influenciar a opinião das pessoas. Na sequência, foi apresentada a proposta de produção do artigo de opinião.

Os(as) estudantes foram orientados, oralmente, a escreverem um texto emitindo suas opiniões (artigo de opinião) a partir dos conhecimentos prévios, das discussões realizadas na sala e das pesquisas acerca dos temas escolhidos por cada um deles. Também orientei a não utilizarem os celulares, mas consultarem as pesquisas e os textos fornecidos para estudo em grupo, com a ressalva de não fazerem cópia desses materiais. O momento de escrita foi acompanhado ativamente, esclarecendo eventuais dúvidas individualmente e assegurando a autoria. Após o término da escrita, as produções foram recolhidas para avaliação.

Os textos recolhidos foram lidos, e iniciei o trabalho de abordagens qualitativas, nas quais foram eleitos três textos como protótipos da turma. Foram usadas, nessa análise, as seguintes nomenclaturas: Texto 01 = texto que se configurou como nível de desempenho inicial; Texto 02 = texto que se configurou como nível de desempenho básico; Texto 03 = texto que se configurou como nível de desempenho intermediário. As características de cada nível de desempenho da categorização estão descritos no quadro a seguir:

**Quadro 01** — Características dos níveis de desempenho.

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>Nível 01 – Inicial</b>	<b>Nível 02 – Básico</b>	<b>Nível 03 – Intermediário</b>
<b>Aderência ao gênero (artigo de opinião)</b>	Características pouco evidentes; Abordagem vaga do tema.	Domínio parcial do gênero; Atende parcialmente às características.	Respeita as principais características do gênero; Abordagem clara.
<b>Tese/ Posicionamento</b>	Ausência de tese clara ou posicionamento confuso.	Tese presente, porém pouco definida ou instável.	Tese clara, coerente e bem definida.
<b>Argumentação</b>	Argumentos frágeis, genéricos ou desconectados da tese.	Argumentos pertinentes, mas pouco aprofundados.	Argumentos coerentes, com exemplos e referências relevantes.
<b>Estrutura composicional</b>	Texto desorganizado, sem encadeamento lógico	Estrutura simples, com alguma organização e progressão limitada.	Organização adequada: introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos.
<b>Coerência e progressão textual</b>	Falta de lógica e encadeamento; Compreensão comprometida.	Coerência parcial; Progressão limitada.	Coerência mantida ao longo do texto; Progressão adequada.
<b>Emprego dos conectivos</b>	Ausência ou uso inadequado.	Uso restrito de conectores.	Uso adequado de conectores, garantindo fluidez.
<b>Aspectos gramaticais e ortográficos</b>	Muitos desvios que comprometem a compreensão.	Desvios recorrentes, mas sem inviabilizar o sentido.	Poucos desvios, sem prejuízo da compreensão.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Nesse contexto, dos 36 textos escritos: 14 se encontram no grupo do texto 01 - nível inicial; 12 no grupo do texto 02 – nível básico; e 10 no grupo do texto 03 – nível intermediário.

É importante ressaltar que, para tais abordagens, foi considerada a escrita dos(as) estudantes como escrita inicial, considerando os conhecimento prévios que tinham acerca do gênero artigo de opinião. Por essa razão, se trata de uma atividade diagnóstica com o objetivo de avaliar o nível da escrita dos(as) estudantes no que diz respeito à coerência e aceitabilidade, à coesão e à gramática e à convenção da escrita, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 02** — Aspectos analisados nos textos dos estudantes.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS
COERÊNCIA E ACEITABILIDADE	Compreende e discute o tema proposto ao longo de todo o texto?
	É possível identificar introdução, desenvolvimento e conclusão?
	Organiza o texto em parágrafos e períodos e os compreende como unidades de sentido?
	Assume ponto de vista em relação ao tema?
	Desenvolve argumentação consistente?
	Utiliza linguagem adequada ao grau de formalidade do gênero?
	Faz relação clara entre ideias, sem contradições?
	Reconhece interlocução e fornece informações novas e relevantes para o leitor?
COESÃO	Estabelece relações entre as partes do artigo por meio de articuladores textuais?
	O título estabelece relação com o conteúdo?
	Faz uso adequado de conectivos?
	Apresenta sequência lógica entre as ideias?
	Faz referências adequadas e retomadas de ideias e informações?
	Há equilíbrio entre informações novas e informações já ditas?
GRAMÁTICA E CONVENÇÕES DA ESCRITA	Apresenta inadequações gramaticais/ortográficas que comprometem o entendimento?
	Faz escolhas lexicais adequadas?
	Há marcas da oralidade?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Antunes (2003); Koch e Elias (2017); Geraldi(2011); Costa Val(2006); Bakthin (2011) e Marcuschi (2008).

O gênero discursivo artigo de opinião é abordado no Ensino Fundamental, conforme a BNCC, estando prevista, para o Ensino Médio, “[...] a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise,

síntese e reflexão” (Brasil, 2018, p. 491). Isso não isenta, obviamente, que as propriedades formais e discursivas do gênero sejam devidamente abordadas também no Ensino Médio, o que foi realizado na aplicação da proposta de intervenção.

O diagnóstico revelou que os(as) estudantes apresentam pouca familiaridade com o gênero artigo de opinião, inclusive em relação à estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), bem como apresentam dificuldades em defender pontos de vista e desenvolver argumentação para sustentá-los. Ainda no que diz respeito à estrutura, apresentam dificuldades na organização de parágrafos e dos períodos. Além disso, há dificuldades nos campos da coesão, da coerência e da aceitabilidade e em relação aos aspectos gramaticais e convencionais da escrita.

#### **4.2.1 Análise dos resultados da avaliação diagnóstica**

Nesta subseção, serão apresentados alguns dos textos analisados, bem como a descrição das análises, que compõem uma amostra dos resultados da atividade de avaliação diagnóstica desenvolvida na turma participante desta pesquisa-ação. Vale salientar que, embora os textos tenham sido digitados, manteve-se a originalidade dos manuscritos, conforme constam dos anexos. A fim de preservar o anonimato dos(as) estudantes que produziram os textos analisados, usarei os seguintes pseudônimos: Jó, Lane e Igor.

##### **4.2.1.1 Texto 01 — Estudante Jô:**

###### *Importancia de não usar celular nas escolas*

*Com base na análise social realizada pela sociedade na interlação do vicio em celular veio a necessidade da lei de proibição de celulares nas escolas para melhor desempenho dos alunos e melhorar o ensino dos professores.*

O texto apresenta-se como um enunciado breve, de caráter diagnóstico de nível de desempenho inicial, que revela uma intenção argumentativa inicial, ao defender a proibição do uso de celulares nas escolas. No entanto, sua textualidade encontra-se fragilizada em diversos aspectos.

Apesar de abordar o tema proposto (uso do celular nas escolas), o texto é muito breve, sem estrutura do gênero artigo de opinião. Além disso, não apresenta posicio-

namento claramente desenvolvido tampouco argumentos. Há desvios no que diz respeito à gramática e convenção da escrita que comprometem a clareza e, praticamente, não há coesão e progressão temática.

No âmbito da coerência e aceitabilidade, é possível perceber que há uma intenção clara de justificar a criação de uma lei de proibição de celulares no ambiente escolar, associando o uso excessivo desses dispositivos ao baixo desempenho dos alunos e à qualidade do ensino. Contudo, essa intenção não se desenvolve de forma argumentativa, permanecendo apenas no nível da afirmação. Conseqüentemente, o texto não atende plenamente às expectativas de um texto argumentativo, porque a falta de detalhamento, de exemplos e de explicitação conceitual reduz sua força comunicativa.

A coerência global é parcialmente comprometida. Embora seja possível identificar o tema central, o texto apresenta ideias vagas e generalizantes (“análise social realizada pela sociedade”); relações lógicas pouco claras entre os conceitos de vício em celular, desempenho dos alunos, e melhoria do ensino e ausência de explicitação causal consistente que sustente a necessidade da lei. Dessa forma, o leitor compreende o posicionamento, mas não encontra fundamentação suficiente para aceitá-lo plenamente.

No plano da coesão, o texto apresenta fragilidades como ausência de conectivos que articulem adequadamente as ideias; uso impreciso de termos e construções sintáticas, além de período excessivamente longo, com encadeamento confuso de informações. Esses aspectos dificultam o fluxo textual e o encadeamento lógico do enunciado. No trecho “*na interlação do vício em celular veio a necessidade da lei de proibição*”, é possível observar a ausência de conectivos adequados e construção sintática confusa. A relação entre “vício em celular” e “necessidade da lei” não é explicitada por elementos coesivos que indiquem causa, consequência ou explicação.

Quanto à gramática e à convenção escrita, o texto apresenta fragilidades nos aspectos gramaticais e ortográficos, sobretudo no uso da acentuação, na organização sintática, na pontuação e na escolha lexical. A seguir, algumas ocorrências foram destacadas:

- Ortografia e acentuação: “Importancia”; “analise”, “vicio” “interlação” (iner-relação).
- Estrutura sintática: “*veio a necessidade da lei de proibição de celulares nas escolas*”

- Pontuação: Todo o parágrafo é constituído por um único período longo, sem uso de vírgulas para separar ideias ou marcar adjuntos.
- Emprego lexical: “*melhorar o ensino dos professores*” e “*Importancia de não usar celular nas escolas*”. A escolha lexical é imprecisa. No primeiro caso, sugere que o ensino pertence aos professores, quando o sentido pretendido parece ser a qualidade do ensino ou as condições de ensino e o uso de “celular” no singular contrasta com o sentido genérico pretendido. A forma mais adequada seria “celulares”, em concordância com o valor plural da referência.

Destarte, o texto analisado indica uma escrita em estágio inicial, revelando necessidade de trabalho com organização textual, argumentação e ampliação de ideias.

#### 4.2.1.2 Texto 02 — Estudante Lane:

##### *A polêmica dos bebês reborns*

*Observa-se o assunto do momento “bebês reborns”, notícias comprova que pessoas estão adotando bonecas, onde elas acredita que são bebês de verdade. Essas pessoas estão deixando esse assunto ir muito além.*

*Entretanto, compreendemos a necessidade das pessoas em entender a realidade, acreditamos que as pessoas estão deixando se influenciar com bonecas porque são de silicone e representam muito um bebê de verdade.*

*Percebemos que esse assunto gera uma polêmica muito grande, porque já está passando do limite, e estão levando essas bonecas para hospitais o que pode atrapalhar o atendimento o atendimento das outras crianças que estão que estão realmente precisando de ajuda.*

*Em resumo os bebês reborns não podem continuar, porque vai acabar prejudicando as pessoas e até mesmo causar problemas mentais.*

O texto 02 pode ser classificado como nível de desempenho básico, indicando compreensão inicial do gênero, ainda em processo de consolidação.

No plano da coerência e aceitabilidade, o texto aborda o tema proposto e apresenta um posicionamento contrário ao fenômeno dos bebês reborns, mas a argumentação é superficial, baseada em generalizações e sem aprofundamentos. Além disso, há contradições, julgamentos mal explicados, conclusões sem fundamentação; falta

de progressão lógica entre as ideias; generalizações, termos vagos e uso de expressões sem sentido claro no contexto. No que diz respeito à linguagem, há estruturas que apresentam traços sintáticos e lexicais da oralidade. Quanto à estrutura, há organização em parágrafos e tentativa de apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão. A seguir, algumas dessas ocorrências são exemplificadas:

- *Contradições ou falta de lógica interna:*
  - a. “...pessoas estão adotando bonecas, onde elas acredita que são bebês de verdade.” Não é coerente dizer que as pessoas “acreditam que são bebês de verdade” se sabem que estão adotando bonecas. Faltam informações ou justificativas para essa afirmação.
  - b. “Entretanto, compreendemos a necessidade das pessoas em entender a realidade...” A expressão “compreendemos a necessidade” sugere empatia, mas o texto logo em seguida critica e julga as pessoas de forma negativa. Isso causa incoerência de tom e posicionamento. Além disso, a oposição sugerida por “entretanto” não está clara, pois o parágrafo anterior não justificou uma transição contrastiva.
- *Generalizações e conclusões sem base:* “...vai acabar prejudicando as pessoas e até mesmo causar problemas mentais.” A conclusão é radical, mas não é sustentada por argumentos ou dados concretos no texto. Afirma-se que brincar com bonecas pode causar problemas mentais sem qualquer explicação lógica ou evidência, o que compromete a coerência.
- *Falta de progressão lógica nas ideias:* As ideias não se conectam de forma clara e gradativa, o que prejudica o encadeamento lógico do raciocínio. O texto pula de *Falar sobre a adoção de bonecas* → para *críticas sobre elas serem levadas ao hospital* → para uma *conclusão drástica sobre problemas mentais*.
- *Falta de clareza na definição de termos:* O texto não esclarece o que são “bebês reborns”, quem são essas pessoas, nem qual é o problema objetivo de levar as bonecas ao hospital. A ausência de contexto compromete a coerência global do texto, pois o leitor não entende completamente o que está sendo criticado ou defendido.
- *Uso inadequado de termos ou expressões:* “os bebês reborns não podem continuar”. Essa construção não faz sentido logicamente, pois “bebês

reborns” são objetos (bonecas), e não uma prática que possa ou não “continuar”. Há um desvio de sentido que gera incoerência semântica.

- *Conclusão desconectada*: “Em resumo os bebês reborns não podem continuar, porque vai acabar prejudicando...” – A construção “não podem continuar” está mal formulada (não se trata de uma prática que possa “continuar” ou não), e o uso de “vai acabar prejudicando” é informal e impreciso. Apresenta traços sintáticos e lexicais da modalidade falada.
- *Linguagem inadequada ao gênero dissertativo*: o texto utiliza linguagem subjetiva e pouco precisa, como “vai acabar prejudicando as pessoas”, “passando do limite”, o que compromete a formalidade exigida em textos argumentativos. Além disso, há construções que remetem a um padrão mais oralizado e mais informal: “...as pessoas estão deixando se influenciar com bonecas...”

Em se tratando da coesão, há conectivos mal empregados ou ausentes; uso inadequado de pronomes e referências; falta de encadeamento lógico entre as ideias e estrutura confusa em frases de conclusão. No trecho a seguir, esses aspectos podem ser observados: “*Observa-se o assunto do momento “bebês reborns”, notícias comprova que pessoas estão adotando bonecas, onde elas acredita que são bebês de verdade[...]*”. Nesse trecho, é possível verificar ausência e uso equivocado de conectivos, como *onde*; falta de elementos para articular as ideias e falta de coesão referencial (uso incorreto de pronomes ou sujeitos).

No que diz respeito à gramática e à convenção da escrita, foram identificadas algumas inadequações de acentuação e pontuação, de concordância verbal e de regência, além de problemas no emprego lexical. Veja a seguir:

- *Ortografia e acentuação*: “noticias”.
- *Concordância verbal*: “onde elas acredita” e “noticias comprova”.
- *Estrutura incorreta da voz passiva reflexiva*: “essas pessoas estão deixando se influenciar”.
- *Emprego inadequado de “muito”*: “representam muito um bebê de verdade”.
- *Regência e preposição*: “deixando se influenciar com bonecas”.
- *Pontuação*: ausência de vírgula antes do pronome relativo e depois da expressão de transição: “hospitais o que pode atrapalhar” e “Em resumo os bebês reborns”.

Como visto, o texto analisado evidencia um estágio inicial de apropriação do gênero artigo de opinião. Embora a autora demonstre intenção argumentativa e alguma consciência da estrutura composicional do gênero, as fragilidades relacionadas à coerência, à coesão, à progressão temática e à gramática e convenção da escrita comprometem a construção de um posicionamento consistente e socialmente sustentado. Essas limitações indicam a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da argumentação, à ampliação do repertório linguístico-discursivo e à reflexão sobre os usos da linguagem em contextos formais.

#### 4.2.1.3 Texto 03 — Estudante Igor:

##### *Aparelhos eletrônicos nas escolas*

*Nos dias atuais observa-se a crescente utilização dos celulares em ambientes escolares, causando assim um distúrbio de déficit de atenção, sendo algo prejudicial a saúde mental e o desempenho acadêmico. O controle desses dispositivos eletrônicos em instituições de ensino é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, impedindo a dependência de inteligências artificiais e a regreção de seus níveis de conhecimento.*

*O uso de forma consciente deve ser algo fundamental e demonstrado pela instituição, onde o acesso dos aparelhos eletrônicos sejam monitorados e apenas para fins acadêmicos, melhorando a construção do conhecimento e a socialização entre os estudantes. Em contrapartida, o mau uso dessas ferramentas podem ser prejudiciais ao desenvolvimento estudantil dos alunos, podendo não só causar dependência, como fragilidade da auto confiança na criação de artigos autorais.*

*As limitações desses dispositivos é crucial para prevenção de cyberbullyng, onde virtualmente pessoas usam as redes de forma maléfica para coagir e ameaçar alunos vulneráveis, vindo a causar no futuro problemas psicológicos. A lei 15. 100 criada no ano de 2025 vem com esse intuito de minimizar os danos causados pela má utilização desses aparelhos eletrônicos.*

*Assim, nota-se a necessidade de implementação de ações eficazes no controle a uso desenfreado desses dispositivos, o poder governamental do país verde e amarelo, juntamente com as instituições de ensino devem agir e combater o vício tecnológico que enfrentamos nos dias atuais. Leis como a de número 15. 100 podem ser*

*criadas para um controle maior de tal situação, palestras e cartilhas conscientizadoras devem ser feitas para a promoção de estratégias didáticos-pedagógicas, a fim de garantir uma melhor aprendizagem dos envolvidos. (Estudante Igor, 2025)*

O texto revela bom domínio inicial do tema e da organização argumentativa, situando-se acima do nível desempenho intermediário. Apresenta posicionamento claro favorável ao controle do uso de aparelhos eletrônicos e mobiliza argumentos relevantes (déficit de atenção, saúde mental, cyberbullying, legislação); no entanto a argumentação é genérica, com pouco aprofundamento e exemplos concretos. Há desvios no âmbito gramatical e da convenção escrita que prejudicam a fluidez, embora não inviabilizem a compreensão.

Em se tratando da coerência e aceitabilidade, o texto mantém unidade temática, centrando-se nos impactos do uso de aparelhos eletrônicos no ambiente escolar e na defesa de seu controle. O posicionamento do autor é claro e socialmente aceitável, uma vez que dialoga com debates atuais sobre tecnologia, saúde mental e aprendizagem. Há também tentativa de construção argumentativa, com menção a consequências negativas (déficit de atenção, prejuízos acadêmicos, cyberbullying) e à necessidade de intervenção institucional e legal. Entretanto, a coerência global é parcialmente comprometida por generalizações e imprecisões conceituais, como a associação direta entre uso de celulares e “regressão dos níveis de conhecimento” ou “dependência de inteligências artificiais”, sem explicitação ou fundamentação. Além disso, algumas relações de causa e consequência não são claramente desenvolvidas, o que enfraquece a progressão temática. Apesar dessas fragilidades, o texto é compreensível e atende, de forma inicial, às expectativas de um texto dissertativo-argumentativo escolar, mas não do gênero artigo de opinião.

No plano da coesão, o texto apresenta fragilidades, como uso inadequado de conectivos, especialmente do pronome relativo “onde”<sup>3</sup>, empregado em contextos não espaciais, o que destoia dos usos considerados adequados, conforme a norma-padrão. Há também ausência de elementos coesivos que explicitem melhor as relações

---

<sup>3</sup> Nessa ocorrência, o pronome “onde” é usado como um articulador que carrega traços de um pronome relativo e de uma conjunção (causal). Dessa forma, esse uso, auxiliam na articulação das ideias, embora não sejam aceitos pela norma-padrão. Essa ampliação semântico-funcional de “onde” tem sido descrita pela literatura funcionalista.

lógicas entre os períodos, como causa, consequência e oposição. Embora haja tentativa de uso de conectores argumentativos (“em contrapartida”, “assim”), esses nem sempre garantem encadeamento claro das ideias, pois os períodos são longos e sintaticamente não estão bem organizados. Além disso, há repetições lexicais (“dispositivos”, “aparelhos eletrônicos”) sem variação referencial, o que reduz a fluidez textual.

Quanto à gramática e convenções da escrita, o texto apresenta alguns desvios, sobretudo nos seguintes aspectos:

- Ortografia e acentuação: ausência de acentos em palavras como “*disturbio*”, “*deficit*”, “*saude*” e grafias inadequadas como “*regreção*” e “*auto confiança*”.
- Concordância verbal e nominal: “*o acesso dos aparelhos eletrônicos sejam monitorados*”; “*o mau uso dessas ferramentas podem ser prejudiciais*” e “*As limitações desses dispositivos é crucial*”.
- Regência: uso inadequado de preposições, como em “*prejudicial a saúde mental*” e “*controle a uso desenfreado*”. Com relação ao primeiro exemplo, vale ressaltar que a ausência do sinal indicativo da crase não significa, nesse caso, que a preposição esteja ausente.
- Pontuação: predominância de períodos longos, com pouca segmentação e ausência de vírgulas necessárias.
- Escolha lexical: algumas expressões apresentam imprecisão semântica.

Esses desvios indicam domínio ainda em desenvolvimento das convenções da escrita formal.

Destarte, o texto demonstra compreensão do tema e intenção argumentativa, sendo aceitável do ponto de vista comunicativo. Apesar dos desvios e falhas argumentativas, trata-se de uma produção clara e com indícios de autoria, mas que demanda intervenções pedagógicas voltadas ao aprimoramento da progressão temática, do uso consciente de conectivos e da adequação às normas da escrita formal.

A análise dos três textos evidencia diferentes estágios de apropriação do gênero artigo de opinião, todos ainda em processo de consolidação. O texto 01 e o texto 02 apresentam características típicas de produções diagnósticas, com fragilidades mais acentuadas no que se refere à coerência, à coesão e à gramática e convenção da escrita, o que aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas e contínuas. Já o texto 03, embora revele maior domínio do tema e intenção argumentativa mais consistente, ainda demanda aprimoramento quanto à organização

das ideias, ao encadeamento argumentativo e ao domínio dos recursos linguísticos formais. Desse modo, os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento gradual da argumentação, à ampliação do repertório linguístico-discursivo e à reflexão sobre o uso da linguagem em contextos formais.

Nesse contexto, os textos analisados não são compreendidos apenas a partir de suas lacunas, mas como um ponto de partida relevante para o planejamento de ações didáticas que favoreçam o desenvolvimento/ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes.

## 5 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como visto, precisamos “virar a página” e ressignificar a atual prática de escrita na escola, o que demanda mudanças de postura, especialmente de nós, professores(as) de Língua Portuguesa. Assim, diante do diagnóstico realizado, esta proposta de intervenção pedagógica está voltada para o ensino e a aprendizagem da produção textual, a fim de favorecer que os(as) estudantes compreendam a função social da escrita e percebam a importância de desenvolverem/ampliarem habilidades e competências correspondentes a essa modalidade da língua.

Nesta seção, a partir dos conceitos apresentados a respeito do ensino da produção escrita, descrevo como foi estruturada a proposta de intervenção com o gênero discursivo artigo de opinião, bem como sua aplicação com os(as) estudantes. Inicialmente, apresento uma descrição do contexto no qual a proposta de intervenção foi desenvolvida, bem como os sujeitos envolvidos. Na sequência, descrevo os procedimentos metodológicos e a trajetória de aplicação da intervenção, refletindo sobre o que foi bem-sucedido e as dificuldades encontradas.

### 5.1 A PESQUISA-AÇÃO: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A metodologia é essencial para a realização de qualquer investigação, pois apresenta o caminho que deve ser percorrido para alcançar os objetivos traçados; por isso, é imprescindível definir a escolha do tipo de pesquisa que se pretende realizar, tal como os métodos e as técnicas que serão empregados em seu desenvolvimento.

Diante disso, a presente investigação ancora-se na perspectiva da pesquisa-ação, entendida como uma abordagem metodológica que articula, de modo indissociável, investigação e intervenção, teoria e prática, conhecimento e transformação da realidade. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação consiste em um tipo de pesquisa social “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (Thiollent, 2011, p. 20), na qual pesquisadores e participantes se envolvem de maneira cooperativa, no caso deste estudo, professora-pesquisadora e estudantes. Nesse sentido, não se trata apenas de descrever ou analisar um fenômeno, mas de intervir nele, promovendo mudanças fundamentadas teoricamente e avaliadas de modo sistemático. Além disso, esse método de pesquisa

envolve um plano de ação com base nos objetivos traçados, um monitoramento e avaliação da intervenção planejada.

No contexto educacional, a pesquisa-ação assume relevância particular, uma vez que possibilita ao(à) professor(a)-pesquisador(a) refletir criticamente sobre sua própria prática e ressignificá-la à luz de referenciais teóricos consistentes. Para Tripp (2005), essa abordagem configura-se como um processo cíclico que envolve planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo que a prática pedagógica seja constantemente reelaborada. Assim, a proposta de intervenção não é um elemento externo à pesquisa, mas constitui seu núcleo estruturante, uma vez que é por meio dela que se efetivam as mudanças pretendidas no contexto investigado.

Em se tratando do ensino da produção textual, especialmente quando se toma o gênero discursivo como objeto de ensino, a intervenção pedagógica deve estar alinhada a uma concepção sociointeracionista de linguagem (Bakhtin, 2011 e 2006). Desse modo, implica considerar as condições de produção, circulação e recepção dos textos, bem como sua dimensão temática, composicional e estilística. Logo, a proposta de intervenção deve favorecer situações reais ou verossímeis de uso da linguagem, promovendo práticas de leitura, escrita e oralidade socialmente situadas.

Sob essa ótica, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a organização do ensino por meio de sequências didáticas, entendidas como um conjunto de atividades sistematicamente planejadas em torno de um gênero textual, com vistas ao desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem dos(as) estudantes. De acordo com esses autores, a Sequência Didática possibilita diagnosticar conhecimentos prévios, explicitar características do gênero, propor atividades de produção inicial e final e promover reescritas orientadas, configurando-se como um instrumento privilegiado de intervenção pedagógica. Essa organização metodológica dialoga diretamente com a lógica da pesquisa-ação, na medida em que permite planejar, aplicar, avaliar e reelaborar as práticas desenvolvidas. Por essa razão, a SD foi o modo de organização metodológica adotada nesta intervenção.

Além disso, ao conceber a escrita como processo, a proposta de intervenção fundamenta-se na perspectiva de que produzir textos envolve planejamento, textualização, revisão e reescrita. Portanto, a intervenção não se limita à solicitação de um produto final, mas contempla momentos de reflexão linguística e discursiva, *feedback* formativo e acompanhamento das reformulações realizadas pelos(as) estudantes.

Nesse movimento, o(a) professor(a) assume o papel de mediador(a), orientando os(as) estudantes na construção de sentidos e no aprimoramento de sua autoria.

Cabe destacar que a pesquisa-ação, ao integrar intervenção e análise, exige rigor metodológico. A coleta de dados — por meio de produções textuais, registros de aula, observações e instrumentos avaliativos — deve ser sistematizada e analisada à luz do referencial teórico adotado, garantindo coerência entre objetivos, procedimentos e interpretação dos resultados. Isso porque, como ressalta Franco (2005), a pesquisa-ação crítica implica compromisso ético e político com a transformação da prática e com a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a proposta de intervenção, articulada à pesquisa-ação, configura-se como uma abordagem metodológica que ultrapassa a dimensão instrumental do ensino, assumindo um caráter formativo e reflexivo. Portanto, ao promover práticas de linguagem socialmente contextualizadas e fundamentadas teoricamente, busca-se não apenas desenvolver/ampliar as habilidades de escrita dos(as) estudantes, mas contribuir para sua inserção crítica nas diversas esferas da vida social.

## 5.2 O CHÃO DA ESCOLA: CONTEXTO E SUJEITOS DA PROPOSTA

A proposta de intervenção foi aplicada numa escola pública de Ensino Médio, da Rede Estadual, no município de Jiquiriçá – BA. Essa Instituição foi inaugurada em 1947, como unidade municipal, posteriormente, na década de 1980, foi estadualizada e, em 2023, recebeu um novo espaço para funcionamento. A nova estrutura segue o novo padrão de escolas do Governo do Estado da Bahia, com infraestrutura com quadra *Society*, campo sintético, espaço de convivência, teatro, restaurante estudantil, laboratório de Química e Biologia, laboratório de Física e Matemática, laboratório de informática, laboratório de línguas, biblioteca, sala multifuncional, vestiários, sala de direção, sala de coordenação, sala de professores, sala de planejamento, secretaria e doze salas de aula com sistema de refrigeração. Essa nova estrutura favorece as aprendizagens e oportuniza experiências que os estudantes não tinham na antiga unidade escolar, que apresentava uma estrutura antiga e inadequada para as demandas.

O Colégio funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando, atualmente, as seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio em Tempo Integral; Técnico em Agricultura - Ensino Médio Integrado; e Educação de Jovens e Adultos. A clientela é composta de estudantes oriundos da zona urbana e da zona rural e de

idades circunvizinhas. Em 2025, a Instituição de ensino atendeu ao total de 597 estudantes e ainda ofertava a modalidade de ensino Novo Ensino Médio. Atualmente, apresenta 667 estudantes matriculados.

O corpo docente é composto, em grande parte, por professores efetivos que residem em Jiquiriçá, Mutuípe e Ubaíra (municípios vizinhos). Os demais membros do quadro de professores e funcionários são contratados por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). O quadro de funcionários é composto por secretária, técnico de informática, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiros, agentes administrativos. A equipe gestora é formada por um diretor e dois vice-diretores, três coordenadoras pedagógicas e uma articuladora da Educação em Tempo Integral.

O público-alvo da proposta de intervenção foi as turmas da 2ª série, uma vez que as turmas da 3ª série estão mais focadas no Exame Nacional do Ensino Médio, o que poderia dificultar o trabalho com o gênero artigo de opinião, já que estavam se debruçando sobre a famosa redação. E as turmas de 1ª série estavam se adaptando ao contexto do Ensino Médio. Entre as 04 turmas de 2ª série, a escolhida foi a que demonstrava engajamento em debater e defender pontos de vista, sobretudo, sobre questões polêmicas e, também se tratava da turma com a qual eu tinha melhor relacionamento interpessoal.

A turma era composta por 40 alunos – 18 meninas e 22 meninos - com faixa etária entre 16 e 18 anos, com maioria (24) dos estudantes oriundos da zona urbana e os demais (16) da zona rural. Durante o ano letivo, houve 01 caso de evasão, 01 caso de licença maternidade e 01 caso de infrequência. Conseqüentemente, vale ressaltar que não ocorreu a participação efetiva de todos os estudantes nas atividades propostas.

É importante mencionar que comecei a lecionar o componente curricular Língua Portuguesa e Itinerário de produção de textos nas turmas de 2ª série no 2º semestre do ano letivo de 2025, em razão do afastamento para estudo de uma colega. Anteriormente, lecionava um itinerário da área de Linguagens. Por isso, foi necessário dar continuidade às propostas que já haviam sido iniciadas pela docente anterior, antes da aplicação da sequência. Inclusive, a atividade diagnóstica desta pesquisa foi aplicada em colaboração com essa colega.

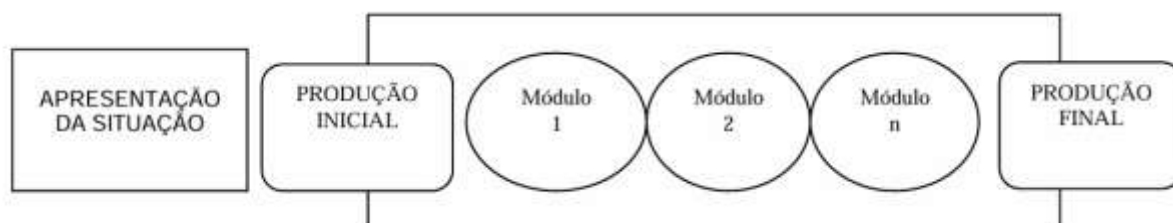
Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que optei por não contar, inicialmente, aos estudantes que as atividades que iríamos desenvolver fariam parte da

minha pesquisa de mestrado a fim de que essa informação não influenciasse no desempenho deles. Desse modo, participaram das atividades comportando-se de forma natural, própria do cotidiano escolar. Ao final das atividades, promovi um momento de encerramento no qual revelei que eles, assim como eu, eram sujeitos desta pesquisa. Posteriormente, descreverei melhor como isso ocorreu.

### 5.3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD do gênero textual artigo de opinião baseia-se na estrutura desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual é composta por um conjunto de atividades organizadas com “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 situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83). Esses autores apresentam uma estrutura de SD organizada da seguinte maneira: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. E é nessa direção que a sequência proposta neste trabalho está organizada.

**Figura 01** — Esquema de sequência didática.



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Também é importante informar que algumas atividades se basearam no *Caderno Docente Pontos de vista*, do programa de formação de professores *Escrevendo o Futuro*.

A seguir, apresento um resumo das principais informações que identificam a SD e, na sequência, a descrição detalhada das atividades.

**Quadro 03** — Quadro-resumo sobre a Sequência Didática

Dados da SD	
Público-alvo	Estudantes da 2ª série do Ensino Médio
Duração	26 aulas de 50 minutos.

Período de aplicação	18 de setembro a 03 de dezembro de 2025.
Objetivo geral	Desenvolver/ampliar, de forma processual e crítica, as competências de leitura, análise e produção do gênero discursivo artigo de opinião, capacitando os(as) estudantes a compreender suas condições de produção e circulação, construir e sustentar teses com argumentos consistentes, utilizar recursos linguístico-discursivos adequados e exercer a autoria na participação qualificada em debates públicos, inclusive em ambientes digitais.
Práticas de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção textual;</li> <li>▪ Oralidade;</li> <li>▪ Leitura;</li> <li>▪ Análise linguística e semiótica.</li> </ul>
Objetos do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gênero artigo de opinião;</li> <li>▪ Argumentação;</li> <li>▪ Identificação de questões polêmicas;</li> <li>▪ Coesão e coerência;</li> <li>▪ Estrutura de textos argumentativos;</li> <li>▪ Aspectos gramaticais (pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal, ortografia).</li> </ul>
Habilidades da BNCC (2018)	<p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).</p> <p>(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p>

	<p>(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.</p> <p>(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.</p> <p>(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.</p>
Recursos	Lousa; internet, notebook, <i>smart TV</i> , <i>Power Point</i> , materiais didáticos (caderno, lápis, caneta), textos do artigos de opinião, quadro com critérios de avaliação das produções, roteiro de pesquisa, roteiro de planejamento de artigo de opinião, ficha de avaliação individual e coletiva dos artigos de opinião, artigos de opinião produzidos pelos(as) estudantes, <i>Google Forms</i> .

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

## APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

**Duração:** 2 aulas de 50 minutos;

**Objetivo:** Refletir sobre questões polêmicas e estruturar pontos de vista;

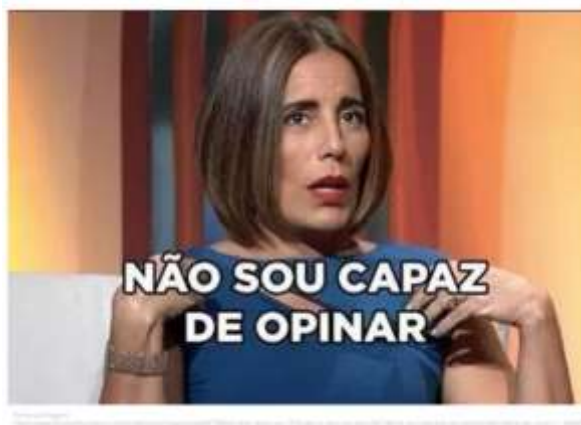
**Recursos:** Cavalete, *meme*, lousa; piloto; caderno; lápis.

### Metodologia:

✓ Aulas 01 e 02 – Para início de conversa...

1. Acolher a turma e apresentar o meme a seguir:

Figura 02 — Meme usado na apresentação da situação.



Fonte: Reprodução.

2. Averiguar se os(as) estudantes conhecem as condições de produção do meme, em caso negativo, explicar a situação envolvendo a atriz Glória Pires, que atuou como comentarista da entrega do Oscar 2016, porém usou essa frase diversas vezes quando questionada sobre os filmes indicados.
3. Promover uma roda de conversa a partir do *meme*.
4. Após os diálogos acerca do *meme*, questionar se sabem a diferença entre opinar, argumentar e discutir. Após ouvir as respostas, apresentar as diferenças de significados desses termos:
  - **Opinar** corresponde à expressão de um ponto de vista pessoal, podendo ocorrer de maneira mais imediata e sem necessariamente apresentar justificativas.
  - **Argumentar** implica sustentar esse ponto de vista por meio de razões, justificativas ou evidências, com o objetivo de conferir consistência à posição assumida e, frequentemente, de influenciar o interlocutor.

- **Discutir** envolve a interação entre diferentes perspectivas, caracterizando-se pelo confronto, negociação e construção de sentidos em um espaço dialógico.
5. Questionar se os alunos sabem quais textos (oral ou escrito) em que é preciso saber emitir a opinião. Após as respostas, apresentar/acrescentar alguns exemplos: debate, comentário, assembleia (orais), artigo de opinião, editorial, charge (escritos ou multimodais).
  6. Contextualizar que, entre esses gêneros, estudarão o artigo de opinião. E, para levantar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes sobre o gênero, realizar uma roda de conversa a partir dos seguintes questionamentos:
    - ✓ Já leram um artigo de opinião?
    - ✓ Onde são publicados os artigos de opinião?
    - ✓ Qual a função desse tipo de texto?
    - ✓ Quais assuntos podem ser abordados em um artigo de opinião?
  7. Com base nas respostas dadas pelos alunos, anotar no quadro as palavras-chave mais importantes a respeito do gênero textual. Valorizar as respostas dos(as) estudantes e, caso seja necessário, reiterar as seguintes informações: o artigo de opinião é um gênero de texto argumentativo que tem a finalidade de defender um ponto de vista, que circula em jornais/revistas (impressos e online), sites e que trata de um tema polêmico e de relevância social.

2º Momento – Apresentação da proposta de estudo do gênero artigo de opinião:

1. Explicar que o gênero discursivo artigo de opinião é uma das possibilidades para formar opinião e também para influenciar o ponto de vista de outras pessoas.
2. Comunicar para a turma que irão ler, analisar e produzir textos do gênero artigo de opinião. Para isso, será desenvolvida uma sequência de atividades para desenvolverem/ampliarem suas habilidades de escrita a partir desse gênero. Esclarecer que os artigos por eles produzidos serão publicados na página do *Instagram* da Agência de Notícias do Colégio.

## PRODUÇÃO INICIAL

**Duração:** 2 aulas de 50 minutos;

**Objetivo:** Refletir sobre questões polêmicas e estruturar pontos de vista;

**Recursos:** Lousa; textos impressos; folhas pautadas; papel pardo; piloto; caderno; lápis.

### Metodologia:

✓ Aulas 03 e 04 - Escrita e análise colaborativa de comentários

1º Momento – Leitura e análise de textos:

1. Selecionar algumas notícias, publicadas em site, sobre temas levantados pela turma nas aulas anteriores.
2. Organizar a turma em duplas, distribuir cópias dos textos e solicitar que façam a leitura.
3. Orientar as duplas a escreverem comentários breves (um por dupla), de até cinco linhas, acerca do texto. Mostrar um exemplo de comentário e reforçar que o comentário deve respeitar os princípios da liberdade de expressão (tópico já estudado em outra atividade anterior a esta SD).
4. Entregar meia folha pautada para que escrevam o comentário. Depois, deverão fixar os comentários no cavalete.
5. Quando todas as duplas concluírem, pedir que leiam os comentários produzidos e as demais poderão fazer intervenções respeitadas. Para as intervenções, a turma pode se guiar pelo roteiro a seguir:

O comentário...

- a. Respeita os princípios da liberdade de expressão?
  - b. Retoma o tema da notícia e assume um posicionamento em relação a ela?
  - c. Apresenta contradição entre as ideias defendidas?
  - d. Apresenta informações suficientes para ser compreendido?
  - e. A maneira como as informações estão organizadas deixa clara a ideia defendida?
6. Acompanhar e mediar as intervenções, devolver os textos para as duplas e pedir que reescrevam o comentário com base nas observações das/dos colegas.

7. Quando todas(os) terminarem a tarefa, montar um mural com os comentários e realizar uma roda de conversa a respeito da atividade desenvolvida.

### MÓDULO I – GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO

**Duração:** 06 aulas de 50 minutos

**Objeto do conhecimento:** Gênero artigo de opinião.

**Objetivos:**

- Conhecer o gênero textual artigo de opinião.
- Reconhecer a estrutura predominante dos artigos de opinião.
- Discutir transformações do gênero artigo de opinião no contexto de ascensão e consolidação das tecnologias digitais como difusoras de informações.
- **Recursos:** Cópias impressas de artigo de opinião; *smart TV*, *Power point*.

**Metodologia:**

✓ Aulas 05 e 06 – O poder de opinar: artigo de opinião e função social

1º Momento – Leitura coletiva e apresentação do contexto de produção:

1. Retomar o conceito<sup>4</sup> de gênero do discurso e explicar que estudarão a que demandas da comunicação humana o gênero atende.
2. Organizar a turma em grupos e distribuir cópias do artigo de opinião “As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta” (<https://www.geledes.org.br/as-cotas-raciais-devem-ser-vistas-como-um-caminho-sem-volta/>), de Jeferson Tenório, escritor, professor e pesquisador brasileiro. O artigo foi publicado no UOL e reproduzido pelo portal Geledés.
3. Solicitar apoio da turma para a leitura coletiva do texto e esclarecer termos e conceitos que os(as) estudantes não conheçam.
4. Após a leitura, compartilhar com a turma o contexto de produção do artigo, que foi publicado em 2022. Explicar que, naquele ano, a Lei de Cotas (que estabeleceu, em todo o país, reserva de vagas nas universidades públicas

---

<sup>4</sup> O artigo de opinião é um gênero de texto argumentativo que tem a finalidade de defender um ponto de vista, que circula em jornais/revistas (impressos e on-line), sites e que trata de um tema polêmico e de relevância social.

para estudantes pretos, pardos, indígenas, com deficiência, de baixa renda, egressos de escolas públicas) completava 10 anos. Em 2023, a lei foi atualizada para incluir quilombolas.

2º Momento – Análise da função social do artigo de opinião:

1. Pedir que, com base no texto, os grupos discutam a função social do artigo veiculado em um dos maiores portais de informação do Brasil, o UOL, e em um site especializado e reconhecido pelas pautas ligadas à temática racial e dos direitos humanos. Para isso, os grupos deverão pontuar as considerações a respeito dos seguintes questionamentos:
  - a) De que questão polêmica o artigo lido trata?
  - b) Qual é o posicionamento do autor?
  - c) Por qual razão é importante que um homem preto, que ingressou na universidade pública por meio de um sistema de cotas, posicione-se frente ao tema?
  - d) Que outros grupos sociais poderiam ter a necessidade de se posicionar sobre um tema como as cotas nas universidades públicas?
  - e) A quais desses grupos o autor parece se dirigir no texto?
  - f) Qual é o papel do texto de Tenório no contexto brasileiro contemporâneo?
  - g) A que necessidade humana de comunicação esse tipo de texto atende?

3º Momento – Socialização e diálogos sobre a função social do gênero artigo de opinião:

1. Quando os grupos concluírem a análise, promover uma roda de conversa para a socialização das respostas às questões. Nesse momento, enfatizar a noção de igualdade e de participação presente nos valores das sociedades democráticas e que o exercício da liberdade de expressão, por meio da escrita, é parte desse jogo da conquista e da manutenção de direitos.
2. Pontuar que os artigos de opinião, como o próprio nome sugere, são textos que expressam a perspectiva de suas(seus) autoras(es) sobre temas atuais e controversos. Assim, os artigos atendem à necessidade humana – e social – de participação no debate público (já que são publicados na mídia jornalística), dão voz a diferentes setores sociais e buscam tanto apresentar

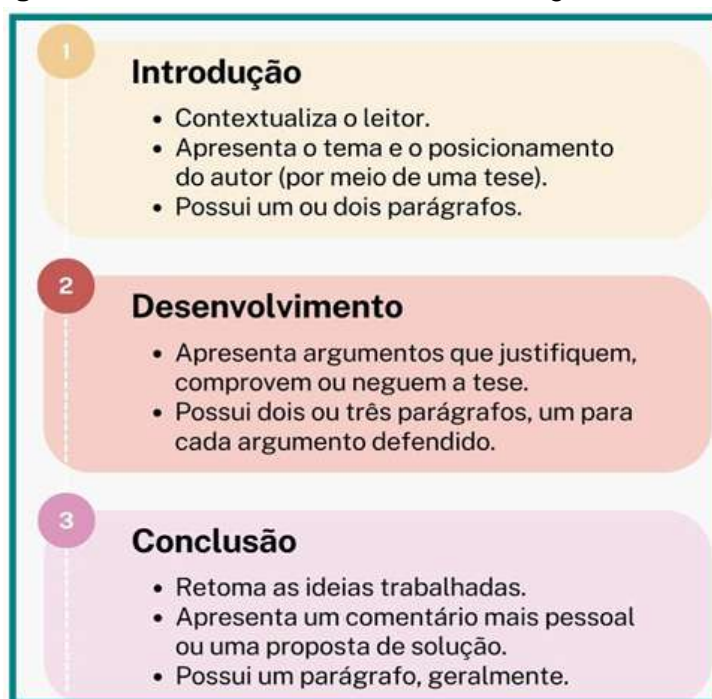
diferentes perspectivas sobre um tema quanto persuadir o público a aderir a uma tese, ou seja, ao ponto de vista de quem os escreveu.

✓ Aulas 07 e 08 – A estrutura composicional do artigo de opinião

1º Momento – Conhecendo a estrutura do artigo de opinião:

1. Apresentar a estrutura mais comum dos textos argumentativos, o que inclui os artigos de opinião. Usar material de apoio projetado em *Power Point*.

**Figura 03** — Estrutura comum de textos argumentativos.



**Fonte:** Poliana A. Barbosa.

2. Nesse momento, pontuar que apesar de essa estrutura apresentada ser a mais comum em textos argumentativos, no caso do artigo de opinião há algumas diferenças. Explicar que o artigo de opinião diferencia-se de outros textos argumentativos por explicitar de forma mais direta o posicionamento do autor (com uso da primeira pessoa), assumindo uma tese clara desde o início e utilizando linguagem avaliativa e persuasiva para influenciar o leitor. Além disso, caracteriza-se pela interlocução com um público amplo e por sua circulação em espaços sociais concretos, como mídias jornalísticas. Em contraste, outros gêneros argumentativos podem apresentar maior grau de formalidade, menor presença de marcas de subjetividade ou foco mais técnico e impessoal, o que reduz a evidência do posicionamento autoral e da interação com o leitor.

3. Na sequência, apresentar o artigo de opinião que será estudado na aula: “Retrocesso cultural: Tudo começa com ‘um passinho’?” (Anexo E), de Rayana do Nascimento Cruz, que era estudante do Ensino Médio na Ilha de Itamaracá, Pernambuco, quando escreveu o texto. Escrever o título do artigo e o nome da autora na lousa.

2º Momento – Montando um quebra-cabeça textual:

1. Organizar a turma em grupos com 06 componentes.
2. Entregar a cada estudante apenas um parágrafo do texto, garantindo que o mesmo número de cópias de cada parágrafo seja distribuído entre os(as) componentes de cada grupo.
3. Orientar os(as) estudantes que eles(as) terão a missão de montar o quebra-cabeça textual. Primeiro, será preciso reunir os parágrafos que estão separados. Depois, precisam colocar esses parágrafos em uma ordem que pareça fazer sentido e corresponder à estrutura teórica apresentada.
4. Projetar a versão original e completa do artigo e verificar quais grupos conseguiram montar o “quebra-cabeça”. Questionar se, conforme as definições apresentadas de introdução, desenvolvimento e conclusão, haveria outras possibilidades de arranjo para o texto de Rayana.

3º Momento – Análise da estrutura composicional do artigo de opinião em estudo:

1. Fazer a leitura em voz alta do texto e promover a análise da estrutura em parceria com as(os) alunas(os), a partir do seguinte roteiro:

Roteiro de análise:

  - a. Que informações a autora usa para contextualizar o tema?
  - b. Qual é o tema central do artigo e a questão polêmica que procura debater?
  - c. O que a autora defende?
  - d. Em que momento do texto a tese – ou o ponto de vista – da autora fica claro?
2. Explicar à turma que elas(es) fizeram a análise da estrutura composicional de um artigo de opinião, mas que essa estrutura não é uma receita, com passos bem definidos para serem meramente reproduzidos.
3. Enfatizar que parte do estilo das(os) autoras(es) advém justamente da maneira como manipulam a estrutura textual para alcançar seus objetivos. O texto de

Rayana Cruz gera expectativa no leitor ao discutir aspectos positivos e negativos da questão e afirmar seu ponto de vista – que, diga-se, não é simples, pois representa uma visão ponderada sobre o assunto – apenas no final.

✓ Aulas 09 e 10 - Estudo comparativo:

1. Solicitar à turma que recorra ao artigo de opinião de Jeferson Tenório, estudado anteriormente, e compare-o com o texto de Rayana do Nascimento Cruz. Nessa comparação, deverão pontuar as semelhanças e as diferenças entre os artigos a respeito da estrutura composicional.
2. Informar à turma que, no primeiro caso, são cinco parágrafos com tamanhos semelhantes. No segundo, são oito parágrafos, também com alguma simetria. São textos de origem jornalística, quando os jornais ainda eram impressos e distribuídos, em geral, uma vez ao dia. Lia-se em momentos de pausa e com alguma velocidade. Afinal, o que é polêmica hoje pode deixar de ser amanhã. Daí a extensão mais breve do que a de um conto ou reportagem, por exemplo.
3. Pontuar que ambos os textos usam a 1ª pessoa do singular, aspecto que difere o artigo de opinião e o texto dissertativo-argumentativo (redação escolar), gênero com o qual as/os estudantes estão mais familiarizados.
4. Apontar, em ambos, a presença de títulos sintéticos, que cumprem diferentes funções. No texto de Jeferson, o título resume o ponto de vista do autor. No de Rayana, há o convite à reflexão e a multiplicidade de significados dada pelo uso da palavra passinho.

## MÓDULO II – PLANEJAMENTO E ESCRITA DA PRIMEIRA VERSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

**Duração:** 09 aulas de 50 minutos

**Objeto do conhecimento:** Gênero textual artigo de opinião.

**Objetivos:**

- Elaborar um planejamento para a escrita de artigo de opinião sobre tema atual.
- Refletir sobre o papel da tese no planejamento do artigo de opinião.

**Recursos:** Pesquisas sobre os temas, material didático, roteiro de planejamento, folha de produção, caneta estereográfica preta, envelope, cartão com mensagens de incentivo e balas.

**Metodologia:**

- ✓ Aula 11 e 12 – Uma polêmica em foco:
  1. Para a escolha dos temas polêmicos para a produção dos artigos de opinião, realizar a dinâmica *Dê Voz às Polêmicas*. Para a realização da dinâmica, organizar um painel com envelopes nos quais contenham vários temas presos com fita adesiva.
  2. Organizar a turma em semicírculo e apresentar o painel. Em seguida, orientar que nesta atividade eles irão realizar a escolha de um tema polêmico para escrever os artigos de opinião.
  3. Explicar que um(a) estudante de cada vez deverá ir até o painel e ir descobrindo os temas, enquanto os demais colegas irão perguntar: “Dá voz ou não?” A brincadeira seguirá até o(a) estudante “dar voz”, ou seja, escolher um tema, o qual deverá ser registrado numa lista para revelação posterior. Feita a escolha, o tema não deverá ser revelado (para não tendenciar as demais escolhas) e recolocado de volta no envelope, podendo ser escolhido por outro(a) estudante. A brincadeira será encerrada quando todos(as) os estudantes escolherem seus temas.
  4. Quando todos(as) estudantes escolherem os temas, revelar quais foram os temas escolhidos por cada um. É possível que haja temas repetidos.
- 5. Orientar a tarefa seguinte que deverá ser cumprida em casa: realizar uma pesquisa sobre o tema a partir do roteiro de pesquisa (anexo) e levar para a aula seguinte as informações pesquisadas.
  
- ✓ Aula 13 e 14 – Reunião de pauta:
  - 1º Momento – Discussão dos dados pesquisados sobre o tema:
    1. Organizar a turma em semicírculo e orientar que irão realizar uma reunião de pauta, na qual deverão apresentar os resultados das pesquisas sobre os temas que escolheram na aula anterior, para discutirem, destacando seus aspectos mais relevantes.
    2. Orientar que a dinâmica da atividade será a seguinte: um representante por tema irá compartilhar as informações pesquisadas e, na sequência, os que escolheram o mesmo tema farão complementações, bem como os demais

colegas poderão trazer algum dado importante sobre o tema, inclusive posicionamentos divergentes. E os(as) estudantes que estiverem com a temática deverão tomar nota das contribuições dos(as) colegas.

3. Mediar as discussões para assegurar o respeito ao tempo de fala de cada estudante e o respeito aos direitos humanos.

✓ Aulas 15 e 16 – Planejamento do artigo:

1º Momento – Apresentação da proposta de produção:

1. Contextualizar que, a partir de temas polêmicos, irão desenvolver a produção de um artigo de opinião, mas salientar que essa produção será feita em etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nesse momento, lembrar que os textos produzidos pela turma serão publicados no Instagram da Agências de notícias do Colégio em postagens sob o formato de *carrosel* ou mesmo “retextualizados” como *reels*.

2º Momento – Como planejar um artigo de opinião?

1. Solicitar que retomem as pesquisas da aula anterior e, a partir delas, elaborem, em tópicos ou em um mapa mental, o planejamento do artigo de opinião, conforme os itens do roteiro norteador.
2. Informar que esse planejamento irá orientá-los na escrita da primeira versão do artigo de opinião.
3. Apresentar o roteiro norteador (Apêndice C), esclarecendo eventuais dúvidas.

3º Momento – Elaboração do planejamento:

1. Entregar o roteiro e orientar que iniciem a elaboração do planejamento.
2. Acompanhar ativamente a escrita, esclarecendo eventuais dúvidas individualmente.
3. Recolher as produções.

✓ Aulas 17 e 18 – Escrita da primeira versão do artigo de opinião:

1º Momento – Apresentação da proposta de produção e orientações para a escrita:

1. Distribuir para os(as) estudantes a proposta de produção do artigo de opinião e explicá-la.
2. Devolver os planejamentos elaborados na aula anterior para nortear a escrita da primeira versão do artigo de opinião.

2º Momento – Escrita da primeira versão do artigo de opinião:

1. Orientar a turma a escrever a primeira versão do artigo de opinião sobre os temas definidos nas aulas anteriores. Se for necessário, providenciar cópias dos artigos de opinião analisados durante as aulas anteriores. As referências podem ser úteis às(aos) estudantes que tiverem dúvidas tanto sobre a organização geral do texto quanto acerca da construção de sentenças mais complexas.
2. Garantir tempo para que a primeira escrita aconteça em aula, de modo que seja possível acompanhar o processo de elaboração de cada estudante e identificar como se desenvolvem os processos de cada uma(um).
3. Recolher as primeiras versões, pois algumas delas serão usadas como exemplo nas próximas aulas.

### **MÓDULO III - A LINGUAGEM DA PERSUASÃO: REVISÃO E REESCRITA**

**Duração:** 08 aulas de 50 minutos

**Objetos do conhecimento:** Construção da argumentação

**Objetivos:**

- Reconhecer como os recursos linguísticos operam nos textos escritos argumentativos para conjugar informação e opinião.
- Compreender de que maneira a seleção lexical, bem como outros recursos linguísticos, contribuem para a construção e a eficiência da argumentação nos artigos.

**Recursos:** 1ª versão dos artigos de opinião, fichas de avaliação.

**Metodologia:**

✓ Aulas 19 e 20 – Revisão em pares e reescrita:

1º Momento – Leitura crítica e revisão das versões mais recentes dos artigos de opinião:

1. Organizar a sala em duplas e explicar que farão um trabalho de leitura crítica e revisão das versões mais recentes dos artigos de opinião.
2. Devolver as primeiras versões dos artigos de opinião e solicitar que leiam os textos das(os) colegas e façam intervenções, guiando-se pela ficha de avaliação em pares (Apêndice D).
3. Acompanhar o processo de leitura e revisão e dirimir dúvidas.

2º Momento – Avaliação das intervenções propostas na revisão:

1. Quando o processo de revisão terminar, as(os) autoras(es) devem receber seus textos de volta e avaliar as marcações e comentários recebidos. Elas(es) podem, ou não, concordar com as intervenções.
- ✓ Aulas 21 e 22 – Edição e revisão individual: a busca da autoria
1. Entregar à turma as primeiras versões comentadas dos artigos de opinião, que haviam sido recolhidos e uma ficha de avaliação individual dos textos (Apêndice E).
  2. Orientar os(as) estudantes que farão uma avaliação dos próprios textos a partir da ficha avaliativa e que esse exercício é importante para realizarem posteriormente a reescrita dos textos.
  3. Acompanhar a realização da atividade e esclarecer possíveis dúvidas. Recolher as fichas quando concluírem, pois serão usadas posteriormente na atividade de reescrita.

### **PRODUÇÃO FINAL: É HORA DA REESCRITA!**

**Duração:** 08 aulas de 50 minutos

**Objetos do conhecimento:** Construção da argumentação

**Objetivos:**

- Possibilitar que as(os) estudantes se desafiem a desenvolver um estilo próprio e a autoria na escrita.
- Propiciar processos autônomos de revisão e reescrita do texto.

**Recursos:** 1ª versão dos artigos de opinião, fichas de avaliação, cartas orientadoras, folha de reescrita, cartão com mensagem de incentivo e chocolate.

**Metodologia:**

- ✓ Aulas 23 e 24 – Reescrita dos artigos de opinião:
1. Acolher a turma, orientar que é chegada a hora de realizarem a reescrita dos artigos de opinião e que, para isso, terão auxílio de uma carta orientadora na qual constam comentários, observações e sugestões para aprimoramento dos textos. É importante frisar que cada carta é personalizada para cada texto.

2. Entregar para os(as) estudantes o envelope com os materiais para a reescrita: a 1ª versão do artigo de opinião, fichas de revisão, a carta orientadora, folha de produção e rascunho, caneta estereográfica preta. Além dos materiais listados, entregar recadinhos com mensagens de incentivo junto com um chocolate.
3. Solicitar que guardem os celulares e que usem, para consulta, as pesquisas que realizaram sobre as temáticas escolhidas para produção dos artigos de opinião.
4. Após a entrega dos materiais, orientar a fazerem a leitura atenta da primeira versão do artigo, posteriormente, da carta orientadora e das fichas de revisão. E, a partir dos comentários e avaliações, decidir quais intervenções fariam para melhorar a escolha lexical, o caráter argumentativo e as relações no artigo de opinião. Nesse momento, explicar que não se limitem à adequação à norma-padrão, pois poderiam mudar frases de lugar, reduzir a extensão dos períodos, inserir ou substituir operadores argumentativos, fazer escolhas mais incisivas de vocabulário. Por isso, deveriam se apropriar com segurança da primeira versão, espécie de rascunho, para depois chegar à segunda versão.
5. Acompanhar a reescrita, cuidando para que os estudantes possam realizar a atividade com tranquilidade e esclarecendo dúvidas.
6. Quando concluírem, recolher os textos para análise.

✓ Aulas 25 e 26 – Nosso caminho até aqui!

1º Momento – Construindo uma linha do tempo:

1. Explicar à turma que recuperarão o percurso feito nas últimas aulas para fazer uma avaliação dos processos individual e coletivo.

2º Momento – Roda de conversa:

1. Convidar a turma a sentar-se em círculo e pedir que falem sobre o processo de ensino/aprendizagem do artigo de opinião.
2. Levá-los a refletir sobre como enxergam o gênero artigo de opinião agora: como mais uma tarefa escolar, como um aprendizado importante para a vida ou como um gênero que mobiliza uma série de discussões e de habilidades presentes no mundo contemporâneo.

3º Momento – O que tenho a dizer:

1. Após a elaboração da linha do tempo e a conversa sobre ela, entregar a cada estudante folhas em branco. Na frente da folha, devem responder como se autoavaliam no percurso de ensino/aprendizagem do artigo de opinião. Enfatizar que o foco não são as correções ou eventuais notas recebidas, mas como se percebem na relação com o objeto de estudo, com os colegas e com a professora. Podem pontuar que avanços tiveram, quais habilidades consideram que desenvolveram (como a ampliação do repertório de operadores argumentativos), em que temáticas ou assuntos passaram a prestar mais atenção, se encontram em si alguma vocação ou propósito (o trabalho como jornalista ou como ativista, por exemplo), de que modo se veem e como se enxergam no território em que vivem. Além disso, orientar a usarem o verso da folha para avaliar a participação do grupo, considerando aspectos como resolução de conflitos, aprendizagem colaborativa, engajamento nas atividades e contato e colaboração com a professora e com colegas.
2. Recolher as avaliações e solicitar que, ainda em roda, façam sugestões para as próximas aulas de produção de textos.

#### 5.4 TRAJETÓRIA DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A aplicação da SD foi atravessada por diversos entraves. Primeiro, foi necessário realizar ajuste após o exame de qualificação deste trabalho, realizado em 25 de julho. Após esse período, fui acometida por alguns problemas de saúde que me afastaram do trabalho e, conseqüentemente, inviabilizaram a continuidade da pesquisa. Posteriormente, no período de 08 a 12 de setembro de 2025, estive em participação no IV Congresso Nacional do Proletras, em Garanhuns – PE, no qual apresentei uma comunicação oral sobre esta pesquisa. Diante disso, a aplicação da SD teve início em 18 de setembro, na 3ª e última unidade letiva de 2025, fator que não favoreceu o desenvolvimento das atividades. Além dos fatos mencionados, outros desafios referentes ao ambiente escolar atrasaram e dificultaram o desenvolvimento da proposta de intervenção.

A SD aplicada passou por ajustes e adaptações após o exame de qualificação e ao longo da aplicação, de acordo com as necessidades do contexto de sala de aula.

### 5.4.1 Apresentação da situação

A primeira etapa da SD foi a *Apresentação da situação*, com base na análise do meme “Não sou capa de opinar” e apresentação da proposta da Sequência Didática para estudo do gênero artigo de opinião. Veja o *meme* a seguir:

**Figura 02** — Meme usado na apresentação da situação.



**Fonte:** Reprodução.

O meme foi fixado em um cavalete e coberto por um tecido e levado à sala, para causar suspense e aguçar a curiosidade dos estudantes, o que de fato ocorreu. Posteriormente, o meme foi revelado e alguns estudantes já o identificaram. Na sequência, foi feita a contextualização, explicando a situação envolvendo a atriz Glória Pires, que atuou como comentarista da entrega do Oscar 2016; porém a artista usou a frase “não sou capaz de opinar” diversas vezes quando questionada sobre os filmes indicados. A seguir, foi realizada uma roda de conversa na qual os estudantes expressaram suas impressões e opiniões acerca do texto multimodal em estudo. Durante a roda de conversa, demonstraram que compreenderam o contexto de produção e interpretaram de duas formas: a primeira, quando não temos conhecimento sobre algo, não temos condições de opinar e a segunda, quando não temos segurança sobre um assunto, é melhor sermos honestos e informar que não temos condições de opinar em vez de compartilhar uma opinião sem informações corretas.

A atividade foi muito exitosa, contando com a participação ativa de todos(as) os/as estudantes presentes na aula. Isso se deve ao fato de ser uma atividade de oralidade, que solicitava a emissão e defesa de um ponto de vista; portanto o tipo de atividade em que a turma mais se engajava, além de ter partido de um gênero textual (meme) e um suporte (redes sociais) com que estão sempre em contato no cotidiano.

Após os diálogos acerca do *meme*, os(as) estudantes foram questionados sobre a diferença de opinar, argumentar e discutir<sup>5</sup>. Após ouvir as respostas, foram apresentadas na lousa as diferenças de significado desses termos. Posteriormente, os(as) estudantes foram questionados(as) a respeito de em quais textos (oral ou escrito) é preciso saber emitir a opinião. Algumas das respostas foram debates, comentários em redes sociais e artigo de opinião. Após as respostas, apresentei mais alguns exemplos: assembleia (orais), editorial, charge (escritos ou multimodais). Na sequência, contextualizei que, entre esses gêneros, estudaríamos o artigo de opinião. E, para levantar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes sobre o gênero, realizei uma roda de conversa a partir dos seguintes questionamentos:

- ✓ Já leram um artigo de opinião?
- ✓ Onde são publicados os artigos de opinião?
- ✓ Qual a função desse tipo de texto?
- ✓ Quais assuntos podem ser abordados em um artigo de opinião?

A partir das respostas dadas pelos alunos, anotei, na lousa, as palavras-chave mais importantes a respeito do gênero textual, valorizando também as respostas dos(as) estudantes.

O levantamento de conhecimentos prévios revelou que a maioria dos(as) estudantes já ouviram falar sobre o gênero e tem conhecimento sobre seu objetivo.

Após a contextualização do gênero artigo de opinião, apresentei a proposta de estudo do gênero artigo de opinião, comunicando que iríamos ler, analisar e produzir textos desse gênero. Para isso, seria desenvolvida uma sequência de atividades para que ampliassem suas habilidades de escrita a partir dele. Esclareci que os artigos que seriam produzidos seriam publicados na página do *Instagram* da Agência de Notícias do Colégio. Dessa forma, eles deveriam produzi-los considerando seus leitores: os seguidores do Instagram da Agência de Notícias do Colégio, ou seja, a comunidade escolar.

Inicialmente, os(as) estudantes demonstraram empolgação, mas também certa preocupação por terem que realizar uma produção escrita, uma reação comum no

---

<sup>5</sup> **Opinar** corresponde à expressão de um ponto de vista pessoal, podendo ocorrer de maneira mais imediata e sem necessariamente apresentar justificativas.

**Argumentar** implica sustentar esse ponto de vista por meio de razões, justificativas ou evidências, com o objetivo de conferir consistência à posição assumida e, frequentemente, de influenciar o interlocutor.

**Discutir** envolve a interação entre diferentes perspectivas, caracterizando-se pelo confronto, negociação e construção de sentidos em um espaço dialógico.

contexto das aulas de Língua Portuguesa, pois a escrita ainda é vista pelos(as) estudantes como “um bicho de sete cabeças”.

#### 5.4.2 Produção inicial

Nas aulas seguintes, foi realizada uma atividade de produção inicial ainda no contexto do *meme* estudado na atividade de apresentação da proposta. No primeiro momento, retomei o meme analisado nas aulas anteriores e apresentei uma notícia (Anexo C) sobre uma ação que a atriz Glória Pires moveu contra o uso indevido de sua imagem.

Posteriormente, a turma foi organizada em duplas, e distribuí cópias da notícia para realizarmos a leitura. Após a leitura, orientei que as duplas deveriam escrever um comentário breve (um por dupla), de até cinco linhas, expressando a opinião dos componentes a respeito da atitude da atriz Glória Pires, conforme a notícia lida. Nesse momento, apresentei um exemplo de comentário e reforcei que ele deveria respeitar os princípios da liberdade de expressão (tópico já estudado em outro momento). Para escreverem os comentários, entreguei um pedaço de papel colorido autocolante.

Quando todas as duplas concluíram, a turma foi organizada em círculo e o cavalete com a notícia foi colocado no meio desse círculo. Orientei que cada dupla lesse os comentários que produziram e fixasse no cavalete. Após a leitura de cada dupla, as demais poderiam fazer intervenções respeitadas, demonstrando concordância ou divergência.

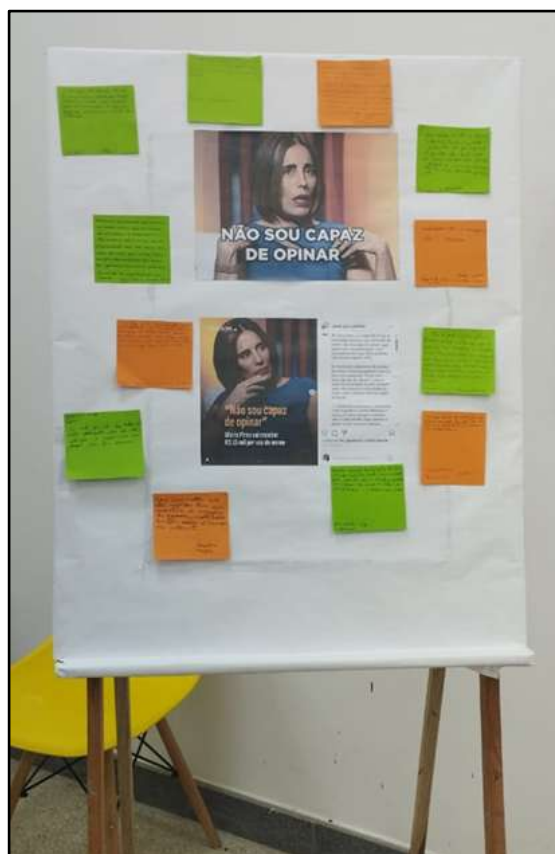
A maioria dos comentários apoiaram a atitude da atriz ao processar o uso não autorizado de sua imagem no meme por um empresário, argumentando acerca do direito da imagem, mesmo sendo uma figura pública, e dos limites para o humor na internet. No entanto, três duplas discordaram da atitude da atriz, alegando que o fato de ela ser uma figura pública limita o controle sobre o uso da sua imagem, que o meme gerou mais visibilidade para ela, sobretudo entre o público jovem, e também que ela poderia ter feito acordo comercial em vez de processar o empresário.

Outro aspecto relacionado aos comentários diz respeito ao uso da pessoa do discurso pelos estudantes: 05 dos comentários apresentam a 1ª pessoa do singular, 02, a 1ª do plural e 05, a 3ª do singular. Considerando que se tratava de uma atividade em dupla, era esperada a predominância da 1ª pessoa do plural.

Após esse momento de socialização, realizamos uma roda de conversa a respeito da atividade desenvolvida. Os (as) estudantes que estavam presentes demonstraram engajamento na realização da atividade.

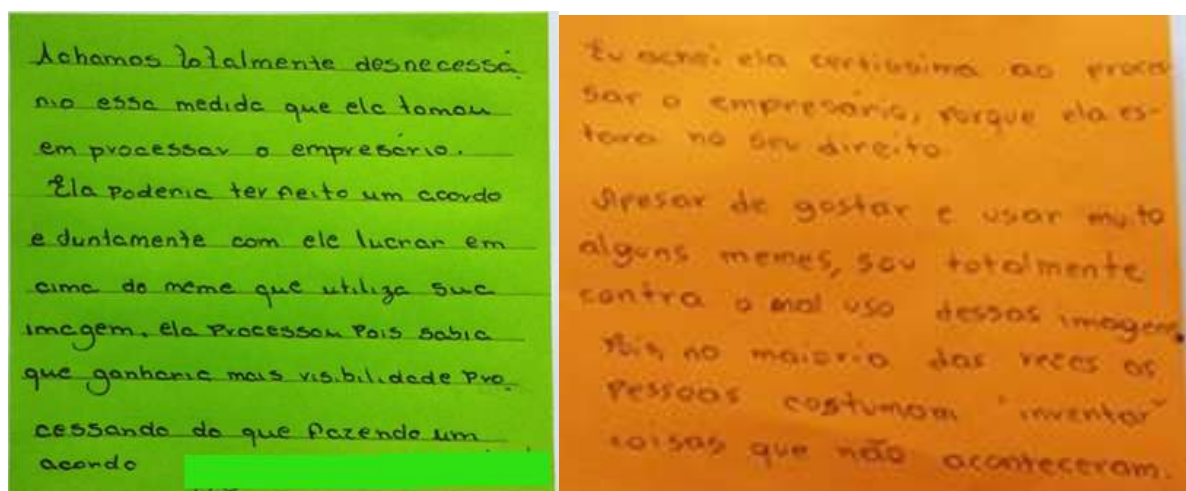
A seguir são apresentados alguns registros da atividade.

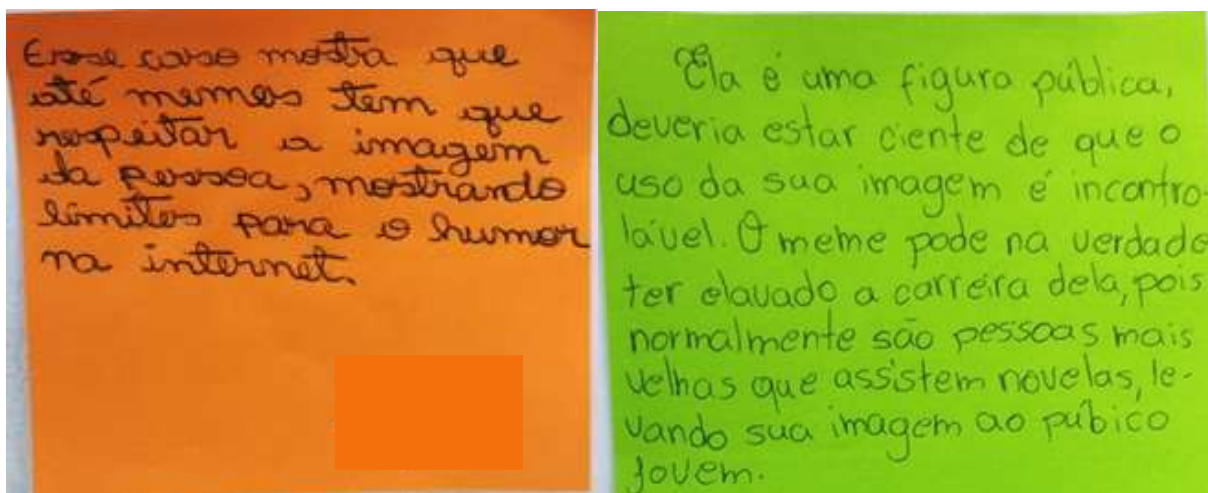
**Figura 04** — Painel de comentários



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

**Figuras 05, 06, 07 e 08** — Comentários elaborados pelos estudantes.





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

#### 5.4.3 Módulo I – Gênero discursivo artigo de opinião

O *Módulo I – Gênero discursivo artigo de opinião* teve o objetivo de compreender o gênero textual artigo de opinião, analisando as situações de produção, função social e estrutura predominante, bem como refletir sobre as transformações desse gênero no contexto da ascensão e consolidação das tecnologias digitais como meios de circulação e difusão de informações.

A primeira atividade do Módulo enfatizava a função social do gênero a partir do estudo do artigo de opinião “As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta”, de Jeferson Tenório, escritor, professor e pesquisador brasileiro. Inicialmente, foi retomado, oralmente, o conceito de gênero artigo de opinião e explicado que estudaríamos a que demandas da comunicação humana o gênero atende. Na sequência, a turma foi organizada em grupos, e cópias do artigo de opinião foram entregues a eles. Posteriormente, foi realizada uma leitura coletiva do texto. Em seguida, compartilhei com a turma o contexto de produção do artigo, que foi publicado em 2022.

No segundo momento, orientei os grupos que, com base no texto em estudo, discutissem a função social do artigo de opinião. Para isso, deveriam se guiar pelos questionamentos norteadores (conforme descrito na página 64).

Quando os grupos concluíram as análises, realizamos uma roda de conversa para a socialização das respostas às questões. Nesse momento, enfatizei a noção de

igualdade e de participação presente nos valores das sociedades democráticas e que o exercício da liberdade de expressão, por meio da escrita, é parte desse jogo da conquista e da manutenção de direitos. Além disso, pontuei que os artigos de opinião, como o próprio nome sugere, são textos que expressam a perspectiva de suas(seus) autoras(es) sobre temas atuais e controversos. Assim, os artigos atendem à necessidade humana – e social – de participação no debate público (já que são publicados na mídia jornalística), dão voz a diferentes setores sociais e buscam tanto apresentar diferentes perspectivas sobre um tema quanto persuadir o público a aderir a uma tese, ou seja, ao ponto de vista de quem os escreveu.

A atividade teve grande engajamento da turma, com participação ativa de todos os grupos, por meio de um debate no qual se esclareceram informações e equívocos sobre a Lei de Cotas; inclusive alguns estudantes mostraram-se contrários a essa Lei baseando-se no argumento de que exclui as pessoas que não fazem parte dos grupos beneficiados. Então, foi esclarecida a importância da Lei e que seu objetivo é justamente promover a equidade de direitos. Como a turma gosta muito de debater, foi necessária uma mediação mais incisiva para que os tempos de fala fossem respeitados, inclusive, os(as) estudantes queriam que prorrogássemos o debate para o horário seguinte, que seria de outro componente curricular. Esclareci que, na aula seguinte, retomáramos o artigo de Jeferson Tenório, bem como a discussão sobre o tema.

A segunda atividade do Módulo I visava compreender a estrutura composicional do artigo de opinião. Para isso, apresentei via smart TV, a estrutura mais comum dos textos argumentativos, o que inclui os artigos de opinião. Além disso, o material (Figura 03) foi entregue aos estudantes para que fixassem nos cadernos.

Posteriormente, foi apresentado o artigo de opinião que seria estudado na aula: “Retrocesso cultural: Tudo começa com ‘um passinho’?”, de Rayana do Nascimento Cruz, que era estudante do Ensino Médio na Ilha de Itamaracá, Pernambuco, quando escreveu o texto. O título do artigo e o nome da autora foram registrados na lousa.

Na sequência, a turma foi organizada em grupos com 06 componentes; cada estudante recebeu um parágrafo do texto, garantindo que o mesmo número de cópias de cada parágrafo fosse distribuído entre os(as) componentes de cada grupo. Então, os(as) estudantes foram orientados que teriam a missão de montar o quebra-cabeça textual. Primeiro, eles(as) precisariam reunir os parágrafos que estavam separados, depois, colocar esses parágrafos em uma ordem que pareça fazer sentido e corresponder à estrutura teórica apresentada.

Quando os grupos concluíram a tarefa, a versão original e completa do artigo foi projetada na *smart TV* para verificarmos quais grupos conseguiram montar o “quebra-cabeça” corretamente.

O terceiro momento da atividade foi uma análise da estrutura composicional do artigo de opinião em estudo. Primeiro, realizamos a leitura coletiva do texto e depois a análise da organização do artigo de opinião em parceria com as(os) alunas(os), a partir do roteiro (ver página 63).

Após esse momento, expliquei à turma que fizemos a análise da estrutura composicional de um artigo de opinião, mas que essa estrutura não é uma receita, com passos bem definidos para serem meramente reproduzidos. Também enfatizei que parte do estilo das(os) autoras(es) advém justamente da maneira como manipulam a estrutura textual para alcançar seus objetivos. O texto de Rayana Cruz gera expectativa no leitor ao discutir aspectos positivos e negativos da questão e ao afirmar seu ponto de vista apenas no final.

Na aula seguinte, realizamos um estudo comparativo a partir dos dois artigos de opinião estudados. Foi solicitado que a turma recorresse ao artigo de opinião de Jeferson Tenório, estudado anteriormente, e comparasse-o com o texto de Rayana do Nascimento Cruz. Nessa comparação, deveriam pontuar as semelhanças e as diferenças entre os artigos a respeito da estrutura composicional. Foram destinados alguns minutos para realizarem a comparação. Concluída a tarefa, realizamos um momento de socialização.

Estavam previstas atividades para analisar a relação entre o gênero artigo de opinião e as tecnologias digitais, no entanto, não foi possível a realização. Seria realizada uma atividade em grupo de estudo comparativo analisando artigos de opinião em suporte impressos e digitais. Na atividade, os grupos iriam analisar dois artigos de opinião, sendo um de cada suporte, com base no material abaixo:

**Quadro 03** – Análise de artigos de opinião em suporte impressos e digitais.

Critério de observação	Impresso	Online
Título		
Apresentação da(o) autora(or)		
Extensão do texto		
Contexto de apresentação (além do artigo, o que mais há na página em que foi publicado?)		
Imagens ilustrativas		
Interação com leitoras(es)		

**Fonte:** Caderno Pontos de vista – Escrevendo o futuro

Posteriormente, seria realizado um momento para a socialização das análises feitas pelos grupos. Contudo, como dito anteriormente, não foi possível realizar a atividade pela necessidade de sintetizar a sequência devido ao calendário. Após o estudo comparativo dos textos de Jeferson Tenório e Rayana do Nascimento Cruz, esclareci oralmente que o artigo de opinião pode ser encontrado em suporte impresso ou digital, sendo o formato impresso mais limitado em espaço e, por isso, tende a ser mais breve; já o texto digital não tem tamanho pré-determinado, embora a busca por atenção rápida também leve a produções mais curtas. Acrescentei que, no ambiente on-line, o conteúdo é dinâmico, multimodal e interativo, com links, vídeos, imagens e comentários que estimulam um ciclo contínuo de cliques e participação dos leitores, ao contrário do impresso, que é estático. Além disso, sinalizei que o gênero artigo de opinião mantém características estáveis, mas sofre transformações com as tecnologias digitais, alterando modos de escolha, leitura e interação, além de ampliar as possibilidades de expressão para diferentes grupos sociais, não restritas apenas a articulistas profissionais, como o caso deles, que iriam produzir textos desse gênero.

#### **5.4.4 Módulo II – Planejamento e escrita da primeira versão do artigo de opinião**

Nas aulas seguintes, iniciamos as atividades do Módulo II – Planejamento e escrita da primeira versão do artigo de opinião. A primeira atividade foi a dinâmica *Dê voz às polêmicas*, cujo objetivo foi promover a escolha de temas polêmicos para a produção de artigos de opinião. Vale ressaltar que esta foi uma das atividades mais exitosas, que contou com a participação da maioria dos estudantes. Para a realização

da dinâmica, foi organizado um painel com envelopes nos quais continham vários temas presos com fita adesiva. Conforme a imagem abaixo:

**Figura 09** — Painel da dinâmica *Dê voz às polêmicas*.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

O painel foi apresentado à turma e gerou muita curiosidade sobre a atividade. A turma foi organizada em semicírculo e orientada a realizar a escolha de um tema polêmico para escrever os artigos de opinião. Expliquei como seria o funcionamento da dinâmica e, quando todos(as) estudantes estavam com os temas escolhidos, revelei quais foram os temas escolhidos por cada um, havendo algumas coincidências.

A tarefa seguinte deveria ser cumprida em casa: realizar uma pesquisa sobre o tema a partir de um roteiro (Apêndice B).

Na aula seguinte, a sala foi organizada em semicírculo, e orientei que os(as) estudantes tivessem em mãos a pesquisa sobre o tema. Nesse momento, expliquei que faríamos um momento de socialização e trocas de informações acerca das temáticas escolhidas e que a dinâmica da atividade seria a seguinte: um representante por

tema iria compartilhar as informações pesquisadas e, na sequência, os que escolheram o mesmo tema fariam complementações, bem como os demais colegas poderiam trazer algum dado importante sobre o tema, inclusive posicionamentos divergentes. E os(as) estudantes que estivessem com a temática deveriam tomar nota. A atividade contou com a participação da maioria dos estudantes, embora alguns não tivessem realizado a pesquisa, comentaram seus pontos de vistas sobre o tema e ouviram os dos colegas. Houve momentos de debate com opiniões divergentes sobre os temas, o que foi muito rico. Vale ressaltar que houve respeito aos posicionamentos dos colegas, bem como ao tempo de fala de cada um.

A atividade seguinte foi destinada ao planejamento do artigo. Inicialmente, foi feita a contextualização de que, a partir dos temas polêmicos escolhidos, iriam desenvolver a produção de um artigo de opinião, mas salientei que essa produção seria feita em etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nesse momento, foi ressaltado que os textos produzidos pela turma seriam publicados no Instagram da Agência de notícias do Colégio em postagens sob o formato de *carrossel* ou mesmo “retextualizados” como *reels*. Dessa maneira, os estudantes ficaram cientes do seu contexto de produção e de seu público-alvo.

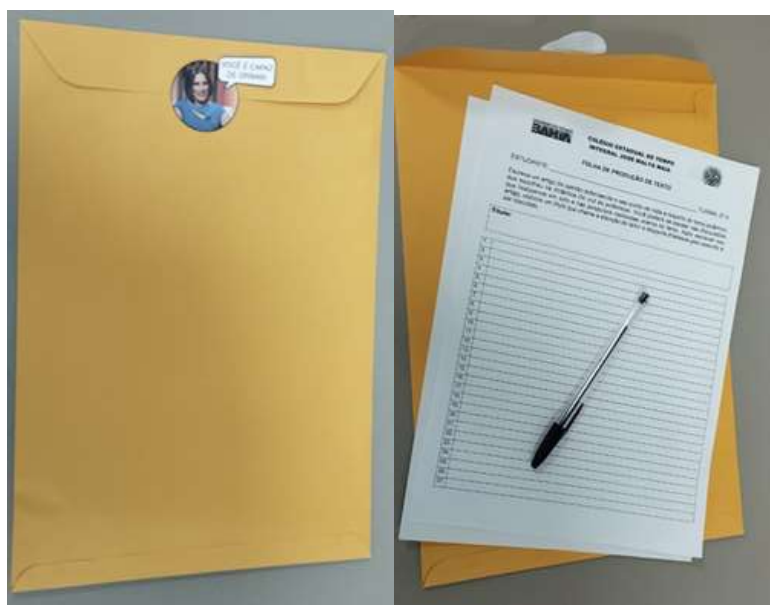
Solicitei que retomassem às teses formuladas na aula anterior e, a partir delas, elaborassem o planejamento do artigo de opinião, conforme os itens do roteiro norteador (Apêndice C). Informei que esse planejamento iria orientá-los(as) na escrita da primeira versão do artigo de opinião. Na sequência, o roteiro norteador foi entregue para os(as) estudantes e eventuais dúvidas foram esclarecidas. Posteriormente, os(as) estudantes foram orientados a iniciarem a elaboração do planejamento. Acompanhei ativamente a escrita, esclarecendo eventuais dúvidas individualmente. Ao final, as produções foram recolhidas, mesmo as inacabadas. Vale ressaltar que alguns não conseguiram concluir durante a aula e deveriam fazer isso na aula seguinte. Nessa atividade, os(as) estudantes apresentaram dificuldades por não terem experiência com esse tipo de exercício, uma vez que costumam ir para a etapa de produção sem realizar a etapa de estudo do tema e planejamento do texto. Inclusive, alguns tiveram dificuldades de compreender o termo *articulista* que utilizei no local onde deveriam registrar seus nomes.

A escrita da primeira versão do artigo de opinião teve início na aula seguinte. Para tanto, solicitei 01 aula de outro componente curricular a fim de garantir tempo

para que a primeira escrita acontecesse em aula, de modo que fosse possível acompanhar o processo de elaboração de cada estudante e identificar como se desenvolvem os processos de cada um(uma).

A turma foi organizada em fileira a fim de assegurar concentração. Na sequência, foi entregue para cada estudante um envelope contendo os seguintes itens: o roteiro de planejamento produzido por eles, uma folha de produção, uma folha para rascunho e uma caneta estereográfica cor preta. O envelope foi decorado com uma etiqueta fazendo alusão ao meme estudado no início da sequência, com a frase *Você é capaz de opinar*. O objetivo de usar o meme como tema da proposta de escrita foi estimular os(as) estudantes e evidenciar o percurso de estudo que fizemos a fim de que percebessem que são capazes de opinar e que, quando estudamos sobre o que vamos escrever, podemos fazer isso com mais segurança. Veja as imagens a seguir:

**Figuras 10 e 11** — Material para produção do artigo de opinião.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois, apresentei uma caixinha com *Recadinhos da Glória*, também fazendo alusão ao meme, e solicitei que colocassem o celular/tablete sobre a mesa do professor e, em troca, receberiam um recadinho da Glória. Os recadinhos tinham mensagens positivas e de incentivo junto com uma balinha, como pode ser visto nas imagens a seguir:

**Figuras: 12, 13 e 14** — Caixa com mensagens de incentivadoras.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os(as) estudantes demonstraram gostar dos materiais e incentivos, especialmente da caneta (que foi um presente) e do doce. Inclusive, um aluno até questionou em tom de desconfiança: “A senhora está querendo comprar a gente?”; tratei a questão com humor e disse que estava os incentivando.

Quando todos(as) estavam com os materiais, orientei que deveriam iniciar as produções, mantendo a concentração e evitando distrair os colegas. Foi orientado também que o roteiro que produziram, bem como as pesquisas realizadas poderiam ser consultados para a produção do artigo, com cuidado para evitar cópias literais.

Para a realização da produção escrita, foram destinadas, inicialmente, 03 aulas, sendo uma cedida por uma colega, devido aos feriados e atividades do calendário escolar que ocorreram nos dias das aulas na turma. Foi realizado o acompanhamento da produção do texto de forma individual, esclarecendo dúvidas e dando sugestões. Os (as) estudantes que não realizaram a pesquisa conforme haviam sido orientados

e/ou que não elaboraram o roteiro de planejamento apresentaram mais dificuldade para escrever o texto. Além disso, alguns estudantes apresentaram dificuldades rudimentares, por assim dizer, como o uso excessivo de construções linguísticas típicas da oralidade, e o texto redigido em um único parágrafo, além de caligrafia de com baixo grau de legibilidade. A maioria não conseguiu concluir a produção. Nesse caso, os textos foram recolhidos (inclusive os inacabados), e os(as) estudantes fizeram a conclusão nas aulas seguintes. Apesar de terem sido disponibilizadas outras aulas para a produção, especialmente depois dos prazos previstos, alguns estudantes não realizaram a produção.

#### **5.4.5 Módulo III - A linguagem da persuasão: revisão e reescrita**

Após a produção da primeira versão, iniciamos as atividades do Módulo III - A linguagem da persuasão: revisão e reescrita - com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência argumentativa na produção de textos escritos, levando as(os) estudantes a reconhecer e compreender o funcionamento dos recursos linguísticos e das escolhas lexicais na construção da argumentação, estimulando a autoria e o estilo próprio, bem como a autonomia nos processos de revisão e reescrita.

A primeira atividade realizada foi a revisão em pares, na qual, em duplas, os(as) estudantes realizaram um trabalho de leitura crítica e revisão das versões mais recentes dos artigos de opinião. Para isso, foram entregues cópias das primeiras versões dos artigos de opinião e solicitado que lessem os textos dos(as) colegas para fazerem uma avaliação, guiando-se ficha de avaliação (Apêndice D). Vale ressaltar que, nesse momento, os(as) estudantes não avaliaram o próprio texto. Estava previsto um momento de devolução das avaliações para os colegas verificarem as pontuações, o que não foi possível devido ao tempo de aula. Por isso, as cópias dos artigos e as fichas de avaliação foram recolhidas para as próximas atividades.

Essa atividade foi realizada com muita atenção e empenho por alguns estudantes. No entanto, a maioria não foi criteriosa e, muitas vezes, sinalizou que aspectos dos textos estavam adequados sendo que apresentava inadequações. Inclusive, esclareci que deveriam ser honestos com os colegas na avaliação, pois o objetivo é que se comportassem como os leitores e fizessem as intervenções a fim de contribuir para o aprimoramento do texto do colega e vice-versa. No entanto, alguns não compreenderam como realizar essa avaliação e/ou não o fizeram com interesse, querendo “se

livrar logo da atividade”. Diante disso, preferi fazer uma verificação das fichas de avaliações antes de entregá-las aos autores dos textos a fim de evitar que fizessem a reescrita de maneira equivocada.

A atividade seguinte foi a revisão individual, na qual cada estudante avaliaria o próprio texto a partir da ficha de correção individual (Apêndice D). Então, foram devolvidas para os(as) estudantes as cópias das primeiras versões dos artigos de opinião que haviam sido recolhidas. E foi orientado que lessem atentamente os seus textos e realizassem a avaliação. Mais uma vez, demonstraram dificuldades em realizar esse tipo de atividade por não ser habitual e/ou por outros fatores como desinteresse ou pressa em terminar a atividade. Além disso, apresentaram dificuldades em compreender algumas questões devido a alguns termos com os quais não estavam familiarizados, por exemplo, *modalizei* e *convenção escrita*. Apesar disso, alguns realizaram a atividade com dedicação.

Concluídas as atividades de revisão, as aulas seguintes foram dedicadas à reescrita dos artigos de opinião. Para realizarem a reescrita, os(as) estudantes contaram com os seguintes recursos: cópias das primeiras versões dos artigos, ficha de revisão em pares, ficha de revisão individual e uma carta orientadora que elaborei com comentários e sugestões para a reescrita do texto. Optei por esse instrumento por permitir uma espécie de diálogo individual mais atento, o que nem sempre é possível na sala de aula devido às demandas de cada um. Para a reescrita, os estudantes receberam os materiais mencionados e mais um *Recadinho da Glória* para incentivá-los. Veja as imagens a seguir:

**Figuras 15, 16 e 17** — Cartas orientadoras e recado de incentivo à reescrita.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após entregar o material à turma, orientei que deveriam fazer a leitura atenta da primeira versão do artigo e, posteriormente, ler a carta orientadora e as fichas de revisão. A partir dos comentários e avaliações, deveriam decidir quais intervenções fariam no texto para melhorar a escolha lexical, o caráter argumentativo e as relações no artigo de opinião. Nesse momento, expliquei que não se limitassem à adequação à norma-padrão, pois poderiam mudar frases de lugar, reduzir a extensão dos períodos, inserir ou substituir operadores argumentativos, fazer escolhas mais pertinentes de vocabulário. Por isso, deveriam se apropriar com segurança da primeira versão, espécie de rascunho, para depois chegar à segunda versão.

Para que a realização da reescrita pudesse ocorrer com maior tranquilidade, solicitei um horário de aula de um colega para que os(as) estudantes tivessem mais tempo. Esse fato, aliado ao fato de eles terem que reescrever o texto, gerou resistência na maioria dos estudantes, pois já estávamos nas últimas semanas de aulas e alegavam estar cansados, além de não terem o hábito de realizar o exercício de reescrita. Por isso, expliquei a importância da atividade para o aprimoramento da escrita e o fortalecimento da autoria, além de fazer parte da avaliação quantitativa da unidade letiva. Ainda assim, dois alunos optaram por não fazer a reescrita. Vale salientar que um estudante teve um posicionamento favorável à realização da atividade, o que contribuiu para a adesão dos colegas. Apesar das reclamações, a maioria realizou a atividade. Durante o processo, fui orientando individualmente cada estudante e esclarecendo dúvidas, especialmente a respeito das orientações contidas nas Cartas Orientadoras. Apesar do tempo de 03 aulas para a realização da atividade, poucos concluíram, e alguns não estavam presentes, de modo que foi necessário destinar mais aulas para a conclusão. Isso gerou certa apreensão, pois era a última semana de aulas antes do simulado final da unidade, e os estudantes relatavam que, após o simulado, não iriam frequentar as aulas, por essa razão era necessário concluir a sequência antes disso. Para tanto, foi preciso contar com a colaboração de outro colega, que cedeu um horário de aula para que pudesse ser concluída a atividade de reescrita. No entanto, alguns estudantes não a concluíram e, apesar de não ser o ideal, orientei a conclusão em casa, mas frisando o cuidado de serem honestos(as) com suas produções.

#### 5.4.6 Encerramento e avaliação da SD: nosso caminho até aqui!

Diante desse cenário, não foi possível a realização das atividades de edição para publicação, e a avaliação da SD foi realizada de forma assíncrona por meio de formulário online do *Google Forms*. Contudo, ainda era necessário um momento presencial para encerramento das atividades e para confraternizar com os(as) estudantes que foram os sujeitos desta pesquisa-ação. Desse modo, os convidei para um momento de confraternização, o qual teve a participação da maioria. Preparei uma mesa com lanches e “mimos”. Para esse momento, solicitei a presença da gestão e coordenação a fim de legitimar a seriedade da pesquisa e como tudo foi realizado em conformidade com o currículo e o funcionamento do Colégio. Então, expliquei se tratar de uma pesquisa, justificando que não revelei o seu caráter desde o início para não comprometer o resultado natural da pesquisa, nem influenciar os comportamentos e desempenhos deles(as). Os(as) estudantes reagiram bem, inclusive sentiram-se lisonjeados por terem sido escolhidos para a pesquisa. Isso me deixou muito tranquila, pois estava apreensiva quanto à reação deles(as). Os gestores e as coordenadoras também tiveram um momento de fala, destacando a importância da pesquisa, que estava em consonância com o currículo e planos de curso. Posteriormente, realizei o momento de escuta dos(as) estudantes. Um deles falou em nome da turma, sinalizando que se sentiram lisonjeados por terem sido escolhidos e que sentiam não terem se dedicado mais às atividades, porque se soubessem que fazia parte da minha pesquisa, teriam mais empenho. Também sinalizou ter compreendido o porquê das atividades, das quais tanto reclamaram. Foi um momento muito agradável e positivo.

**Figuras de 18** — Momento de encerramento e confraternização com os(as) estudantes.



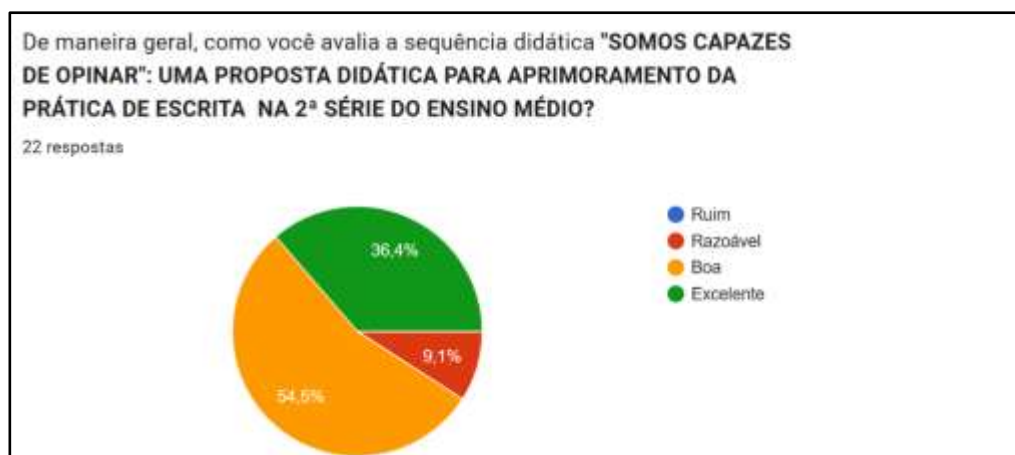
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

#### 5.4.7 Avaliação da SD pelos(as) estudantes

No encerramento das atividades, orientei a turma a respeito da importância de realizarem a avaliação da SD através do formulário online (Anexo O), que seria encaminhado pelo grupo de *WhatsApp* oficial da turma, o qual é administrado pela gestão do Colégio.

O formulário de avaliação da SD foi elaborado no *Google Forms*, organizado com espaço para identificação do(a) estudante, 14 questões (11 objetivas e 03 subjetivas) e um espaço para sugestões. Dos 38 estudantes, 22 responderam ao formulário e os resultados são apresentados a seguir.

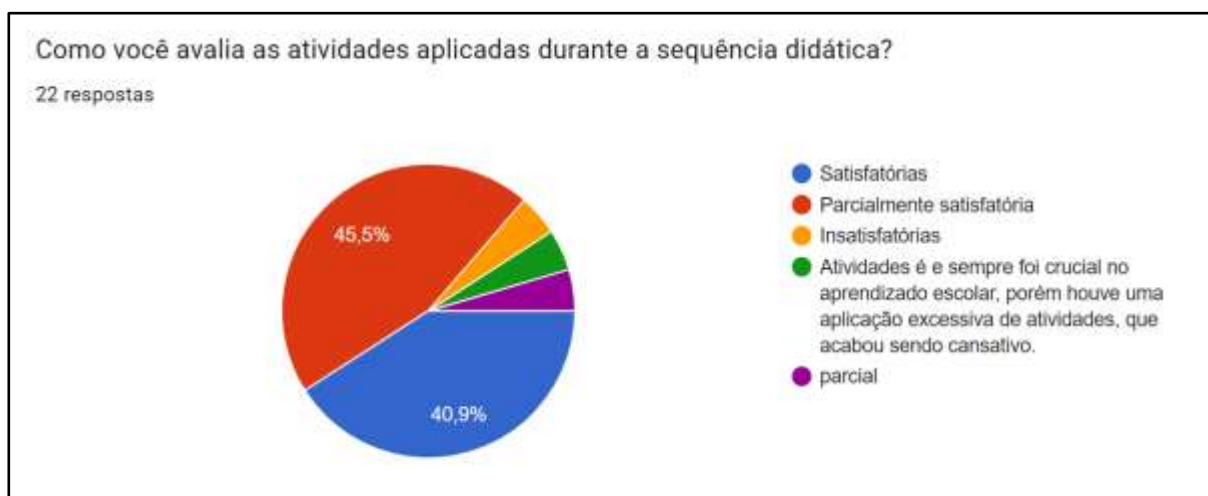
**Figura 19** — Gráfico de avaliação geral da SD pelos(as) estudantes.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

O gráfico mostra uma avaliação bastante positiva da SD "Somos capazes de opinar". A maioria das respostas a classificou como Boa (54,5%), seguida de Excelente (36,4%), o que indica alto nível de satisfação dos estudantes com a proposta e percepção de que ela contribuiu para o desenvolvimento da escrita. Apenas 9,1% consideraram a sequência Razoável, e não houve avaliações como Ruim, o que reforça que os objetivos da atividade foram, em grande medida, alcançados.

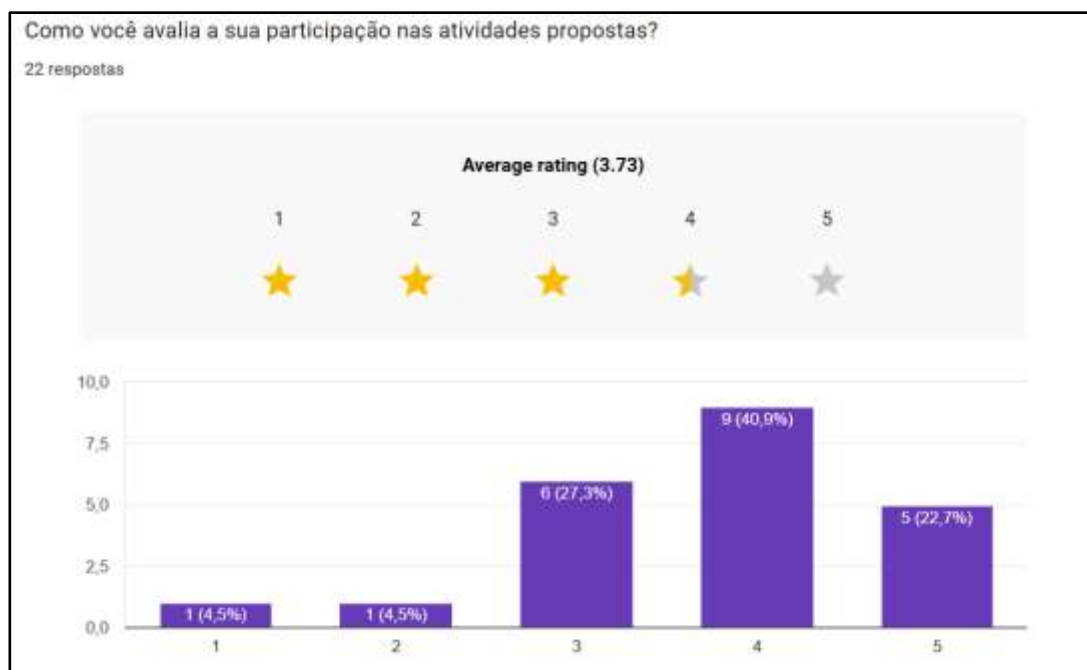
**Figura 20** — Gráfico de avaliação das atividades da SD pelos(as) estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No gráfico referente às atividades aplicadas, observa-se que a maioria das respostas as considerou satisfatórias (40,9%) ou parcialmente satisfatórias (45,5%). Há um pequeno percentual que aponta cansaço ou excesso de atividades, o que indica a necessidade de equilíbrio na quantidade de propostas, ainda assim o resultado geral é favorável.

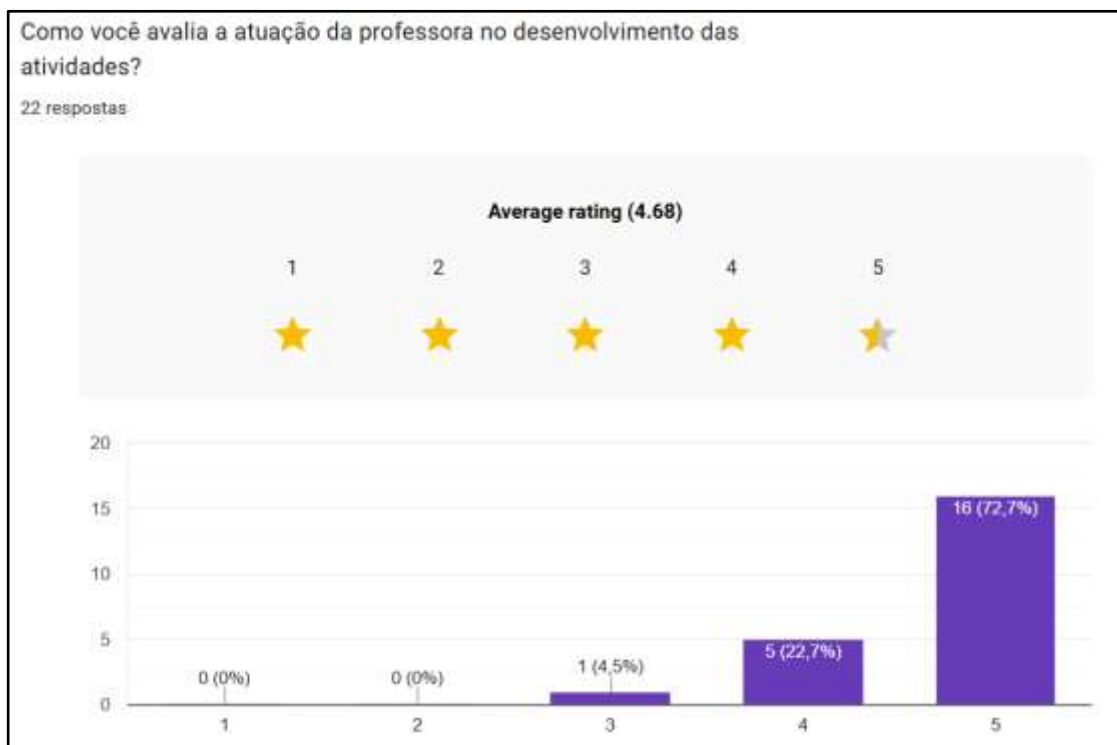
**Figura 21** — Gráfico de autoavaliação dos(as) estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A respeito da autoavaliação da participação dos estudantes, o gráfico mostra concentração entre as notas 3, 4 e 5, com média de 3,73. Isso indica boa participação, embora parte da turma reconheça que poderia ter se envolvido mais.

**Figura 22** — Gráfico de avaliação da atuação da professora pelos(as) estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Por fim, o quarto gráfico apresenta a avaliação da atuação da professora, com média 4,68 e grande predominância da nota 5 (72,7%). Esse resultado aponta elevado reconhecimento do trabalho docente, organização e acompanhamento durante as atividades.

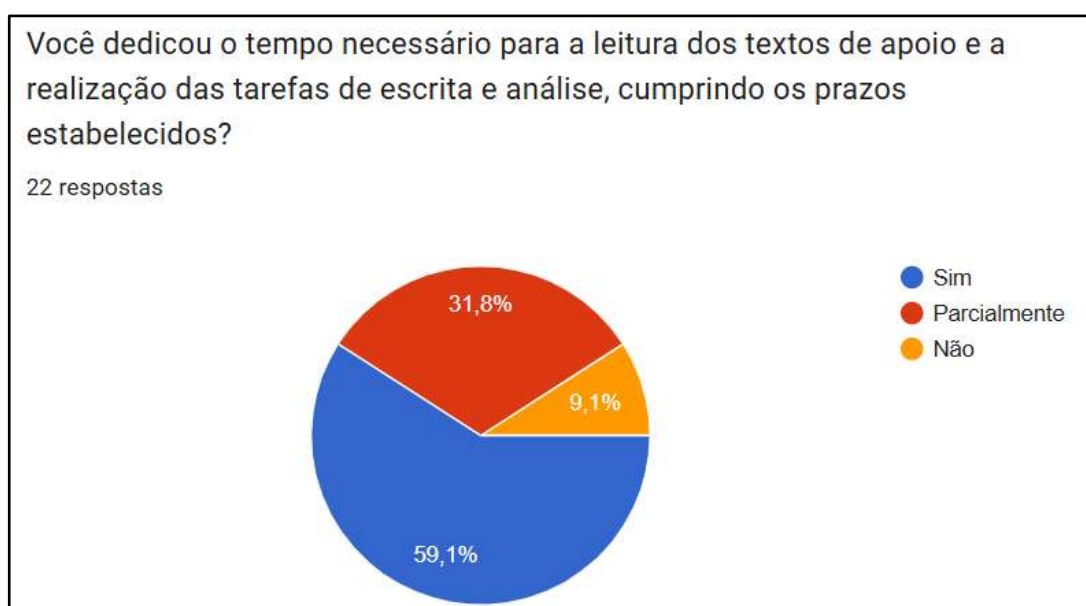
**Figura 23** — Gráfico de avaliação da participação dos(as) estudantes nas atividades da SD.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em relação à participação dos(as) estudantes nas discussões e atividades, observa-se que foi significativa: mais da metade dos estudantes (54,5%) afirmou ter participado ativamente, enquanto 36,4% indicaram participação parcial. O percentual reduzido de respostas negativas (9,1%) sugere bom engajamento, ainda que uma parcela dos alunos possa precisar de mais estímulos ou mediações para se envolver plenamente.

**Figura 24** — Gráfico de avaliação gestão do tempo pelos(as) estudantes nas atividades da SD.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em relação ao tempo dedicado à leitura e à realização das tarefas, os dados seguem a mesma tendência positiva. A maioria (59,1%) declarou cumprir os prazos e dedicar o tempo necessário, mas cerca de um terço (31,8%) o fez apenas parcialmente. Esse resultado pode indicar desafios relacionados à gestão do tempo ou à complexidade das atividades propostas.

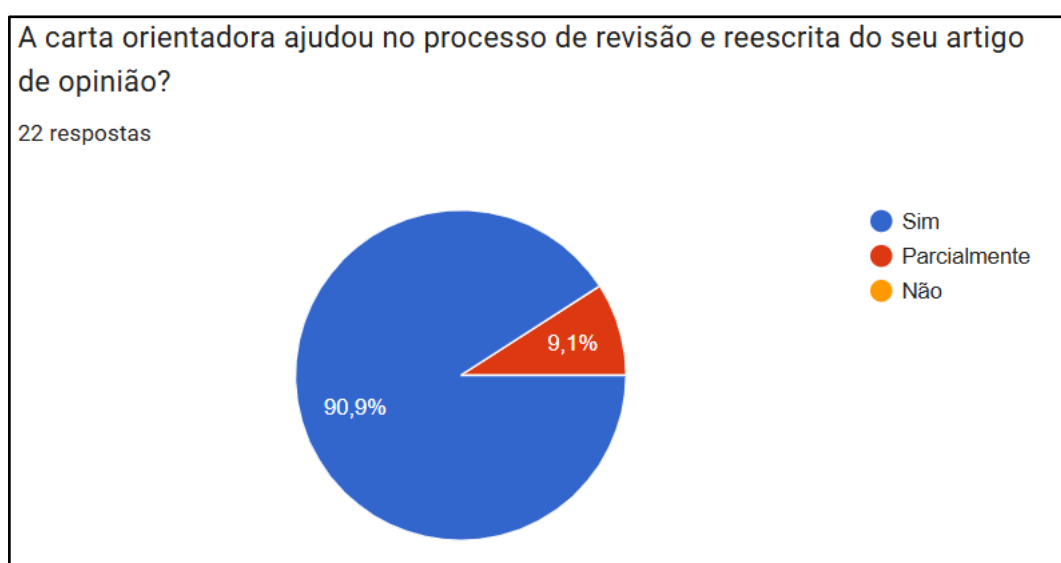
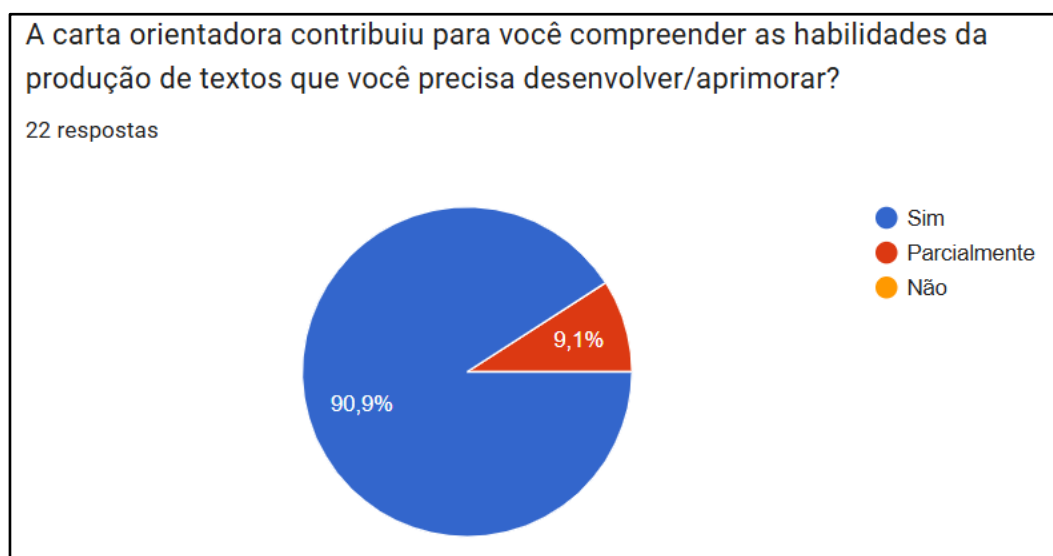
**Figura 25** — Gráfico de avaliação da proatividade dos(as) estudantes na busca de esclarecimento das dúvidas.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

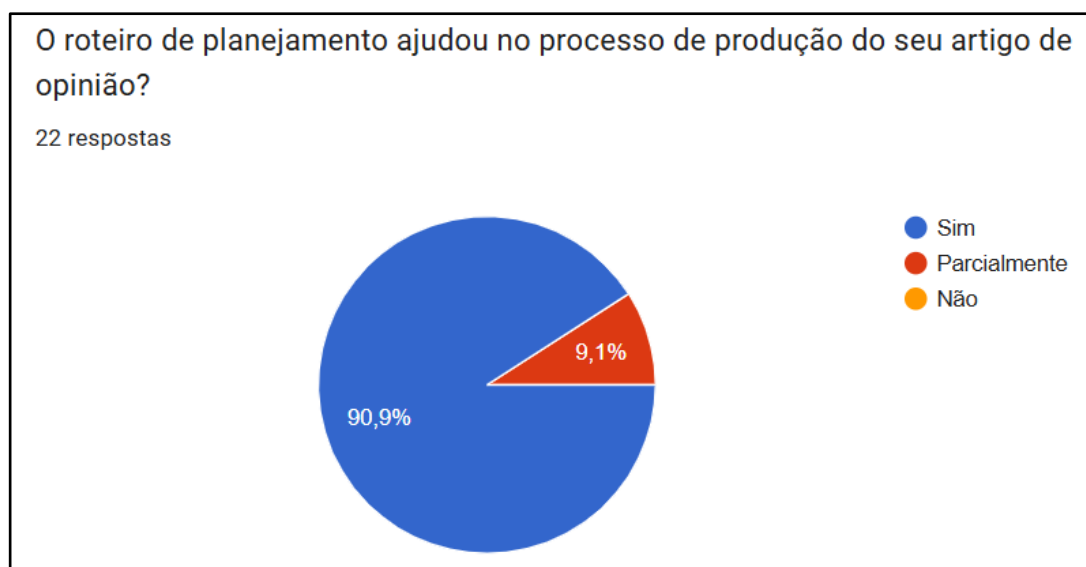
Quanto à proatividade na busca de esclarecimentos, metade dos estudantes afirmou ter sido proativa, enquanto 40,9% o foram parcialmente.

Esse dado sugere que, embora muitos alunos reconheçam suas dificuldades, ainda há espaço para fortalecer a autonomia e a segurança na busca por apoio durante o processo de escrita.

**Figuras 26 e 27** — Gráficos de avaliação da Carta Orientadora.

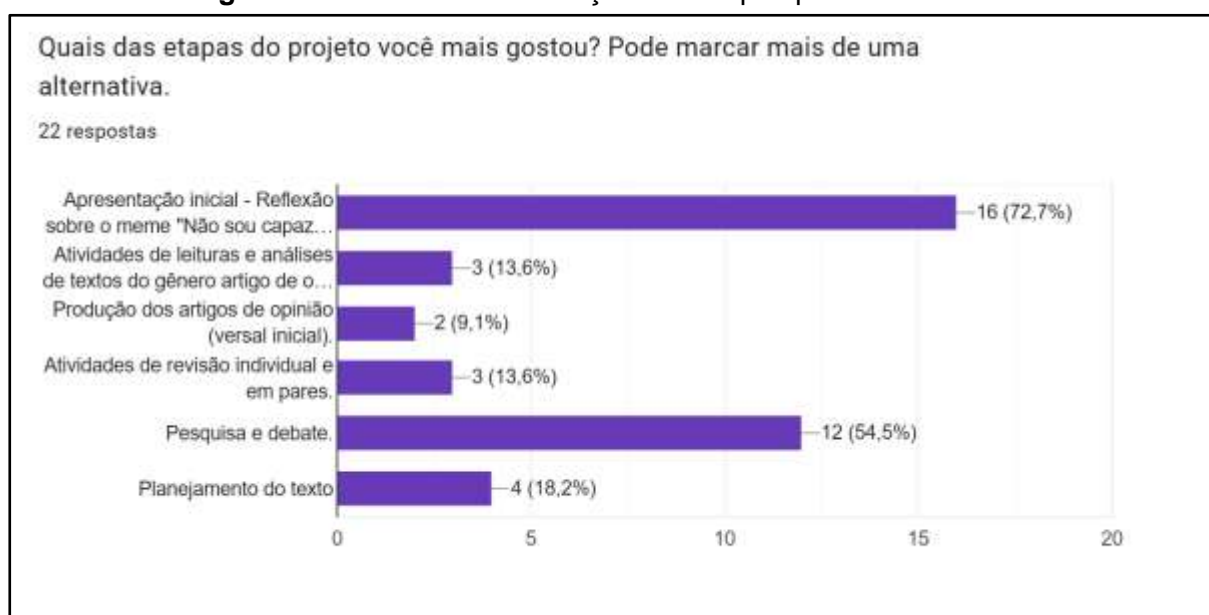
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os gráficos referentes à carta orientadora são especialmente expressivos: 90,9% dos respondentes afirmaram que ela contribuiu para compreender as habilidades a serem desenvolvidas e também auxiliou no processo de revisão e reescrita do artigo de opinião. Isso evidencia a eficácia desse recurso como instrumento de orientação e metacognição no ensino da escrita.

**Figura 33** — Gráfico de avaliação do roteiro de planejamento.

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Resultado semelhante aparece na avaliação do roteiro de planejamento, que também foi considerado útil por 90,9% dos estudantes. Esse dado reforça a importância de estratégias estruturadas de planejamento textual para apoiar a produção escrita.

**Figura 34** — Gráfico de avaliação das etapas preferidas.

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao analisar as etapas do projeto mais apreciadas, destaca-se a “Apresentação inicial – reflexão sobre o meme ‘Não sou capaz...’”, escolhida por 72,7% dos alunos, seguida de “Pesquisa e debate” (54,5%). Esses resultados indicam que atividades mais interativas, contextualizadas e reflexivas tendem a gerar maior interesse e envolvimento. Em contrapartida, etapas mais técnicas, como a produção inicial do texto e as atividades de leitura e análise, aparecem com menor preferência, embora sejam fundamentais para o desenvolvimento das competências trabalhadas.

Os dados dos gráficos resultantes das questões objetivas apontam que o projeto foi bem recebido e alcançou seus objetivos centrais, especialmente no apoio à produção, revisão e compreensão do gênero artigo de opinião. Observa-se reconhecimento da relevância das atividades, percepção de aprendizagem e avaliação positiva da mediação pedagógica, com apenas pequenos apontamentos sobre cansaço em função da quantidade de tarefas. Como encaminhamento, os resultados sugerem a importância de manter estratégias como a carta orientadora e o roteiro de planejamento, além de buscar formas de tornar as etapas mais técnicas tão engajadoras quanto as atividades iniciais de reflexão e debate.

A partir das respostas, as principais dificuldades relatadas concentram-se em duas atividades: produção do artigo de opinião e participação em debates/apresentações orais. No artigo de opinião, os estudantes apontam problemas ligados à compreensão da proposta, à organização das ideias e à escrita, especialmente à expressão da própria opinião. Já nas atividades orais, a dificuldade está relacionada à timidez, insegurança e retraimento ao falar em público. Além disso, parte da turma declarou não ter encontrado grandes dificuldades e afirmou ter conseguido realizar as atividades com tranquilidade.

De forma geral, os estudantes reconhecem que as atividades contribuíram significativamente para o aprimoramento da escrita, destacando avanços na organização textual, clareza de ideias, ampliação do vocabulário, uso da linguagem formal, pontuação, argumentação e estrutura dos textos, além do desenvolvimento do pensamento crítico. A prática constante, a leitura, os debates e os processos de correção e reescrita foram apontados como fatores centrais desse progresso.

Com relação à contribuição das atividades para o aprimoramento da escrita, as respostas indicam que as atividades contribuíram de maneira positiva. Os principais avanços mencionados foram:

- Organização de ideias e parágrafos e maior clareza na comunicação do que se deseja dizer;
- Ampliação do vocabulário e maior contato com linguagem mais formal, especialmente por meio da leitura;
- Melhora na pontuação, na argumentação e na estrutura dos textos;
- Desenvolvimento do pensamento crítico e da formulação de opiniões, sobretudo com debates e trocas em sala;
- Aprendizagem a partir das correções e reescritas, identificando erros e ajustando produções seguintes.

Os(as) estudantes relatam que a prática constante, a leitura, os debates e as correções foram fatores centrais para o aprimoramento da escrita.

Os pontos positivos mais recorrentes relacionam-se ao aprendizado, ao desenvolvimento da escrita e da argumentação, ao contato com diferentes textos, ao estímulo à criatividade, à melhora na interpretação e à participação da turma. Em contrapartida, os aspectos negativos concentram-se no excesso de atividades, no pouco tempo para realizá-las e na sensação de cansaço e desgaste, com algumas tarefas percebidas como repetitivas ou exaustivas.

Com relação às sugestões, os(as) estudantes reconhecem o valor pedagógico das atividades, mas sugerem dosar a carga de tarefas e variar as estratégias para tornar o processo menos cansativo e mais participativo.

Diante dos dados analisados, observamos uma avaliação predominantemente positiva das atividades e do trabalho realizado em sala. Os(as) estudantes reconhecem que as aulas foram claras, bem organizadas e contribuíram para o aprendizado, destacando o carinho e a postura da professora.

Apesar dos desafios, a proposta de intervenção foi pertinente e alcançou seus objetivos, contribuindo para o desenvolvimento da escrita dos estudantes, especialmente na organização das ideias, na argumentação e na compreensão do gênero artigo de opinião, conforme avaliação dos(as) estudantes. As estratégias adotadas, como a carta orientadora, o roteiro de planejamento e as atividades de leitura, debate, produção, revisão e reescrita foram reconhecidas pelos(as) estudantes como eficazes, assim como a mediação pedagógica. Embora tenham sido apontadas dificuldades relacionadas ao cansaço e à quantidade de atividades, a avaliação geral foi positiva, indicando a necessidade de ajustes pontuais na carga e na diversidade das propostas, sem comprometer o valor formativo da experiência. Vale ressaltar que, do

ponto de vista pedagógico, não houve de fato “excesso” de tarefas ou a repetição delas. Além disso, a falta de engajamento, por parte dos estudantes, tem causas que estão fora do escopo da SD desenvolvida.

## 6 ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresento a análise e discussão das produções dos(as) estudantes, fruto da intervenção pedagógica que teve o gênero discursivo artigo de opinião como objeto de ensino e aprendizagem da escrita. Para isso, a seção está organizada em duas subseções: a primeira está direcionada para a análise dos textos do gênero artigo de opinião que foram produzidos pelos estudantes; e a segunda, dedica-se à reflexão a respeito dos resultados analisados e as implicações pedagógicas para o ensino de escrita.

### 6.1 ANÁLISE DOS ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, apresento a análise dos textos advindos da proposta de intervenção do gênero artigo de opinião, cuja apreciação foi realizada com base nos referenciais teóricos adotados na intervenção, centrados no ensino da linguagem e da língua como práticas comunicativas e interativas.

O *corpus* bruto foi composto por 36 textos, os quais foram categorizados em três níveis de desempenho, a saber: nível 01 – Inicial, nível 02 – Básico e nível 03 – Intermediário. No quadro a seguir, constam as características de cada nível de desempenho da categorização.

**Quadro 01** — Características dos níveis de desempenho.

CRITÉRIOS	Nível 01 – Inicial	Nível 02 – Básico	Nível 03 – Intermediário
<b>Aderência ao gênero (artigo de opinião)</b>	Características pouco evidentes; Abordagem vaga do tema.	Domínio parcial do gênero; Atende parcialmente às características.	Respeita as principais características do gênero; Abordagem clara.
<b>Tese/ Posicionamento</b>	Ausência de tese clara ou posicionamento confuso.	Tese presente, porém pouco definida ou instável.	Tese clara, coerente e bem definida.
<b>Argumentação</b>	Argumentos frágeis, genéricos ou desconectados da tese.	Argumentos pertinentes, mas pouco aprofundados.	Argumentos coerentes, com exemplos e referências relevantes.

<b>Estrutura composicional</b>	Texto desorganizado, sem encadeamento lógico	Estrutura simples, com alguma organização e progressão limitada.	Organização adequada: introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos.
<b>Coerência e progressão textual</b>	Falta de lógica e encadeamento; Compreensão comprometida.	Coerência parcial; Progressão limitada.	Coerência mantida ao longo do texto; Progressão adequada.
<b>Emprego dos conectivos</b>	Ausência ou uso inadequado.	Uso restrito de conectores.	Uso adequado de conectores, garantindo fluidez.
<b>Aspectos gramaticais e ortográficos</b>	Muitos desvios que comprometem a compreensão.	Desvios recorrentes, mas sem inviabilizar o sentido.	Poucos desvios, sem prejuízo da compreensão.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

O resultado da categorização dos textos nos níveis de desempenho pode ser visto no quadro a seguir:

**Quadro 04** — Categorização dos textos da 1ª versão em níveis de desempenho.

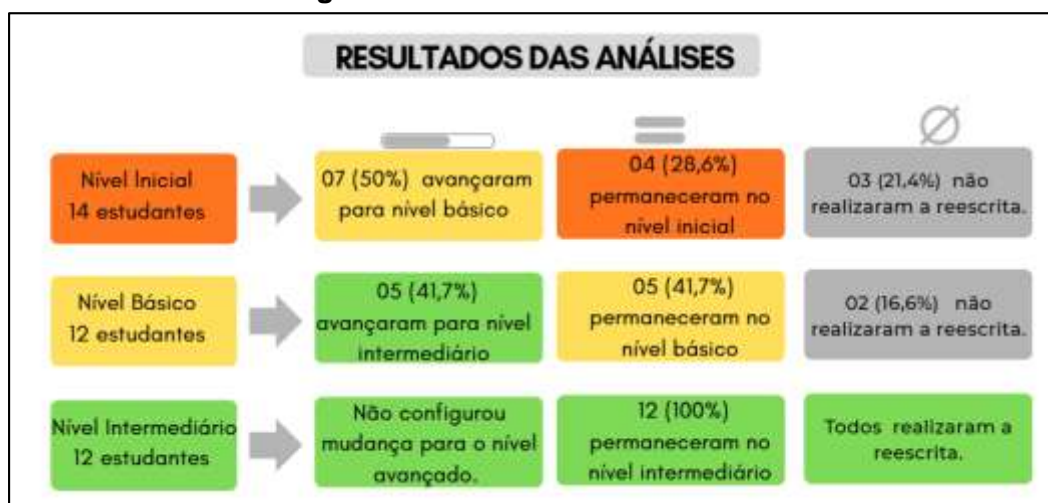
<b>CATEGORIZAÇÃO POR NÍVEL DE DESEMPENHO</b>		
<b>Nível 01 - Inicial</b>	<b>Nível 02 - Básico</b>	<b>Nível 03 - Intermediário</b>
14 textos	12 textos	10 textos

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Dos 36 estudantes, 05 não fizeram a reescrita dos artigos de opinião; por isso foram categorizados nos níveis de desempenho, mas não participaram da seleção para compor o *corpus*, tendo em vista o não cumprimento dessa etapa importante da SD. O mesmo ocorreu com textos de estudantes que não participaram de outras as etapas da SD.

As análises dos textos produzidos evidenciaram mudanças promissoras na escrita dos(as) estudantes, embora alguns tenham permanecido nos níveis de desempenho categorizados inicialmente. Veja a figura a seguir:

**Figura 30** — Resultados das análises dos textos.



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora.

Os resultados evidenciam que a proposta de intervenção produziu efeitos significativos no desenvolvimento da escrita dos(as) estudantes, especialmente nos níveis iniciais de desempenho. Observa-se que, no nível inicial, metade dos(as) estudantes (50%) avançou para o nível básico, o que indica que as estratégias de mediação, revisão e reescrita favoreceram a apropriação de elementos estruturais e discursivos fundamentais. A permanência de 04 (28,6%) estudantes no nível inicial pode estar relacionada a lacunas prévias na leitura e escrita, dificuldades na construção de argumentos e na compreensão do gênero artigo de opinião, além de baixo repertório sociocultural. Além disso, outros fatores podem ter influenciado, tais como: pouco engajamento nas atividades, necessidade de intervenções mais individualizadas e tempo insuficiente da sequência didática para promover avanços mais consistentes. Ainda que 28,6% tenham permanecido no mesmo nível e 21,4% não tenham realizado a reescrita, o percentual de progressão revela um movimento formativo consistente, sobretudo considerando as dificuldades historicamente associadas ao ensino da escrita.

No nível básico, os dados também apontam avanços relevantes: 41,7% dos(as) estudantes progrediram para o nível intermediário, enquanto igual percentual permaneceu no mesmo nível. Esse equilíbrio sugere que a intervenção contribuiu para consolidar aprendizagens e impulsionar parte do grupo a um patamar mais elaborado de produção textual, embora evidencie que a consolidação de competências mais complexas demanda maior tempo pedagógico e acompanhamento contínuo. O índice de

16,6% de não realização da reescrita indica um fator externo que também precisa ser considerado na análise global dos resultados.

No nível intermediário, embora todos(as) tenham realizado a reescrita e tenham sido identificados avanços qualitativos nas produções, tais progressos não foram suficientes para configurar mudança de nível. Esse dado sugere que, à medida que os estudantes alcançam níveis mais elevados de desempenho, as exigências tornam-se mais refinadas —, envolvendo maior domínio argumentativo, coesão global, autoria e adequação discursiva — o que requer intervenções ainda mais sistemáticas e aprofundadas.

De modo geral, os resultados confirmam que a prática da reescrita orientada constitui um instrumento potente para a qualificação da produção textual, promovendo avanços graduais e progressivos. Ao mesmo tempo, evidenciam que o desenvolvimento da escrita é um processo contínuo, que exige recorrência metodológica, acompanhamento formativo e ampliação do tempo de intervenção para que mudanças mais substanciais possam se consolidar nos níveis mais avançados de desempenho.

Para essa apreciação, foram escolhidos três textos, sendo que cada texto se apresenta em duas versões: a escrita inicial e a reescrita. A fim de preservar o anonimato dos(as) estudantes que produziram os textos analisados, usarei os seguintes pseudônimos: Jó, Lane e Igor. Os critérios para a definição deste *corpus* foram: representar um nível de desempenho pelo qual os textos do *corpus* bruto foram categorizados; ter realizado a atividade diagnóstica e ter participado de todas as etapas da SD. Os textos que atenderam a esses critérios participaram de um sorteio, no qual três deles foram selecionados para compor o *corpus*.

Com a finalidade de assegurar clareza, os textos foram digitados; entretanto, para comprovar a fidedignidade, os textos originais encontram-se em anexo (Anexos I, J, K, L, M e N), junto aos demais documentos utilizados neste trabalho.

As produções analisadas seguiram as etapas do processo de escrita — planejamento, escrita, revisão e reescrita —, compreendidas como dimensões indissociáveis da construção do texto. Conforme Antunes (2003, p. 54), escrever implica um movimento contínuo de decisões e reformulações, uma vez que “o texto não nasce pronto, mas vai sendo construído à medida que o sujeito escreve, relê e reescreve”. Essa concepção sustenta a centralidade da reescrita como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento da autoria e da competência discursiva.

A análise pautou-se, ainda, na compreensão de que o texto é uma unidade de sentido construída na interação, não podendo ser reduzido a um produto autônomo (Koch e Elias, 2016). Desse modo, foram observados aspectos como progressão temática, articulação entre ideias, adequação ao interlocutor e ao gênero, além do uso de recursos linguísticos pertinentes.

Nessa direção, esta análise está pautada na perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual o texto não pode ser reduzido a um produto autônomo, descontextualizado e pontual; conforme os estudos de Antunes (2003); Koch e Elias (2017); Geraldi(2011); Costa Val(2006) e Marcuschi (2008). Para tanto, o estudo foi sustentado em elementos textuais e discursivos com base nos critérios que se encontram descritos no quadro abaixo:

**Quadro 02** — Aspectos analisados nos textos dos estudantes.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRITÉRIOS
COERÊNCIA E ACEITABILIDADE	Compreende e discute o tema proposto ao longo de todo o texto?
	É possível identificar introdução, desenvolvimento e conclusão?
	Organiza o texto em parágrafo e períodos e os compreende como unidades de sentido?
	Assume ponto de vista em relação ao tema?
	Desenvolve argumentação consistente?
	Utiliza linguagem adequada ao grau de formalidade do gênero?
	Faz relação clara entre ideias, sem contradições?
	Reconhece interlocução e fornece informações novas e relevantes para o leitor?
COESÃO	Estabelece relações entre as partes do artigo por meio de articuladores textuais?
	O título estabelece relação com o conteúdo?
	Faz uso adequado de conectivos?
	Apresenta sequência lógica entre as ideias?
	Faz referências adequadas e retomadas de ideias e informações?
	Há equilíbrio entre informações novas e informações já ditas?

GRAMÁTICA E CONVENÇÕES DA ESCRITA	Apresenta inadequações gramaticais/ortográficas que comprometem o entendimento?
	Faz escolhas lexicais adequadas?
	Há marcas da oralidade?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Antunes (2003); Koch e Elias (2017); Geraldi(2011); Costa Val(2006); Bakthin (2011) e Marcuschi (2008).

As análises realizadas buscaram verificar se as etapas de correção, orientação, revisão e reescrita promoveram avanços na produção textual dos alunos no gênero discursivo artigo de opinião a partir da SD executada. Vale ressaltar, ainda, que tanto a seleção dos critérios de avaliação quanto a consideração das diferentes etapas da prática de escrita fundamenta-se nas orientações da BNCC (2018) quanto à avaliação consciente da escrita, considerando coesão, coerência e aspectos linguísticos.

### 6.1.1 1ª Versão do artigo de opinião do estudante JÓ

*O fim da escala 6x1: é garantia de uma vida socialmente ativa para os brasileiros  
No meu ponto de vista a escala 6x1 não deveria acabar levando em consideração a situação em os trabalhadores terão menos dias de trabalho e os empresarios serão obrigados a contratar uma quantidade maior de ~~funciona~~ funcionarios para suprir esses dias de trabalho da semana, tedendo a aumentar os custos dos Empresarios principalmente os donos de pequenos negocios ~~(microeen~~ ~~(mi-~~(microempreendedores) que ao terem um custo maior irão repassar esses valores para nós consumidores oucasionando no aumento das mercadorias e afetando diretamente a economia do país.*

O texto do estudante JÓ apresenta certo avanço em relação ao diagnóstico pois já há tese e tentativa argumentativa, mas ainda com limitações estruturais, coesivas e linguísticas.

No quesito coerência e aceitabilidade, o texto aborda parcialmente o tema proposto (o fim da escala 6x1) e assume um ponto de vista contrário ao fim da escala 6x1, utilizando expressões como “no meu ponto de vista”. Há tentativa de argumentação baseada em um argumento central (consequências econômicas para empresários e consumidores), porém a discussão é limitada e genérica, sem contar com dados,

exemplos concretos ou aprofundamento. Além disso, aborda, superficialmente, apenas a situação das empresas e não trata de outros aspectos sociais, trabalhistas ou contrapontos acerca do tema, inclusive a situação dos trabalhadores, o que motivou a alteração da proposta da jornada de trabalho da escala 6x1, sobre a qual também não faz contextualização. Isso demonstra pouco domínio sobre a temática abordada no texto.

Essas questões podem ser explicadas pelo fato de Jó não ter realizado a pesquisa sobre o tema escolhido para a produção de seu texto, além disso, apesar de ter elaborado o planejamento do texto, ele se distanciou do que havia planejado. No roteiro de planejamento, ele havia pontuado que a diminuição da carga horária resultaria numa rotina menos exaustiva para os brasileiros; que as mídias abordam o tema, mostrando o lado dos trabalhadores e das empresas, e que ainda não há decreto oficial aprovando essa escala. Entretanto, esses aspectos foram abandonados pelo estudante, talvez por dificuldades de articulá-los ao posicionamento que defendeu ao longo do texto. Essas pontuações podem ser verificadas no Roteiro de planejamento do texto do estudante (Anexo F).

Essa mudança de planos do estudante pode ser entendida como uma ação de autoria (ainda que talvez não tenha sido bem-sucedida), que envolve decidir o que fica e o que sai, tendo em vista que escrever requer “esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer” (Antunes, 2003, p. 56). Por outro lado, pode revelar a ausência de familiaridade com a etapa do planejamento no processo de produção escrita por não ter experimentado/desenvolvido essa prática em sua vida escolar.

Ainda no que diz respeito à coerência e aceitabilidade, o título propõe uma discussão ampla sobre vida socialmente ativa para os brasileiros, mas apresenta ponto de vista contrário ao fim da escala 6x1. Além disso, o texto não apresenta contradições, mas a falta de organização sintática e textual prejudica a clareza das ideias estabelecidas. Há certo reconhecimento do interlocutor, tendo em vista que o texto dialoga, de forma implícita, com o leitor ao mencionar impactos para “nós consumidores”, mas não amplia suficientemente as informações oferecidas para a compreensão da mensagem pretendida. Apesar disso, o estudante tem consciência da natureza interativa da escrita (Antunes, 2003) ao propor essa aproximação com o interlocutor, ainda que não tão consistente. Quanto à estrutura composicional, não há uma organização clara em introdução, desenvolvimento e conclusão. O texto apresenta-se em

um único parágrafo, com ideias encadeadas de forma pouco planejada, sem fechamento conclusivo, da mesma forma que o texto diagnóstico. Essa ausência de paragrafação e a extensão excessiva do período comprometem a clareza e a delimitação das ideias.

A respeito da coesão, o texto concentra-se apenas no aspecto econômico, gerando descompasso entre título e desenvolvimento. Ao longo do texto, existe uma sequência lógica básica (fim da escala → aumento de custos → impacto no consumidor), mas ela não é bem organizada linguisticamente, inclusive porque há poucos conectivos e articuladores, o que compromete a articulação entre as ideias. Isso também reflete na progressão textual, pois predomina a justaposição de informações, sem retomadas claras nem mecanismos referenciais que auxiliem na coesão interna do texto. Além disso, o texto repete ideias semelhantes sobre custos e economia, sem ampliar significativamente a discussão, ou seja, sem fornecer informações novas sobre o tema e articulá-las às já mencionadas.

No plano da gramática e convenções da escrita, há inadequações gramaticais e ortográficas, como ausência de acentuação das palavras *empresarios*, *funcionários* e *negocios*. E a ortografia dos termos *tededo* (tendendo) e *oucaionando* (ocasionando). Além disso, as escolhas lexicais são simples e, em alguns momentos, imprecisas, com repetições e uso inadequado de termos. Não há pontuação interna no parágrafo que compõe o texto, e as construções sintáticas são longas e sugerem pouco planejamento, o que as aproxima da oralidade e da informalidade. Assim, a linguagem não se adequa plenamente ao gênero artigo de opinião.

De modo geral, o texto assume um ponto de vista e aborda o tema proposto, mas apresenta fragilidades significativas na organização textual, na coesão e nas convenções da escrita, o que compromete a sua adequação ao gênero artigo de opinião. Trata-se de uma produção em nível inicial de desenvolvimento, que demanda intervenções voltadas à estrutura do gênero, à ampliação argumentativa e à revisão linguística.

Todas essas ocorrências foram sinalizadas nos comentários de correção que apelidei de Carta Orientadora, na qual orientei minuciosamente como o estudante deveria proceder na reescrita do texto. Essa estratégia de correção textual-interativa se caracteriza pela interação do(a) professor(a) com o(a) estudante por meio de pequenos “bilhetes” escritos no final do texto ou, como neste estudo, à parte da produção

do(a) estudante. Esses comentários têm como função chamar a atenção dos(as) estudantes para a atividade de revisão do texto, como também para a correção realizada pelo(a) professor(a). De acordo com Ruiz (2013), a correção textual-interativa é “[...] a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via de corpo, margem ou símbolo” (Ruiz, 2013, p. 52). Além disso, a correção textual-interativa respeita a autoria dos(as) estudantes e possibilita que pensem em possíveis soluções para a inadequação destacada. Por essas razões, essa foi a estratégia que adotei para a correção dos textos, com o objetivo de contribuir para atividades de reflexão e reescrita do texto. Dessa forma, os(as) estudantes me veriam não apenas uma avaliadora, mas como uma interlocutora. A seguir, consta a carta orientadora com os encaminhamentos para a reescrita do estudante Jó:

*Caro Jó,*

*Que bom que você conseguiu produzir seu texto! Agora vamos trabalhar para aprimorá-lo. Para isso, fique atento às orientações a seguir.*

*Com relação à estrutura do seu texto, você fez apenas um parágrafo com 13 linhas. A proposta é um artigo de opinião e esse gênero textual é organizado como outros textos argumentativos da seguinte forma: apresenta introdução, na qual você fala um pouquinho sobre o tema que vai discutir e diz qual é a sua opinião a respeito. Na sequência, você pode fazer mais de um parágrafo apresentando argumentos para sustentar seu ponto de vista e o parágrafo final, no qual você faz a conclusão do seu texto, retomando as informações e reafirmando seu ponto de vista. Então, você tem que seguir essa organização no seu texto. Ainda com relação a organização do seu texto, você precisa escrever tentando usar uma letra mais legível para que seja compreendido o que você escreveu e quando você cometer algum erro lembre-se de passar uma linha simples na palavra “que” ou colocá-la entre parênteses e na sequência escreva a forma correta. Você também precisa usar adequadamente as margens do texto: ao iniciar o parágrafo afasta da margem, vai até próxima da margem e volta. Observe que você tem oscilação muito grande: às vezes você se aproxima da margem no final, às vezes você fica muito distante, então, precisa equilibrar essa organização.*

*O título de um texto, especialmente do artigo de opinião, precisa apresentar o tema, mas também já apontar qual é o ponto de vista que vai ser definido e você só repetiu o tema. Precisa reescrever esse título de modo que seja atrativo para o leitor,*

que trate do tema, esteja coerente com o texto e também que já surgira seu ponto de vista sobre esse assunto.

No texto, você defende que a escala 6x1 continue, no entanto, você já começa o texto dizendo seu ponto de vista. Nesse caso, o ideal seria primeiro falar o que é escala 6x1 para contextualizar seu ponto de vista e situar o leitor. Você precisa compreender melhor o conteúdo e decidir seu ponto de vista: é a favor da escala 6x1 que é a jornada de trabalho atual, na qual os trabalhadores trabalham seis dias por semana e folga apenas um dia, ou você é a favor de que essa escala seja alterada para que os trabalhadores trabalhem quatro dias e tenham três dias de folga? Então, primeiro precisa ter esse entendimento para poder defender o seu ponto de vista.

O argumento que você levanta aqui é que com a diminuição da carga horária teria que contratar mais funcionários e isso tornaria o custo das empresas maior e esses custos poderiam ser repassados ao consumidor, aumentando o valor das mercadorias. Com base em que faz essa afirmação? Esse argumento que você apresentou pode ser usado no primeiro parágrafo de desenvolvimento, mas você precisa apresentar outros argumentos além desse. Você pode trazer informações com base em especialistas no assunto, como economistas. Então, você já tem uma tese que você não concorda com o fim da escala 6 x1, agora você precisa só desenvolver essa tese melhor no seu texto.

#### **Atenção para alguns aspectos gramaticais e ortográficos:**

- **Pontuação** - Você escreve todo o parágrafo como se fosse um único período, só temos um ponto no final. O período muito longo e as informações acabam ficando confusas. Precisa pontuar esse texto para que seja melhor compreendido.
- **Grafia** – A palavra *empresário* é um substantivo comum, então, não se escreve com letra inicial maiúscula no meio da frase sem ter ponto antecedente.
- **Acentuação** – *empresário, funcionários, também e negócio.*

**Sugestão de reescrita das informações que tem em seu texto:** No meu ponto de vista, a escala 6x1 não deveria acabar, levando em consideração o fato de que os trabalhadores terão menos dias de trabalho e os empresários serão obrigados a contratar mais funcionários para suprir as demandas. Isso, poderia aumentar os custos empresariais, principalmente de pequenos negócios, que teriam um custo maior e, provavelmente, iriam repassar esses valores para nós consumidores. Assim, poderia ocasionar um aumento das mercadorias e afetaria diretamente a economia do país.

*Vale lembrar que não é só isso. Você precisa reescrever as informações que já escreveu e ampliar seu texto, seguindo a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.*

*Atenciosamente,  
Professora Maíra.*

### **6.1.2 Reescrita do artigo de opinião do estudante JÓ**

#### *Escala 6x1 a decisão final*

*A escala 6x1 é uma lei trabalhista responsável por transmitir a garantia da carga horária semanal sendo definido e classificado por 6 dias para a execução do trabalho e 1 sendo dedicado para folga.*

*A lei da escala 6x1 é a que está em vigor até o momento no nosso momento atual, porém veio a necessidade de um estilo de vida melhor surgiu a ideia da escala 4x3 onde é definida por 4 dias de trabalho e 3 dias de folga.*

*Na minha visão a escala 6x1 deve ~~continuar~~ acabar para uma melhor estilo de vida dos trabalhadores melhorando sua saúde mental, Física e emocional.*

O texto da reescrita evidencia progressão, sobretudo na estrutura do texto e na clareza temática, embora ainda demande ajustes argumentativos e linguísticos. Demonstra melhora na organização, com divisão em parágrafos e há contextualização do tema. Há mudança de posicionamento, mas permanece a inconsistência argumentativa. Além disso, persistem desvios linguísticos em relação à gramática e convenção da escrita.

No plano da coerência e aceitabilidade, o texto aborda o tema da escala 6x1 e menciona a possibilidade da escala 4x3, demonstrando compreensão geral da temática trabalhista. No entanto, a discussão é superficial e apresenta imprecisões conceituais, o que sugere ainda pouco conhecimento sobre a temática. Com relação à estrutura composicional, há tentativa de introdução (definição da escala 6x1), um desenvolvimento inicial (menção à escala 4x3), mas a conclusão é frágil e confusa. Diferentemente da 1ª versão, o texto está organizado em parágrafos, porém os períodos ainda apresentam problemas de construção sintática que comprometem a clareza e a delimitação das ideias.

O estudante apresenta uma mudança de posicionamento em relação ao texto da 1ª versão, no qual era contrário ao fim da escala 6x1. No entanto, a marca de edição *continuar* no último parágrafo e a argumentação sugerem insegurança para defesa do ponto de vista, talvez por falta de domínio sobre o tema. A argumentação é pouco desenvolvida, baseada apenas na ideia genérica de melhoria da qualidade de vida e da saúde, sem explicitação de causas, exemplos ou justificativas mais consistentes. O mesmo pode ser verificado no texto da 1ª versão, no qual a argumentação também mobilizava um argumento central de forma genérica. Nesta versão, o texto traz poucas informações novas e não esclarece efetivamente as que apresenta; além disso, não desenvolve diálogo efetivo com o leitor (apesar do uso do pronome *nosso* no 2º parágrafo); o que foi possível identificar, ainda que não tão efetivo, na 1ª versão.

No âmbito da coesão, o texto apresenta poucos articuladores e as relações entre as ideias são, em geral, implícitas ou mal estabelecidas. O uso de conectivos é limitado e, em alguns casos, inexistente, prejudicando a progressão textual. Existe uma sequência básica (definição da escala 6x1 → menção à escala 4x3 → opinião), mas ela é prejudicada por falta de elementos que evidenciem conexões entre essas ideias. Além de não apresentar mecanismos claros de retomada ou referenciação entre as ideias, há poucas informações novas e não há aprofundamento dos pontos levantados; portanto o nível de informatividade é baixo, o que reforça que o interlocutor não está sendo considerado. O título dialoga com o tema tratado, mas o conteúdo apresentado ao longo do texto não aprofunda a ideia de “decisão final” anunciada, o que deixa o leitor sem compreender o objetivo pretendido com o uso dessa expressão. No entanto, é importante reconhecer que houve a tentativa de elaboração de um título, tendo em vista que na primeira versão houve apenas a repetição do tema escolhido para produção do texto.

A respeito da gramática e convenções da escrita, o texto apresenta desvios ortográficos e de acentuação: “*responsavel*”, “*execuçãõ*”, “*porem*”, “*no nosso momento atual*”, “*Fisica*”. Além disso, a pontuação é insuficiente, pois há apenas o uso de ponto no final do 1º e do 3º parágrafo e da vírgula antes da conjunção adversativa *porém* na linha 02 do 2º parágrafo e após *saúde mental* no último parágrafo. Então, para melhor organização e articulação das ideias seriam necessários alguns ajustes nesse aspecto. Ademais, as construções sintáticas e algumas escolhas lexicais (transmitir, lei, ideia) permanecem inadequadas, o que compromete a aceitabilidade do texto e sua adequação ao gênero artigo de opinião.

Como visto, o texto demonstra compreensão inicial do tema e posicionamento, porém apresenta fragilidades de coerência, coesão e domínio das convenções da escrita. Contudo, observamos que ocorreram avanços em relação à versão inicial, decorrentes das orientações e sugestões apontadas na carta orientadora, as quais possibilitaram ao estudante revisar e reescrever o texto a partir do reconhecimento das melhorias necessárias. Esse processo tende a contribuir para o aperfeiçoamento e para o desenvolvimento de maior maturidade na produção textual do estudante. Nessa perspectiva, para Antunes (2003),

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, práticas, tentativas (com rasuras inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (Antunes, 2003, p. 60).

Essas ações fazem parte do processo de desenvolvimento/fortalecimento da autoria, no qual a palavra, os recursos da língua são a pedra bruta com a qual o escritor trabalha, como disse o poeta Olavo Bilac, em seu poema *Profissão de fé*: “[...] torce, aprimora, alteia, lima / A frase, e, enfim, / No verso de ouro engasta a rima, como um rubim” (Bilac, 1888). Então, “[...] escrever não é um dom ou uma inspiração: é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 17). Sendo assim, é preciso um olhar sensível para a produção do(a) estudante, valorizando o que já sabe e pensando estratégias para ajudá-lo(a) a desenvolver tal competência.

Diante dos aspectos analisados, compreendo que a versão reescrita do texto é uma produção que se aproxima do nível básico, mas que demanda intervenções voltadas ao fortalecimento da argumentação e à revisão linguística e textual. Logo, fica evidente que outras atividades, inclusive de revisão e reescrita, ainda seriam necessárias para possibilitar a superação das dificuldades apresentadas.

Além dos aspectos pontuados ao longo desta análise, no caso do estudante Jó, convém apresentar também a evolução demonstrada, inclusive na estética das suas produções textuais, conforme demonstram as imagens a seguir:

Figuras 31 a 33 — Evolução visual da escrita do estudante Jó.

Figura 31 — Texto diagnóstico.

Título:	
Importancia de não usar celular nos exames	
1.	Com base na análise social realizada pela
2.	Sociedade na interação do vídeo em celular
3.	vai a necessidade da lei de proibição
4.	de celulares nos exames para melhor
5.	o desempenho dos alunos e melhorar o ensino
6.	dos professores.
7.	
8.	
9.	
10.	

Figura 32 — 1ª Versão do texto

Título: O fim do estado GKI é garantido de um visto	
notável mais olvido por os consumidores	
1.	No meu ponto de vista o estado GKI não deveria
2.	ser considerado em consideração a situação em os países.
3.	Historas há os meses dias de trabalho e os empresas
4.	nis são obrigados a contratar um quantidade
5.	muito de funcionários para suprir esses
6.	dias de trabalho da semana, levando o aumento
7.	os custos das Empresas, principalmente os
8.	devidos de pequenas negócios familiares
9.	fam (microempresendedor) que os tem um
10.	custo maior não suportar esses valores
11.	para os consumidores ocasionando no au-
12.	mento dos consumidores e afetando diretamente
13.	a economia do país.
14.	

Figura 33 — Reescrita do texto.

Título: Estado GKI a decisão final.	
1.	A estado GKI é uma lei trabalhista responsável
2.	por transmitir a garantia do cargo horário
3.	semanal sendo definido e classificado por
4.	5 dias para o exercício de trabalho e 1 sendo
5.	dedicado para folga.
6.	
7.	A lei do estado GKI é o que está em
8.	vigência atualmente no mesmo momento atual, porém
9.	vai a necessidade de um estado de visto melhor
10.	surge a ideia do estado GKI 3 onde é
11.	definida por 4 dias de trabalho e 3 dias de
12.	folga
13.	
14.	No mesmo visto o estado GKI deve continuar
15.	sendo para uma melhor estado de visto dos
16.	trabalhadores melhorando sua saúde pessoal e
17.	trabalho e satisfação.
18.	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Portanto, as habilidades de escrita do estudante Jó estão em processo de desenvolvimento e consolidação, mas é importante considerar os progressos por ele alcançados ao longo do processo. Isso evidencia a importância da compreensão da prática de escrita como um processo e não como uma atividade pontual. Além disso, evidencia a importância da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem, visto que “[...] essa avaliação é essencialmente qualitativa e, por isso, torna-se sensível às diferenças, às mudanças e ao progresso dos alunos em suas aprendizagens” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 202). Assim, é possível encaminhamentos adequados que favoreçam que os(as) estudantes desenvolvam e/ou consolidem suas habilidades.

### 6.1.3 1ª Versão do artigo de opinião da estudante Lane

#### *O uso de celulares nas escolas*

*Uso de celular nas escolas é um tema bastante polêmico, eu acredito que o aparelho pode ser uma ferramenta pedagógica se usado corretamente, pois ajuda nas pesquisas e na interação digital, pois o celular faz parte da realidade dos jovens e pode ser usado de forma educativa, mas alguns defendem a proibição total para garantir foco e respeito em sala, assim como acham que causa distração ao uso indevido e a causa da queda no rendimento dos alunos.*

*Entretanto, afirmo minha opinião através do que estamos vivenciando no momento que é quando precisamos registrar fotos, vídeos até mesmo organizar trabalhos em sala de aula e não podendo usar o celular sem autorização dos professores ainda quando estudamos em tempo integral que acaba sendo muito cansativo e precisa pelo menos tem um momento de distração poderiam ser como Rio Grande do Sul, que há projetos que integram o uso de celular em atividades didáticas supervisionadas pelos professores.*

*A Unesco e o Mec afirmam que o uso do celular deve ser pedagógico e supervisionado pesquisas da LSE(Béland e Murph, 2015) indicam que escola que proibiram os aparelhos tiveram melhora no rendimento dos alunos, mostrando que o uso sem controle pode prejudicar o aprendizado. Temos o filme "Detachment" (2011) que mostra o impacto da tecnologia e da falta de atenção nas salas de aula, mas o livro de George Orwell "1984", crítica a dependência o controle tecnológico da sociedade.*

*Assim, o uso de celulares nas escolas pode prejudicar e também ajudar no desenvolvimento escolar, e conseguir manter o equilíbrio no momento do uso, principalmente na sala de aula mantendo o equi respeito com os professores e equilíbrio com toda a escola.*

O texto da estudante Lane evidencia avanço significativo em relação ao texto diagnóstico, especialmente no repertório argumentativo. Apresenta posicionamento explícito e discussão equilibrada do tema. Mobiliza argumentos diversificados, incluindo referências institucionais (Unesco, MEC), pesquisa acadêmica (LSE), obra cinematográfica e literária. A estrutura dissertativo-argumentativa reconhecível (introdução, desenvolvimento e conclusão), aproximando-se mais da “redação” do que do artigo de opinião. O texto está organizado em parágrafos, mas a presença de períodos excessivamente longos e a falta de pontuação adequada prejudicam a clareza. Além disso, há desvios gramaticais e ortográficos, embora não comprometam a compreensão global.

No âmbito da coerência e aceitabilidade, o texto compreende o tema proposto, abordando o uso de celulares nas escolas e reconhecendo seu caráter polêmico. No entanto, essa discussão ocorre de forma pouco aprofundada e repetitiva, com ideias extensas em um mesmo período, o que compromete a clareza. É possível identificar parcialmente uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, mas a organização global do texto é fragilizada pela ausência de delimitação clara entre os parágrafos argumentativos.

A autora assume um ponto de vista favorável ao uso pedagógico do celular, porém a argumentação é pouco consistente, pois os argumentos não são suficientemente explorados nem articulados de modo progressivo de acordo com o posicionamento assumido. Apesar disso, não há contradições centrais, mas dificuldades na organização das ideias e no direcionamento ao leitor, inclusive há insuficiência de dados em alguns momentos, o que compromete o nível de informatividade do texto. No que diz respeito à adequação ao gênero discursivo artigo de opinião, a linguagem apresenta algumas inadequações em relação ao grau de formalidade e também apresenta características que aproximam o texto da “famosa” redação; o que revela que a estudante está familiarizada com esse modelo de escrita de texto argumentativo. Isso pode justificar uma possível insegurança no uso da 1ª pessoa do discurso (só é usada

nos parágrafos iniciais) ao longo do texto e quanto à extensão do texto, que não ultrapassou 30 linhas. Isso, também, pode ser identificado no roteiro de planejamento da estudante (anexo), no qual há marcas do apego ao modelo formulaico de “redação”.

Diante disso, podemos compreender o receio que os(as) estudantes têm de fugir a esse modelo de escrita, equivocadamente, entendido como ideal e que tem se resumido a um objeto avaliativo e, por conta disso, muitas vezes, perde o valor comunicativo. Nessa direção, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) apontam que pesquisas realizadas por eles em escolas públicas revelam que

[...] a natureza socioideológica da redação – e a compreensão de seu conteúdo como expressão cultural significativa – se desvanece com o passar dos anos escolares. É como se a escola mascarasse isso até um ponto em que o aluno deixa para lá todo valor da escrita além de simplesmente ganhar uma nota. (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 28).

Um exemplo que evidencia o que os autores tratam é o caso dos famosos “esqueletos de redação nota mil”, que fornecem uma estrutura e repertório que podem se “adequar a vários temas”. Essa estratégia é adotada por muitos(as) participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio da memorização da estrutura e do “repertório”, os quais só precisarão se adequar ao tema da redação. Isso potencializa a artificialidade na escrita desses textos, o que, para quem está produzindo, não tem valor comunicativo efetivo, mas funciona como um instrumento para o alcance da desejada nota mil. E, infelizmente, nossos(as) estudantes têm se apegado a essa estratégia devido às dificuldades que têm para produzir textos e, muitas vezes, a escola contribui para isso, ao tratar o texto escrito sem considerar seu caráter comunicativo, como um ato socioideológico.

No que tange à coesão textual, ela é parcialmente construída, pois há uso limitado de conectivos (“entretanto”, “assim”), os quais não garantem plenamente a articulação lógica entre as ideias. Além disso, são feitas poucas retomadas de informações e referências, inviabilizando uma progressão temática clara e a sequência lógica do texto. Quanto ao título, apresenta relação com o conteúdo, porém é genérico e não indica qual será o ponto de vista que a autora pretende defender ao longo do texto.

Quanto à gramática e convenções da escrita, o texto apresenta algumas inadequações. A pontuação não está adequada, inclusive resultou em períodos excessivamente longos, com várias ideias encadeadas, o que compromete a clareza. Além

disso, há desvios ortográficos: “resistrar” (registrar), “videos”, “pedagogico” e “equilíbrio”. Também há inadequação de concordância e estrutura frasal, como: “pesquisas da LSE (...) indicam que escola que proibiram os aparelhos tiveram melhora”. Ademais, as escolhas lexicais são simples e, em alguns casos, inadequadas ao contexto. Além disso, faz uso de expressões que se aproximam da modalidade oral (“afirmo minha opinião através do que estamos vivenciando no momento”), o que revela que a linguagem não está plenamente adequada ao gênero escrito formal artigo de opinião.

Diante da análise realizada, percebemos que o texto da estudante Lane apresenta avanços relevantes no que se refere à construção do gênero artigo de opinião, especialmente no que diz respeito à explicitação do posicionamento e à ampliação do repertório argumentativo. Apesar dessas conquistas, persistem fragilidades relacionadas à organização global do texto, à progressão temática, ao uso de mecanismos coesivos e ao domínio das convenções da escrita formal, compromete a clareza e a consistência argumentativa. Portanto, o texto evidencia um estágio de desenvolvimento intermediário, em que a estudante demonstra certa compreensão do gênero e do tema proposto, mas ainda necessita de intervenções pedagógicas voltadas à articulação entre ideias e à adequação linguística, a fim de alcançar maior maturidade na produção escrita. Esses encaminhamentos foram sinalizados nas orientações, com as sugestões para aprimoramento da produção textual, na carta orientadora a seguir:

*Cara Lane,*

*Que bom que você produziu o seu texto! Agora vamos trabalhar para aprimorá-lo. Para isso, fique atenta às informações e orientações a seguir.*

*Você organizou seu texto em parágrafos e ele apresenta uma estrutura que é adequada para gêneros argumentativos, com introdução desenvolvimento e conclusão. Você também respeitou as margens, no entanto, em alguns momentos colocou um afastamento muito grande final das linhas, o que, esteticamente não causou um aspecto adequado para o seu texto. Corrija na reescrita.*

*Com relação ao título, você colocou o uso dos celulares nas escolas, que é muito genérico, não indica do que vai tratar e parece que você vai fazer um texto descritivo e não opinativo. Então, você precisa reescrever esse título de modo que aborde o tema, mas você já sugira qual é a sua opinião sobre ele. E lembre-se que o título precisa ser atrativo para os leitores e coerente com o que você discorrer ao longo do texto.*

**1º PARÁGRAFO - DA LINHA 01 ATÉ A LINHA 08:**

*Você inicia dizendo que o uso do celular nas escolas é um tema bastante polêmico, mas não esclarece o porquê da polêmica. Precisa reorganizar as ideias apresentadas na sua introdução. Nela é importante você apresentar o tema (a proibição do uso do celular é um retrocesso ou a medida necessária), falar da lei 15.100/2025 que, inclusive, você não cita em nenhum momento do seu texto. Depois que fizer essa contextualização, você apresenta o seu ponto de vista: o aparelho celular pode ser usado na escola de uma forma correta como uma ferramenta pedagógica e porque faz parte do universo dos estudantes.*

*Algumas informações que constam na introdução poderiam ser abordadas no desenvolvimento, como “ajuda nas pesquisas na interação digital”, porque são mais específicas e na introdução você apresenta a ideia mais geral: quando você diz ferramenta pedagógica você já incluiu isso tudo, então essa descrição mais minuciosa você pode colocar no desenvolvimento.*

*Quando diz que “alguns defende a proibição total para garantir o respeito e foco na sala de aula por conta da distração”, essa informação deve vir justamente sinalizando que foram esses aspectos que mobilizaram a criação da Lei 15.100/2025. Então, precisa aparecer no começo. O ideal é você seguir mais ou menos essa ordem: faz a contextualização sobre a Lei (o que determina e o que motivou), depois apresenta o que é que você pensa sobre isso e, na sequência, você vai apresentar seus argumentos, assim ficará mais coerente.*

**2º PARÁGRAFO - DA LINHA 09 A LINHA 17:**

*Este parágrafo também apresenta muitas informações e elas precisam ser organizadas. A sua tese (o uso do celular deve ser usado como a ferramenta pedagógica) já poderia ser sugerida na introdução, sem necessariamente usar a expressão “minha opinião”. Você pode dizer que estuda em um colégio de tempo integral e que, por isso, fica mais tempo na escola. Então, o celular é necessário, inclusive para fazer as pesquisas e que por isso seria interessante a liberação dessa ferramenta pelo menos nesses momentos. Você precisa se apropriar da Lei 15.100/2025, pois ela prevê o uso para fins pedagógicos. Ainda neste parágrafo, você cita um exemplo (Rio grande do Sul) em que há projeto que integra os celulares às atividades didáticas. É um boa referência.*

**3º PARÁGRAFO - DA LINHA 18 A LINHA 25:**

*Neste parágrafo, você apresenta outras informações que também precisam ser equilibradas. Você cita o MEC e a UNESCO indicando que o uso deve ser pedagógico e traz também uma pesquisa da LSE que indica que a proibição foi uma medida importante que teve bons efeitos. Essa informação vai de encontro com que você está defendendo, então, precisa articular. Depois, cita o filme que mostra o impacto da tecnologia e da falta de atenção nas aulas, mas poderia explorar um pouco sobre ele no desenvolvimento. Todas essas informações precisam ser articuladas para defender o seu ponto de vista porque esses aspectos justificam que a proibição é medida necessária, mas você está defendendo que precisa ter um equilíbrio. Então, precisa relacionar melhor com sua tese. Vale ressaltar que as informações são ótimas, só precisa articular melhor.*

#### **4º PARÁGRAFO - DA LINHA 26 A 30:**

*Este é o parágrafo conclusivo, no entanto, precisa ser reformulado, pois as informações que foram apresentadas ao longo do texto devem ser retomadas, de forma geral, e reafirmar seu ponto de vista. Contudo, na introdução, você diz que o uso do celular pode prejudicar, mas também ajudar; o que já sugere um outro ponto de vista. Ao longo do texto não apresentou essas ideias de equilíbrio, então precisa reorganizar.*

*Percebi que seu texto está se aproximando mais de uma redação do que do artigo de opinião, apesar de você usar a 1ª pessoa nos primeiros parágrafos. Depois, começa a usar a 3ª pessoa e vai trazendo uma semelhança com a escrita de redação, então precisa equilibrar: a presença da 1ª pessoa deve estar em todo o texto, não só no início. Além disso, você ficou tão presa a esse modelo de redação que seu texto tem exatamente 30 linhas, o que demonstra que teve receio de extrapolar as linhas. Por isso, sua conclusão tem exatamente cinco linhas, quando poderia ter um pouco mais para ficar mais consistente. O gênero artigo de opinião pode ser mais extenso, então, não há uma delimitação de máximo de linha como numa redação.*

#### **Aspectos gramaticais e ortográficos:**

*Observei que você produz períodos muito longos e, às vezes, o parágrafo inteiro é um único período. Quando isso acontece, sem a pontuação adequada, a leitura fica sem fluidez e compreensão fica comprometida. Há excesso de informações, então, é recomendável que você faça períodos mais curtos. Por exemplo: o 2º parágrafo do seu texto começa na linha 9 vai até a linha 17 e não tem nenhum ponto internamente, só tem ponto no final, então, as informações ficam se acumulando. Então, é*

*importante você organizar os parágrafos em períodos, assim a leitura fica mais fluída e mais clara. No 3º parágrafo, você já conseguiu fazer isso melhor, trouxe uma pontuação que favoreceu a leitura. Precisa verificar isso nos demais parágrafos. Além disso, precisa ter cuidado também com relação ao uso da vírgula, pois tem alguns momentos em que você não coloca onde deveria e coloca onde não teria, por exemplo, nesse último parágrafo em “também ajudar nos desenvolvimento escolar, e conseguir”. Nesse caso você usa a conjunção “e”, então, a vírgula é dispensável. Tem situações semelhantes em outros momentos do texto onde deve fazer o ajuste.*

*Veja também a grafia da palavra “resistrar” (registrar) e a acentuação das palavras “através” (linha 09), “vídeos” (linha 11), “equilíbrio” e “pedagógico” (linha 19). Há a repetição da palavra “equilíbrio” no parágrafo de conclusão, então, você pode usar um sinônimo ou usar alguma estratégia para suprimir um deles.*

*Atenciosamente,  
Professora Maíra.*

#### **6.1.4 Reescrita do artigo de opinião da estudante Lane**

##### *Proibir ou organizar? O uso do celular nas escolas*

*O uso de celulares nas escolas tem gerado muitas discussões. Na Bahia a lei 15100 proíbe o aparelho durante as aulas e está medida segue o que várias escolas do Brasil já praticam. Essa proibição não representa atraso tecnológico, mas sim uma forma de garantir que o estudante tenha mais foco e um ambiente de aprendizado mais organizado.*

*O celular pode ser uma ferramenta importante na educação quando usada da maneira certa. Em muitos estados, como no Rio grande do Sul, existe autorização para utilizar o aparelho em atividades pedagógicas. A lei 15.100/2025 também permite o uso educativo mostrando que a tecnologia pode ajudar nas aulas quando há orientação dos professores. Com isso, pesquisas rápidas, conteúdos digitais e plataformas de estudo se tornam parte do aprendizado deixando as atividades mais dinâmicas e acessíveis.*

*Por outro lado, o uso sem controle pode prejudicar o rendimento dos estudantes. Pesquisas feitas pela LSE mostram que o excesso de tecnologia atrapalha a concentração causando queda no desempenho escolar. O documentário "O dilema das*

*redes" Reforça essa ideia ao mostrar como o celular chama atenção o tempo todo. Além disso, autores como George Orwell alertam para o risco de dependência e também pode acontecer nas escolas. Por isso, é necessário equilibrar o uso garantindo disciplina e foco nas aulas.*

*Dessa forma é possível perceber que o celular pode ajudar ou atrapalhar dependendo de como é usado. A solução não é proibir totalmente mas organizar regras claras para que o aparelho sirva como apoio pedagógico. Assim a escola consegue manter a disciplina, melhorar o aprendizado e acompanhar as mudanças tecnológicas sem perder o controle da sala de aula.*

Na reescrita, observa-se avanço significativo. No plano da coerência e aceitabilidade, o texto compreende e discute o tema ao longo de toda a produção, apresentando introdução clara, desenvolvimento bem delimitado e conclusão coerente. O ponto de vista é explicitado com mais firmeza, defendendo a organização e o uso pedagógico do celular, contudo a estudante não faz uso da 1ª pessoa do discurso, característica do gênero discursivo artigo de opinião. A argumentação está mais consistente, com referência a pesquisas, produções culturais e à Lei 15.100/2025, embora a estudante tenha a restringido à Bahia quando é uma legislação nacional. A linguagem está mais adequada ao gênero artigo de opinião, com maior controle do tom formal e melhor direcionamento ao leitor, oferecendo informações relevantes e contextualizadas.

Quanto à coesão, há melhora evidente na articulação entre os parágrafos, com uso mais adequado de conectivos (“por outro lado”, “além disso”, “dessa forma”). A sequência lógica das ideias é mais clara, com progressão temática e equilíbrio entre informações novas e já mencionadas, além de retomadas mais eficientes de conceitos discutidos anteriormente. O título estabelece relação direta com o conteúdo e antecipa o eixo argumentativo do texto, mas ainda carecia de um ajuste caso houvesse uma outra revisão (O uso do celular nas escolas: proibir ou organizar?). Essa, provavelmente, era a intenção da autora.

Apesar de ainda haver algumas inadequações no que tange à gramática e convenções da escrita, elas não comprometem o entendimento global do texto:

- Ortografia e acentuação: “proibe” (*proíbe*); “está medida” (*esta medida*) e “Reforça” (inicial maiúscula indevida no meio do período);
- Pontuação: falta de vírgulas em trechos explicativos (“Na Bahia a lei 15100 proíbe o aparelho durante as aulas”).

- Construções sintáticas e concordância verbal: “autores como George Orwell alertam para o risco de dependência e também pode acontecer nas escolas.” (“autores como George Orwell alertam para o risco de dependência, **que** também pode acontecer nas escolas.”)

As escolhas lexicais são mais apropriadas ao gênero artigo de opinião, porém ainda se observam construções simples e repetitivas, que poderiam ser refinadas para maior formalidade e precisão semântica.

Comparando as duas versões, notamos que a reescrita representa um avanço em todas as categorias analisadas. Houve aprimoramento na organização textual, na consistência argumentativa, na coesão e na linguagem. Persistem alguns aspectos a serem trabalhados, inclusive no domínio gramatical, mas o texto reescrito demonstra maior maturidade na produção do gênero artigo de opinião, atendendo de forma mais satisfatória aos critérios analisados.

#### 6.1. 5 1ª Versão do artigo de opinião do estudante Igor

*Há limites para a liberdade de expressão?*

*A liberdade de expressão é essencial em uma sociedade democrática, mas é preciso impor limites quando as pessoas passa a ofender ou discriminar, pois a nossa liberdade de expor opiniões termina quando utilizamos dela para menosprezar o outro.*

*Diante disso, muitas pessoas influentes em nossa Sociedade utilizam da sua liberdade de expressão para propagar ódio e preconceito como o humorista Léo Lins, o mesmo em um de seu shows fez piadas preconceituosas envolvendo pessoas com deficiência, mulheres, comunidade LGBT e também diminuiu a dor da família e da cantora Preta Gil que lutava contra o câncer e veio a falecer decorrente da doença.*

*Outro exemplo, Nikolas Ferreira um deputado federal e "representante do povo" que usou seu poder e local de fala no parlamento para fazer comentários transfóbicos contra uma deputada trans chamada Erika Hilton, o mesmo subiu a tribuna e disse "Hoje é o dia internacional da Mulher. A esquerda disse que eu não estava no meu local de fala. Então solucionei o problema aqui ó (coloca uma peruca). Prazer Deputada Nicole. As melhores estão perdendo seus espaços para homens que se sentem mulheres." Isso seria liberdade de expressão ou preconceito disfarçado de opinião? Eu mesmo respondo: isso é preconceito mascarado de opinião e as autoridades Nacionais devem se opor contra isso.*

*A constituição que rege sobre nosso país diz "todos são iguais perante a lei" e a partir disso, leis foram criadas com o intuito de diminuir os níveis de preconceito, como exemplo vemos as leis contra crimes de racismo e preconceito (nº 7.716/1989) e também a lei de apologia e incitação ao ódio previsto no (Art. 286 e Art. 287). Falar o que pensamos é um direito, mas espalhar ódio, preconceito ou incentivar a violência é um crime contra a liberdade do outro.*

*A verdadeira liberdade só existe quando há respeito mútuo entre os cidadãos. Usar palavras para ferir o outro, seja em nome da religião, da política ou do humor não é liberdade, é desumanidade. E o limite da liberdade de expressão deve estar sempre onde começa o direito do outro de viver com dignidade. Pois a nossa liberdade de expressão acaba quando ela fere os direitos do outro.*

Nas categorias coerência e aceitabilidade, o texto demonstra que o estudante compreende o tema proposto e o desenvolve ao longo de toda a produção, problematizando os limites da liberdade de expressão em uma sociedade democrática. O posicionamento do autor é claro e explícito, defendendo que a liberdade de expressão não pode justificar práticas de ofensa, discriminação ou incitação ao ódio. Quanto à estrutura, há a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão, ainda que a organização global seja fragilizada pelo excesso de informações em alguns parágrafos e pela pouca delimitação entre as ideias argumentativas.

A argumentação se apoia em exemplos concretos e referências legais, o que contribui para a aceitabilidade do texto, mas tais exemplos são apresentados de forma predominantemente descritiva, com pouco aprofundamento analítico, o que compromete a consistência argumentativa. Além disso, não há contradições centrais no posicionamento assumido; entretanto, a recorrência de ideias semelhantes e a extensão excessiva dos períodos prejudicam a clareza e a progressão temática. É importante frisar que o texto apresenta excelente teia argumentativa, sendo considerado uma versão consistente de um artigo de opinião, gênero com o qual o estudante está em processo de familiarização. Além disso, o estudante demonstra consciência da interlocução, envolvendo o leitor com questionamento ("Isso seria liberdade de expressão ou preconceito disfarçado de opinião?"), uso da 3ª pessoa do plural ("nossa liberdade de expressão"); no entanto, algumas informações poderiam ser melhor esclarecidas para favorecer mais a compreensão da mensagem pretendida.

Quanto à coesão textual, o texto faz uso de alguns articuladores discursivos, como "mas", "pois" e "diante disso", que contribuem para o encadeamento das ideias,

porém de maneira limitada e repetitiva. Além disso, há dificuldade na articulação entre os parágrafos, sobretudo nos trechos em que se apresentam exemplos, que são inseridos sem retomadas claras do argumento central. A progressão temática, portanto, ocorre de forma irregular, com acúmulo de informações e poucas estratégias de retomada e encadeamento. Essas dificuldades são esperadas, diante da hipótese de que esta tenha sido a primeira vez que o estudante foi exposto ao gênero e à sua prática de escrita, contudo, elas não invalidam a autoria e a contundência com que apresenta a argumentação.

O título estabelece relação direta com o conteúdo do texto e antecipa adequadamente a discussão proposta. Contudo, é válido ressaltar que o estudante repetiu a questão polêmica norteadora para a produção do artigo de opinião sobre o tema que ele escolheu.

No que diz respeito à gramática e convenções da escrita, o texto apresenta inadequações gramaticais e ortográficas. Destacam-se desvios de concordância verbal (“quando as pessoas passa a ofender”), ortografia (“apartir”, “cidadões”), pontuação (períodos excessivamente longos e uso inadequado de vírgulas) e estrutura frasal, com orações extensas e pouco segmentadas. Apesar dessas inadequações, o sentido global do texto é preservado e o leitor consegue compreender o posicionamento defendido.

De modo geral, o estudante demonstra compreensão do tema e do gênero, com posicionamento claro e exemplos pertinentes, mas revela fragilidades na organização argumentativa, na coesão textual e no domínio das convenções da escrita formal. O texto produzido pelo estudante demanda intervenções pedagógicas voltadas ao aprimoramento da progressão temática, da argumentação, do uso de articuladores coesivos e da correção gramatical para alcançar maior clareza e consistência discursiva.

A fim de favorecer o aprimoramento do texto pelo estudante, algumas orientações foram encaminhadas por meio da carta orientadora a seguir:

*Caro Igor,*

*Que bom que produziu seu texto. Agora, vamos aprimorá-lo. Para isso, veja as orientações a seguir.*

*Você organizou seu texto em parágrafos, com letra legível e respeitando as margens. Sugiro ter cuidado com rasuras. Quando cometer algum erro, coloque a palavra que errou entre parênteses e depois escreva a forma correta ou passe um traço simples. Parabéns pela organização!*

*A respeito do seu título, você manteve a questão polêmica norteadora do seu tema. É preciso elaborar um título que esteja condizente com seu texto, que trate do tema, que indique o seu ponto de vista e, claro, que seja atraente para os leitores.*

**1º PARÁGRAFO - DA LINHA 01 A LINHA 03:**

*No primeiro parágrafo você faz uma breve contextualização sobre liberdade de expressão e já apresenta o seu ponto de vista. Sugiro que amplie essa contextualização, sinalizando que a liberdade de expressão é um direito humano e constitucional. Então, você pode mencionar a Constituição de 1988 e a Declaração universal dos direitos humanos, a qual prevê a liberdade de expressão também como direito. Outra sugestão é quando você diz que “é preciso impor limites quando as pessoas passam a ofender o discriminar”; sugiro que você diga: impor limites para que as pessoas não ofendam ou discriminem.*

**Aspectos gramaticais e ortográficos:** *Concordância do verbo “passa” na linha 02 - passam.*

**2º PARÁGRAFO - DA LINHA 04 A LINHA 08:**

*Você começa com conectivo relacionando com parágrafo anterior, isso é muito positivo.*

*Reescrever: a dor da Cantora Preta Gil e de sua família ou da dor da família da cantora? Depende se o humorista fez isso antes ou depois do falecimento da cantora.*

**Aspectos gramaticais e ortográficos:**

- *Pontuação: colocar vírgula após “preconceito” na linha 5. Colocar ponto após “Léo Lins” e iniciar com letra maiúscula na sequência com a expressão “Em um de seus shows, o humorista...”*
- *Decorrente - em decorrência.*
- *Acentuação de “família”.*

**3º PARÁGRAFO - DA LINHA 9 A LINHA 16:**

- *Colocar a expressão “é o caso de” antes do nome Nicolas Ferreira, na linha 09;*
- *Colocar (.) após Érika Hilton e com letra maiúscula, na linha 11.*
- *Substituir “o mesmo” pela expressão “O deputado”, na linha 11.*

- Colocar dois pontos (:) após “disse” na linha 11.
- A respeito da fala do deputado, essa foi a fala literal?

*Na sequência você explora a fala dele fazendo questionamentos e colocações. Muito bem. Só algumas orientações: substituir “de” por “do”, no início da linha 16 e retirar a vírgula(,) após opinião. Você diz, na sequência, que outras autoridades nacionais deveriam se opor contra isso, seria bom atribuir essa responsabilidade a sociedade também.*

#### *4º PARÁGRAFO - DA LINHA 17 LINHA 22*

*Você começa falando da Constituição, mas precisa especificar que é a de 1988. Além disso, Constituição deve ser grafada com letra inicial maiúscula.*

*Coloque o pronome relativo “que” após “diz” na linha 17.*

*A expressão “a partir” deve ser grafada com “a” separado da palavra “partir” - Linha 17*

#### *5º PARÁGRAFO - DA LINHA 23 A 27:*

*Nesse parágrafo você faz a conclusão do seu texto, reiterando as informações já mencionadas e reforçando o seu ponto de vista sobre o tema. Sugiro que utilize um conectivo no início para relacionar melhor com os demais parágrafos do seu texto.*

*Colocar vírgula(,) após a palavra “pois”, na linha 26.*

*Observe atentamente as orientações e reescreva o seu texto. É importante explorar melhor os argumentos que você apresenta, inclusive, no caso do humorista Léo Lins, falar a respeito da condenação dele. Lembre-se de reelaborar o título, tendo em vista que o seu posicionamento é de que há limite para a liberdade de expressão, então seu título deve contemplar isso.*

*Atenciosamente,  
Professora Maíra.*

### **6.1.6 Reescrita do artigo de opinião do estudante Igor**

#### *Os limites das palavras*

*A liberdade e expressão é essencial, um direito humano garantido pela Constituição de 1988. Mas é preciso impor limites quando as pessoas passa a ofender ou*

*discriminar, pois a nossa liberdade de expor nossas opiniões termina quando utilizamos dela para menosprezar o outro.*

*Diante disso, muitas pessoas influentes em nossa sociedade utilizam da sua liberdade expressão para propagar ódio e preconceito como humorista Léo Lins. (Θ ~~mesmo em~~) Em um de seus shows, o humorista fez piadas preconceituosas envolvendo pessoas com deficiência, mulheres, comunidade LGBT e enquanto lutava contra o câncer, a cantora Preta Gil foi alvo de ofensas por parte do humorista.*

*Como outro exemplo, temos o Deputado federal e "representante do povo" Nicolas Ferreira, que usou do seu poder e de local de fala no parlamento para fazer comentários transfóbicos contra uma Deputada trans, Érika Hilton. O deputado subiu a tribuna e disse: "Hoje é o dia internacional da Mulher. A esquerda disse que eu não estava no meu lugar de fala. Então solucionei o problema aqui ó (coloca uma peruca).*

*Prazer, Deputada Nikolle. As mulheres estão perdendo seus espaços para homens que se sentem mulheres." Isso seria liberdade de expressão ou preconceito disfarçado de opinião? Eu mesmo respondo: isso é preconceito mascarado de opinião, as autoridades nacionais devem se opor contra isso e a sociedade de se conscientizar mais sobre esse tema.*

*A constituição de 1988 que rege sobre o nosso país diz: "todos são iguais perante a lei" e a partir disso, leis foram criadas com o intuito de diminuir os níveis de preconceito, como exemplo, vemos as leis contra crimes de racismo e preconceito (nº7.716/1989) e também a lei de apologia e incitação ao ódio previsto no (Art. 286 e Art. 287). Falar o que pensamos é um direito, mas espalhar ódio, preconceito ou incentivar a violência é um crime contra a liberdade do outro.*

*Conclui-se que, a verdadeira liberdade só existe quando há respeito mútuo entre os cidadãos. Usar palavras para ferir o outro, seja em nome da religião da política ou do humor não é liberdade, é desumanidade. E o limite de expressão deve estar sempre onde começa o direito do outro de viver com dignidade. Pois a nossa liberdade de expressão acaba quando ela fere os direitos do outro.*

Na reescrita, no que diz respeito à coerência e aceitabilidade, o estudante mantém o foco temático e apresenta maior controle discursivo, com introdução mais objetiva e conclusão explícita. O ponto de vista aparece de forma mais organizada e reiterada ao longo do texto. A argumentação está mais consistente, mas ainda descritiva, pois, há melhora na organização dos exemplos, porém ainda predomina a enumeração de casos, com análise limitada.

Quanto à coesão, há maior uso de conectivos e organizadores discursivos (diante disso, como outro exemplo, conclui-se que), o que resultou em avanço no encaideamento das ideias. A progressão temática está mais evidente, uma vez que os parágrafos apresentam função discursiva mais definida (introdução, exemplificação, fundamentação legal e conclusão). As retomadas ainda são pouco elaboradas, porque, embora haja retomada do tema central, faltam mecanismos coesivos mais sofisticados (anáforas e reformulações conceituais).

No quesito gramática e convenções da escrita, embora em menor número, há persistência de inadequações gramaticais, como a concordância (“quando as pessoas passa a ofender” → *passam*), regência (“O deputado subiu a tribuna”) e estrutura frasal (“utilizam da sua liberdade expressão” → *liberdade de expressão*).

O texto assume tom mais formal, ainda que mantenha certa subjetividade típica do gênero.

É importante ressaltar que o estudante Igor se manteve fiel ao que propôs desde o planejamento do artigo de opinião (anexo), defendendo o ponto de vista de que a liberdade de expressão deve ter limites para evitar discriminação e preconceito e desenha a argumentação baseando-se no uso desse direito de forma desrespeitosa por algumas pessoas, inclusive citando o deputado federal Nikolas Ferreira. Além disso, planeja respaldar o posicionamento citando a Constituição. Logo, observamos que a etapa de planejamento é importante no processo de escrita, funcionando como bússola, direcionando as etapas seguintes.

A reescrita do estudante Igor evidencia avanço significativo em relação à 1ª versão, sobretudo na organização textual, na clareza do posicionamento e no uso mais consciente de articuladores discursivos. Entretanto, persistem algumas inadequações gramaticais e ortográficas, além de limitações na profundidade argumentativa. De modo geral, o texto demonstra apropriação progressiva do gênero artigo de opinião pelo estudante, situando-se em um estágio intermediário de desenvolvimento, conforme os critérios do quadro analítico.

## 6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ESCRITA

Conforme já mencionado na seção que discorre sobre a trajetória de aplicação da SD, o tempo foi um fator que interferiu no andamento e, conseqüentemente, no resultado desta intervenção. O tempo letivo, o tempo cronológico, o tempo dos(as) estudantes e o meu tempo. Diversos atravessamentos nos ocorreram nesse percurso, o que não permitiu que os resultados fossem exatamente os desejados. Devo confessar certa frustração, mas valorizo os resultados alcançados, afinal a intervenção foi aplicada em um contexto real e envolvendo sujeitos diversos. O desejo era ter desenvolvido todas as atividades exatamente conforme o planejado, que todos tivessem participado efetivamente e alcançado resultados significativos, mas ocorreu o que foi possível, pois não há sala de aula perfeita onde tudo acontece perfeitamente bem. Então, eis aqui um resultado, real e honesto do que foi possível ser realizado.

A análise das produções textuais dos(as) estudantes evidencia que a escrita, quando compreendida como processo — envolvendo planejamento, escrita, revisão e reescrita —, favorece avanços significativos na escrita, neste caso do gênero discursivo artigo de opinião. Os dados revelaram que a intervenção pedagógica, estruturada por meio de uma Sequência Didática, possibilitou melhorias sobretudo na explicitação do ponto de vista, na ampliação do repertório argumentativo e na organização global dos textos, ainda que tais avanços não tenham ocorrido de maneira homogênea entre todos os(as) estudantes.

O percurso da pesquisa, tal como os resultados obtidos, comprova que produzir textos com valor comunicativo é a maior dificuldade que os(as) estudantes enfrentam no processo de aprendizagem. E a superação desses desafios por nossos(as) estudantes, certamente, é o desejo de todos(as) nós, professores(as) de Língua Portuguesa, como bem aponta Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 218), “[...] todos desejamos: alunos que consigam escrever sem medos e sem dor, alunos que vislumbrem novas e amplas possibilidades futuras por dominarem a escrita”.

A categorização dos textos em níveis de desempenho (Inicial, Básico e Intermediário) considerou as dificuldades relacionadas à progressão temática, à articulação entre argumentos e ao domínio das convenções da escrita. Esses resultados corroboram a perspectiva de Antunes (2003), segundo a qual a maturidade na escrita

não se constrói de forma espontânea, mas exige tempo, orientação sistemática e práticas recorrentes de reescrita. A escrita, nesse sentido, configura-se como um processo de escolhas e decisões do sujeito-autor, que aprende a selecionar, organizar e reformular seus dizeres em função do interlocutor e do contexto comunicativo.

As habilidades da BNCC (2018) que compuseram a Sequência Didática articulam-se diretamente aos critérios de análise adotados para análise dos textos dos(as) estudantes, na medida em que orientaram tanto a produção quanto a avaliação dos textos dos estudantes em uma perspectiva discursiva e processual. A habilidade EM13LP01, ao enfatizar a relação entre texto e suas condições de produção, dialoga com critérios como reconhecimento da interlocução, adequação da linguagem ao gênero e pertinência das informações apresentadas ao leitor, presentes na categoria de coerência e aceitabilidade. Já a habilidade EM13LP02 relaciona-se diretamente aos aspectos de coesão e organização textual, como o uso de conectivos, a progressão temática e a articulação entre partes do texto, fundamentais para garantir a continuidade e a lógica discursiva. No que se refere à EM13LP04 e EM13LP05, observa-se convergência com critérios que envolvem a construção da argumentação, a explicitação de posicionamentos e o uso de estratégias discursivas, como a inserção de vozes e a sustentação de argumentos consistentes. Por fim, a habilidade EM13LP13 integra todas essas dimensões ao destacar o caráter processual da escrita — planejamento, produção, revisão e reescrita —, o que se reflete nos critérios que avaliam desde a organização global do texto até aspectos linguísticos e normativos. Portanto, evidencia-se que as habilidades não apenas orientaram a prática pedagógica, mas também fundamentaram os critérios de análise, assegurando uma avaliação mais ampla, que contempla tanto os aspectos formais quanto os discursivo-textuais da produção escrita.

Os textos analisados evidenciam que, no plano da coerência e aceitabilidade, os(as) estudantes compreendem o tema proposto e conseguem assumir um posicionamento, o que atende a uma das exigências centrais do gênero artigo de opinião. Contudo, a argumentação frequentemente se mostra superficial, apoiada em exemplos descritivos e pouco explorados, sem articulação progressiva entre as ideias. Esse dado dialoga com Koch e Elias (2016), ao apontarem que a coerência não se limita à ausência de contradições, mas envolve a construção de relações significativas entre informações novas e já dadas, de modo a orientar a interpretação do(a) leitor(a).

Quanto à coesão textual, os resultados indicam uso restrito de mecanismos coesivos, com predomínio de conectores básicos e pouca retomada referencial. Tal limitação compromete a progressão temática e evidencia que muitos estudantes ainda operam com estratégias de justaposição de ideias, em detrimento de uma organização textual mais planejada. Esses achados reforçam as contribuições de Marcuschi (2008) ao destacar que a coesão não é apenas um recurso formal, mas uma estratégia discursiva que se constrói no interior das práticas sociais de linguagem e precisa ser ensinada de forma contextualizada.

No que se refere à gramática e às convenções da escrita, permanecem recorrentes desvios ortográficos, de pontuação e de concordância, além de marcas de oralidade e inadequações quanto ao grau de formalidade do gênero. Embora tais desvios não inviabilizem a compreensão global dos textos, eles fragilizam a clareza e a consistência argumentativa, indicando a necessidade de um trabalho pedagógico que integre reflexão linguística e produção textual, conforme propõe Geraldi (2011) ao defender que o ensino de língua deve partir do uso para a análise e, posteriormente, para a sistematização.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados evidenciam a relevância de práticas avaliativas formativas, como a carta orientadora, que se mostraram fundamentais para que os(as) estudantes reconhecessem suas dificuldades e avançassem na reescrita, apesar da intervenção final ainda apresentar dificuldades no que tange aos critérios utilizados como parâmetro nesta pesquisa. Essa abordagem está em consonância com Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) ao enfatizarem que a avaliação qualitativa permite acompanhar o progresso dos estudantes e orientar intervenções mais adequadas às necessidades de aprendizagem. Além disso, os dados reforçam as orientações da BNCC (2018) ao indicar a importância de uma avaliação consciente da produção escrita, que considere aspectos discursivos, textuais e linguísticos de forma integrada. Ademais, a carta orientadora foi reconhecida pelos(as) estudantes, na avaliação da SD, como um instrumento que favoreceu o exercício de revisão e reescrita. Diante disso, a proposta da Carta orientadora destaca-se como um contributo pedagógico bastante funcional do trabalho, pois, além de representar um guia personalizado e detalhado para orientar a (re)escrita, acolhe o(a) estudante, manifestando-se como uma atenção muito especial(izada) dada a ele(a).

Apesar dos desafios que permaneceram, a estratégia de correção textual-interativa foi bem sucedida, pois conferiu valor comunicativo aos textos produzidos, evidenciando a importância da interação autor-leitor. Também é relevante sinalizar que, assim como cada texto é único, cada carta orientadora também é, pois elas foram redigidas dialogando com as especificidades de cada texto, de cada autor(a), por isso se apresentam distintas em alguns aspectos. Além disso, vale ressaltar que, apesar de ter adotado a correção textual-interativa, em alguns momentos, as cartas orientadoras apresentaram uma perspectiva resolutiva, com indicação diretas de como o(a) estudante poderia solucionar algumas inadequações. Isso, de alguma maneira, silenciou a voz autoral, uma vez que não permitiu que os(as) próprios(as) estudantes refletissem sobre as inadequações e buscassem estratégias para solucioná-las. Então, compreendo esse fato como consequência do processo de aprendizagem em que me encontro, enquanto professora de Língua Portuguesa que quer mudar a forma de ensinar seus(suas) estudantes a escreverem bem, mas que ainda são aprendizes.

Ainda no que diz respeito às Cartas Orientadoras, é importante pontuar que, apesar de demonstrar ser uma estratégia de correção que favorece a revisão e reflexão dos textos pelos(as) estudantes, apresenta dificuldades para sua aplicabilidade, tendo em vista as demandas do cotidiano escolar. Nessa direção, pontuam que “[...] no atual sistema de ensino, alguns docentes nem sempre conseguem ampliar as circunstâncias de produção textual, muito menos de exercer seu real papel de interlocutor do texto produzido pelo aluno (OLIVEIRA; BORBA, 2015, p. 115)”. O principal fator que não favorece essa prática se refere à carga horária que nós, professores(as) de LP dispomos, a qual não favorece o desenvolvimento dessa proposta, uma vez que é uma tarefa morosa e desgastante, sobretudo quando aliada às demais demandas da docência. Portanto, a estratégia por mim adotada na proposta de intervenção em análise neste trabalho apresenta contribuições relevantes para o desenvolvimento/ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes, contudo deve ser desenvolvida de maneira menos prolixa e mais objetiva. Além disso, acredito que não seja possível aplicar essa estratégia de correção em todas as atividades de produção textual, mas é importante realizar em ao menos uma das atividades desenvolvidas nas unidades letivas, visto que, geralmente, na Educação Básica, ainda não dispomos de uma carga horária que viabilize que essa prática seja efetivada de forma sistemática.

Diante das reflexões empreendidas, os resultados apontam que o ensino do artigo de opinião e de outros gêneros – ancorado em uma perspectiva sociointeracionista – deve priorizar a escrita como prática social, o desenvolvimento da autoria e a ampliação das competências discursivas dos(as) estudantes. Isso implica investir em atividades sistemáticas de planejamento, revisão e reescrita, bem como em estratégias que favoreçam o desenvolvimento da argumentação e da progressão temática, o uso consciente de mecanismos coesivos e a adequação linguística ao gênero. Tais encaminhamentos pedagógicos mostram-se fundamentais para favorecer o avanço dos(as) estudantes rumo a produções textuais mais autônomas, críticas e socialmente significativas. Nessa direção, é importante ter a consciência de que “[...] ensinar a escrever bem no dia de hoje é uma forma de contribuir com uma vida melhor dessas pessoas num futuro muito próximo” (Ferrarezi Júnior; Carvalho, 2015, p. 218-219). É essa a premissa que deve guiar nossa prática pedagógica como professores(as) de Língua Portuguesa, da Educação Básica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar o percurso desta pesquisa implica reconhecer que o ensino da produção escrita na escola continua sendo um dos maiores desafios da prática docente em Língua Portuguesa. Ao longo deste estudo, busquei compreender a escrita não como produto acabado, mas como processo, atravessado por escolhas linguísticas, discursivas e ideológicas, e profundamente vinculado às condições de produção e circulação dos textos. Essa compreensão, sustentada pelas contribuições de Bakhtin (2011), Antunes (2010), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2016), Dolz; Schneuwly e Noverraz (2004) e Geraldi (2011), orientou tanto a análise diagnóstica das produções quanto a elaboração da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida numa turma de 2ª série do Ensino Médio.

Os resultados alcançados demonstraram que a produção de textos do gênero artigo de opinião, quando realizada de forma processual e numa perspectiva sociointeracionista, pode ter relevantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola, visto que permite a reflexão sobre a escrita, favorece o desenvolvimento/ampliação das habilidades de leitura e produção de textos, bem como colabora para o desenvolvimento da autoria pelos(as) estudantes.

É importante ressaltar que, apesar dos entraves, como o tempo para realização das atividades e outros fatores do contexto da sala de aula, os resultados apontam aspectos que ratificam a importância de ressignificar a prática de ensino de escrita na escola, inclusive no Ensino Médio. A análise das produções textuais do gênero artigo de opinião revelou dificuldades que os(as) estudantes têm a respeito das habilidades de escrita, especialmente no que se refere à organização argumentativa, à progressão temática, ao uso de recursos coesivos, à construção de um posicionamento consistente e às convenções da escrita. Entretanto, os textos também evidenciaram potencialidades, indicando que os(as) estudantes mobilizam saberes prévios, demonstram intenção argumentativa e revelam possibilidades concretas de avanço quando lhes são oferecidas condições adequadas de orientação e revisão.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica foi essencial, não como instrumento classificatório, mas como prática formativa, que me permitiu compreender o estágio de desenvolvimento da escrita dos(as) estudantes e planejar uma intervenção mais coerente com suas necessidades. Assim, ao deslocar o foco da correção meramente

normativa para a análise do texto em sua totalidade, amplia-se a possibilidade de promover a reflexão sobre a linguagem e fortalecer a autoria.

A proposta de intervenção pedagógica elaborada a partir dos dados da avaliação diagnóstica reafirma a importância de trabalhar a escrita como processo, contemplando momentos de planejamento, textualização, revisão e reescrita. Dessa maneira, ao vivenciar essas etapas de forma orientada, os(as) estudantes passaram a perceber a escrita como construção progressiva e não como tarefa pontual destinada exclusivamente à atribuição de nota.

Nessa direção, ao retomarem seus textos, a partir das orientações propostas, os(as) estudantes demonstraram envolvimento com os processos de revisão e reescrita e apresentaram versões, no geral, qualitativamente superiores às iniciais. Ainda que nem todas as dificuldades tenham sido plenamente superadas, os avanços observados indicam um movimento importante: os(as) estudantes passaram a assumir uma postura mais reflexiva diante da própria escrita, exercitando a leitura crítica se seus próprios textos e realizando ajustes possíveis dentro de seus limites linguísticos e discursivos. Esse deslocamento — de uma escrita vista como tarefa pontual para uma escrita compreendida como construção progressiva — reafirma a concepção defendida ao longo desta dissertação: o texto não é um produto acabado, mas uma elaboração que pode (e deve) ser revista, reformulada e aprimorada conforme o(a) autor(a) amplia sua percepção sobre o que escreve e sobre para quem escreve. Esse movimento contribuiu para o desenvolvimento de maior consciência sobre o próprio texto e para o fortalecimento da posição como sujeitos autores.

Este estudo teve como objetivo central foi investigar se a produção de textos do gênero artigo de opinião tendo a carta orientadora como estratégia de avaliação e devolutiva pode contribuir para a ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes de uma turma de 2ª série do Ensino Médio. E, para alcançar tal objetivo, foram traçados três objetivos específicos: identificar as dificuldades linguístico-discursivas recorrentes nas produções textuais dos(as) estudantes; desenvolver atividades de produção de texto, do gênero artigo de opinião, para situações reais de comunicação, respeitando as etapas da produção textual; analisar como a carta orientadora colabora para o aprimoramento da produções textuais dos(as) estudantes. Conforme os resultados obtidos, os objetivos propostos foram alcançados parcialmente, mas de forma

significativa, evidenciando avanços concretos no processo de aprendizagem da escrita, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de continuidade das ações pedagógicas para sua plena consolidação.

Diante disso, esta pesquisa não pretende apresentar respostas definitivas, mas reafirmar a necessidade de ressignificar nossas práticas de ensino e avaliação da produção de textos escritos na escola. Nesse sentido, ensinar a escrever implica criar condições para que o estudante compreenda o sentido social do texto, reconheça o interlocutor, mobilize estratégias argumentativas e revise criticamente sua produção. Além disso, implica compreender a avaliação como parte do processo e não como etapa final de julgamento; desse modo, abre-se espaço para que os(as) estudantes se reconheçam como autores(as) em formação.

É válido ressaltar que este estudo se insere em um contexto específico e, portanto, não pretendo generalizar seus resultados. No entanto, acredito que as reflexões aqui construídas possam contribuir para o debate sobre o ensino da escrita, especialmente no âmbito da escola pública, e inspirar outras práticas que coloquem o texto, a autoria e o processo no centro do trabalho pedagógico. Além disso, a proposta de intervenção desenvolvida não é um modelo fechado, pois oferece possibilidades de adaptação a diferentes contextos escolares, podendo ser reelaborada conforme as especificidades de cada turma.

Destarte, a principal contribuição deste estudo reside na articulação entre teoria e prática, evidenciando que a pesquisa desenvolvida no âmbito do ProfLetras pode gerar impactos concretos no cotidiano da sala de aula. Portanto, espero que as reflexões e a proposta aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais dialógicas, processuais e comprometidas com a formação de sujeitos críticos e participativos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paula: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 6. ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf). Acesso em: 26 abr. 2026.
- BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva; BASTOS, Gilda de Almeida. **A redação do ENEM e a padronização da escrita: reflexões sobre o ensino de produção textual**. *Revista Eletrônica de Educação*, Montes Claros, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/7317>. Acesso em: 26 abr. 2026.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.338**, de 2023. Dispõe sobre o uso da inteligência artificial no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>. Acesso em: 26 abr. 2026.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- CASTILHOS, Gleicieli Thaine Lucheti et al. **Produção textual na escola: práticas de interação e reescrita**. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/6486>. Acesso em: 26 abr. 2026.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Suely de Sousa Martins; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. **Só se aprende a fazer, fazendo!:** desenvolvendo as competências argumentativas dos discentes: o trabalho com o gênero textual artigo de opinião. **Revista do GELNE**, Natal, v. 24, n. 2, p. 84–99, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n2ID28918>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-ação:** uma abordagem metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2023.

LEURQUIN, Eulália; SALES, Laurenia. **Ensino de escrita e práticas pedagógicas:** desafios e possibilidades na educação básica. *Pensares em Revista*, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/92526>. Acesso em: 26 abr. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem:** Estudos e Proposições. 12ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.~

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

OLIVEIRA, Lilian Rodrigues de Souza. **O processo de criação textual dos alunos do ensino fundamental:** uma abordagem a partir da crítica genética. *Revista Educação e Cultura*, 2024. Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/252>. Acesso em: 26 abr. 2026.

OLIVEIRA, Rosemary da Silva Lima; BORBA, Valquíria Claudete Machado. **Reescrita e escrita**: investigando a visão do aluno. *Revista A Cor das Letras*, v. 16, p. 112–127, 2015.

PES, Silvânia de Araujo. **O ensino da produção textual**: uma sequência didática com o gênero artigo de opinião. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/items/67bc0171-e6bf-413e-b0d1-bf97918f70c3>. Acesso em: 26 abr. 2026.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e Ensino**. Natal: SEDIS – UFRN, 2018.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual interativa. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Maria Cuba; TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Análise e produção de textos na escola**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 10. ed. São Paulo: Globo, 2000.

SILVA, Silvio Profírio da; QUEIROZ, Suzana Teixeira de; LUCENA, Josete Marinho de. **O ensino da produção de textos escritos na educação básica**: relato de uma prática com o gênero charge. *Educação Pública*, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/7/o-ensino-da-producao-de-textos-escritos-na-educacao-basica-relato-de-uma-pratica-com-o-genero-charge>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

## APÊNDICE A — QUESTÕES DA DINÂMICA *DÊ VOZ ÀS POLÊMICAS*

### Questões para dinâmica *Dê voz às polêmicas*

1. Adultização infantil e monetização: O perigo da infância-vitrine.
2. A anistia pode ser chave para a reconciliação, mas também pode abrir portas à impunidade.
3. A violência contra a mulher deve ser tratada como problema individual ou como questão estrutural da sociedade?
4. Soberania nacional: A crescente influência de potências econômicas estrangeiras ameaça a independência política de países menores?
5. Regulação das redes sociais: A regulação das redes sociais ameaça à liberdade de expressão ou garante um espaço digital mais seguro?
6. Cancelamento x Intolerância: O cancelamento promove a responsabilização ou apenas reforça a intolerância?
7. Uso de celulares nas escolas: Proibir o celular é retrocesso tecnológico ou medida necessária de disciplina?
8. O Impacto das redes sociais na autoestima: Construção de identidades ou fonte de frustração?
9. Jogos online: até aonde vai a diversão?
10. Impactos ambientais da moda rápida (fast fashion).
11. Influenciadores digitais: novos formadores de opinião ou propagadores de superficialidade?
12. As cotas são a melhor solução para reparar injustiças históricas?
13. Maioridade penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade como forma de combater a delinquência juvenil?
14. Grandes fortunas devem ser taxadas pelo governo?
15. Uso de animais em teste laboratoriais: A ciência justifica o sofrimento animal?
16. Há limites para a liberdade de expressão?
17. O fim da escala 6x1: É garantia de uma vida social mais ativa para os brasileiros?
18. A chamada "lei anti-Oruam" representa uma ameaça à liberdade de expressão artística?
19. Inteligência Artificial (IA): aliado ou inimigo?
20. A linguagem neutra (não-binária) deve ser implementada nas instituições públicas e privadas?

## APÊNDICE B — ROTEIRO DE PESQUISA

### ROTEIRO DE PESQUISA

**Agora que já escolheu seu tema, é hora de se apropriar! Para isso, faça uma pesquisa em diferentes fontes e registre as informações em seu caderno. As questões a seguir são importantes para nortear sua pesquisa. Sucesso!**

- Qual é o tema?
- Quais as principais informações sobre o tema? Consulte notícias, reportagens, entrevistas ou artigos já publicados sobre o tema.
- O que dizem as autoridades/autores/cientistas/estudiosos sobre o tema? É importante identificar as pessoas e instituições. Consulte dados estatísticos, pesquisas ou estudos para apoiar a sua posição.
- Há exemplos concretos (casos reais, leis, decisões políticas, etc.) que podem enriquecer o seu texto?
- Faça um levantamento de opiniões divergentes da sua.
- Que filmes, músicas e textos literários abordam o assunto?
- Qual a situação da polêmica no momento?
- É importante identificar as fontes consultadas.

***Boa pesquisa!***

## APÊNDICE C — ROTEIRO DE PLANEJAMENTO

### ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Utilize o espaço e as indicações que seguem para planejar o seu artigo de opinião. Você verá que, ao final desse processo, ficará bem mais fácil o encadeamento das ideias que você organizou de forma antecipada.

#### PARA LEMBRAR!

- Pode ser escrito em 1ª pessoa;
- Evidencia a opinião do autor sobre o tema;
- Uso de argumentação e persuasão;
- Possui linguagem simples e objetiva;
- Pode apresentar contra-argumento;
- Apresenta argumentos fortes e fundamentados;
- Trata de temas de cunho social, político e econômico;
- Apresenta, na estrutura, uma apresentação, defesa da tese por meio de argumentos, exemplificações, proposições, etc.

Tema:

---



---



---

Minha opinião sobre o tema (tese):

---



---



---

Posso defender minha opinião a partir de:

---



---



---



---



---

O que dizem as autoridades/autores/cientistas/estudiosos sobre o tema?

---



---



---



---

Posso finalizar o texto esclarecendo que:

---



---



---



---

ARTICULISTA: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D — FICHA DE AVALIAÇÃO EM PARES

### ROTEIRO PARA LEITURA E REVISÃO

<b>Título do artigo:</b>	
Apresenta a questão polêmica?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
O título estabelece relação entre o conteúdo e a expectativa do leitor?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
É possível identificar introdução, desenvolvimento e conclusão?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Compreende e discute o tema proposto ao longo de todo o texto?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Organiza o texto em parágrafo e períodos e os compreende como unidades de sentido?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Assume ponto de vista (opinião) em relação ao tema?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Desenvolve argumentação consistente?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Há pontos de vista de opositores que foram usados para construir os argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...".	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Faz relação clara entre ideias (sem contradições)?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Reconhece interlocução e fornece informações novas e relevantes para o leitor?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Utiliza linguagem adequada ao grau de formalidade do gênero?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Estabelece relações entre as partes do artigo por meio de articuladores textuais?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Faz referências adequadas e retomadas de ideias e informações?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Apresenta sequência lógica entre as ideias?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
A conclusão retoma e reforça o ponto de vista da(o) articulista?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Apresenta inadequações gramaticais que comprometem o entendimento?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> PARCIAL
Escreva um comentário com sugestões:	

## APÊNDICE E — FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

➤ Utilize as questões abaixo para avaliar sua produção textual:			
Fui claro?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão)?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Meu ponto de vista (opinião) está evidente?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Meus argumentos são interessantes?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Conseguo convencer?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Apoiei-me em outros discursos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Modalizei (usou palavras, expressões ou construções gramaticais que indicam o ponto de vista) a fala quando necessário?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Apresentei exemplos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Apresentei informações confiáveis e suficientes?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
Fiz uso adequado da gramática e da convenção escrita?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> EM PARTE	<input type="checkbox"/> NÃO
O que posso melhorar?			

## ANEXO A — PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE ESCRITA

**Pesquisador:** MAIRA OLIVEIRA DE JESUS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 85652024.1.0000.0057

**Instituição Proponente:** Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.435.107

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa vincula-se ao DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, DCH, CAMPUS V, Santo Antônio de Jesus, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Adelino Pereira dos Santos.

O resumo do projeto fornecido pela autora conforme segue: O presente estudo aborda os desafios enfrentados no ensino de produção textual na Educação Básica, destacando a falta de contextualização das propostas, a negligência das etapas do processo de escrita (planejamento, revisão e reescrita) e a carga horária insuficiente para a disciplina de Língua Portuguesa. Baseado na BNCC, que enfatiza a centralidade do texto e a autoria no processo de ensino, o estudo propõe investigar como as etapas de revisão e reescrita podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita de alunos do Ensino Médio. A pesquisa justifica-se

pela importância de superar práticas tradicionais e ineficazes que não consideram o caráter comunicativo e interativo da escrita, visando promover a formação cidadã dos estudantes. Com base em pressupostos teóricos e uma sequência didática organizada em módulos, a metodologia inclui diagnóstico inicial, oficinas de leitura e escrita, e avaliação das produções textuais dos alunos, utilizando o gênero artigo de opinião. A pesquisa pretende evidenciar como a revisão e a reescrita são fundamentais para o desenvolvimento das competências de

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.435.107

leitura, escrita e autoria.¿

#### Hipótese de pesquisa

As etapas de revisão e reescrita podem ter relevantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola, tendo em vista que permitem a reflexão sobre a escrita, favorece o desenvolvimento e ampliação das habilidades de leitura e produção de textos, bem como colaboram para o desenvolvimento da autoria pelos (as) estudantes de 2º série do Ensino Médio, do Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida, no município de Jaguaquara.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar de que maneira as etapas de revisão e reescrita podem contribuir para a ampliação das habilidades de escrita dos(as) alunos(as) de uma turma de 2º série do Ensino Médio, do Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida, no município de Jaguaquara.

#### Objetivo Secundário:

- Identificar as dificuldades linguístico-discursivas recorrentes nas produções textuais dos (as) estudantes. Desenvolver atividades de produções de textos, do gênero artigo de opinião, para situações reais de comunicação, respeitando as etapas da produção textual. Analisar como a revisão e a reescrita colaboram para o aprimoramento das produções textuais e construção de autoria dos (as) estudantes.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos descritos pela autora no formulário de informações básicas do projeto e no TCLE: ¿O projeto apresenta riscos relacionados à implementação e ao alcance dos seus objetivos. Um deles é o não engajamento dos(as) estudantes nas oficinas de práticas de escrita, em especial a desvalorização das etapas de produção: planejamento, revisão e reescrita, o que pode limitar o aprimoramento da escrita e da autoria. Para evitar tal risco, pretende-se desenvolver atividades que apresentem conexão com situações reais de comunicação, o que favorece o engajamento e a relevância do aprendizado. Além disso, as temáticas a serem discutidas e abordadas nos textos e atividades serão selecionadas considerando as áreas de interesses dos (as) estudantes envolvidos(as) na pesquisa, conforme avaliação diagnóstica. Outro risco diz respeito ao tempo para a realização adequada das oficinas, em razão da carga horária reduzida do componente

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.435.107

curricular Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Isso porque, apenas duas aulas semanais para leitura, análise linguística e produção textual pode comprometer o aprofundamento das atividades propostas e o acompanhamento efetivo das revisões e reescritas. Nesse sentido, as atividades serão planejadas considerando a referida carga horária de aulas, bem como o desenvolvimento de parte das atividades de forma assíncronas. Esses riscos apontam para a necessidade de estratégias claras e consistentes que considerem o tempo limitado, e a criação de um ambiente que valorize os interesses dos(as) estudantes e as práticas de escrita contextualizadas e reflexivas.¿

Comentário sobre os riscos: Os riscos encontram-se dentro da eticidade.

**Benefícios:**

Descritos pelo pesquisador no TCLE: ¿A pesquisa propõe benefícios significativos para o ensino de Língua Portuguesa, destacando o fortalecimento das competências comunicativas dos (as) estudantes por meio do desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, revisão e reescrita, em conformidade com a BNCC. Promove autoria, protagonismo e senso crítico ao inserir os (as) estudantes em situações reais de comunicação, superando práticas tradicionais e mecânicas. A implementação de sequências didáticas e oficinas de produção textual oferece abordagens práticas para o ensino de gêneros textuais, como o artigo de opinião. Além disso, a proposta incentiva a reflexão contínua sobre a linguagem, impactando positivamente o ensino e servindo como referência para outros docentes de Língua Portuguesa, contribuindo para políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.¿

Comentário sobre os benefícios: Os benefícios encontram-se dentro da eticidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa ¿REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA APRIMORAMENTO DA

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.435.107

PRÁTICA DE ESCRITA é importante com o potencial de ampliar as discussões sobre a atividade estudada, bem como dos participantes envolvidos nela.

O projeto defini e apresenta dentro dos aspectos metodológicos da pesquisa, conforme destaca a pesquisadora que a investigação aqui proposta será realizada numa turma de 2ª série do Ensino Médio, do Colégio Estadual Vergílio Pereira de Almeida, na qual a pesquisadora leciona. A Instituição localiza-se na sede do município de Jaguaquara e oferta o Ensino Médio Parcial e Integral e a Educação de Jovens e Adultos, EJA. Para analisar os dados coletados na pesquisa recorrer-se-á a pressupostos teóricos acerca do ensino e aprendizagem de escrita na escola, bem como aos documentos que orientam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica.

No movimento metodológico, para a coleta de dados a pesquisadora destaca que será realizada uma avaliação diagnóstica, na turma em que a intervenção se realizará, a fim de verificar as habilidades de leitura e produção de textos, bem como as dificuldades apresentadas pelos (as) estudantes. A partir desse diagnóstico, será desenvolvida uma proposta de intervenção a partir de sequência didática composta por módulos com objetivos e atividades específicas visando a ampliação das habilidades de escrita dos (as) estudantes. Conforme a sequência, serão realizadas oficinas de leitura e produção de textos do gênero artigo de opinião.

Ainda, segundo a pesquisadora, na metodologia as etapas de revisão e reescrita podem contribuir significativamente para a ampliação das habilidades de escrita dos(as) estudantes da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Vergílio Pereira de Almeida ao proporcionarem um processo reflexivo e contínuo de aprimoramento textual. Essas etapas permitem que os(as) estudantes identifiquem e compreendam suas dificuldades linguísticas e discursivas, promovendo ajustes que vão além da correção superficial, como erros gramaticais e ortográficos. Por meio da revisão, os(as) alunos(as) desenvolvem a capacidade de analisar criticamente seus textos, avaliando a clareza, coesão, coerência e adequação ao gênero textual e ao contexto de produção.

A pesquisadora define que o grupo de participantes serão num total de 30 estudantes.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)      **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330      **Fax:** (71)3612-1300      **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.435.107

O cronograma de execução do projeto foi registrado de forma detalhada, especificando todas as atividades da pesquisa com suas respectivas datas, definiu também a data do início e término da pesquisa de campo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 ✓ Termo de compromisso do pesquisador responsável: em conformidade com a eticidade;
- 2 ✓ Declaração de concordância com o desenvolvimento da pesquisa; em conformidade
- 3 ✓ A autorização institucional da proponente: em conformidade;
- 4 ✓ Termo de confidencialidade: em conformidade;
- 5 - A autorização da instituição coparticipante: em conformidade;
- 6 - Folha de rosto: em conformidade;
- 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: em conformidade;
- 8 - Cronograma: em conformidade;

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 a pesquisadora responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 7.435.107

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2478753.pdf	23/12/2024 20:09:38		Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional_da_propONENTE.pdf	23/12/2024 20:03:22	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA_E_CONSENTIMENTO.pdf	23/12/2024 20:01:21	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	23/12/2024 19:59:42	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	23/12/2024 19:50:35	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/12/2024 19:38:18	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	23/12/2024 19:32:26	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/12/2024 19:25:28	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	23/12/2024 19:08:49	MAIRA OLIVEIRA DE JESUS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 12 de Março de 2025

---

**Assinado por:  
Aderval Nascimento Brito  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)      **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330      **Fax:** (71)3612-1300      **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

## ANEXO B - AMOSTRAS DE TEXTOS DO DIAGNÓSTICO DA TURMA

## Texto 01

Escolha um dos temas polêmicos sobre os quais estudamos (CPI das Bets, Lei de proibição do uso do celular na escola, Uso das IAs e "Febre" dos bebês reborn) e escreva um **artigo de opinião** defendendo o seu ponto de vista. Você poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e nas pesquisas realizadas acerca do tema. Após escrever seu artigo, elabore um título que chame a atenção do leitor e desperte interesse pelo assunto a ser discutido.

**Título:**

Importância de não usar celular nas escolas

1.	Com base na análise social realizada pela
2.	Sociedade na interligação do vício em celular
3.	Veio a necessidade da lei de proibição
4.	de celulares nas escolas para melhor
5.	desempenho dos alunos e melhorar o ensino
6.	dos professores.
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	

## Texto 02

Escolha um dos temas polêmicos sobre os quais estudamos (CPI das Bets, Lei de proibição do uso do celular na escola, Uso das IAs e "Febre" dos bebês reborn) e escreva um **artigo de opinião** defendendo o seu ponto de vista. Você poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e nas pesquisas realizadas acerca do tema. Após escrever seu artigo, elabore um título que chame a atenção do leitor e desperte interesse pelo assunto a ser discutido.

**Título:**

A Polêmica dos bebês reborn

1.	Observa-se o assunto de momento "bebês reborn", muitas pessoas que estão
2.	adotando bonecas, onde elas acreditam que são
3.	bebês de verdade. Essas pessoas estão deixando
4.	esse assunto ir muito além.
5.	
6.	Entretanto, compreendemos a necessidade das
7.	pessoas em entender a realidade, acreditamos que
8.	as pessoas estão deixando de influenciar com
9.	bonecas porque não de subcam e representam
10.	muito um bebê de verdade.
11.	Parece-me que esse assunto gera uma polêmica muito
12.	grande, porque já está passando do limite, e estão levando
13.	esses bonecas para hospitais o que pode atrapalhar o
14.	atendimento das outras crianças que estão realmente
15.	precisando de ajuda.
16.	Em resumo, os bebês reborn não podem conti-
17.	nuar, porque vai acabar prejudicando as pessoas e
18.	até mesmo causar problemas mentais.
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	

### Texto 03

Escolha um dos temas polêmicos sobre os quais estudamos (CPI das Bets, Lei de proibição do uso do celular na escola, Uso das IAs e "Febre" dos bebês reborns) e escreva um **artigo de opinião** defendendo o seu ponto de vista. Você poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e nas pesquisas realizadas acerca do tema. Após escrever seu artigo, elabore um título que chame a atenção do leitor e desperte interesse pelo assunto a ser discutido.

**Título:**

Aparelhos eletrônicos nas escolas

1.	<p>Nos dias atuais observa-se a crescente utilização dos celulares em ambientes escolares, causando assim um distúrbio de déficit de atenção, sendo algo prejudicial a saúde mental e o desempenho acadêmico. O controle desses dispositivos eletrônicos em instituições de ensino é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, impedindo a dependência de inteligências artificiais e a regressão de seus níveis de conhecimento.</p>
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	<p>O uso de forma consciente deve ser algo fundamental e demonstrado pela instituição, onde o acesso aos aparelhos eletrônicos sejam monitorados e apenas para fins acadêmicos, melhorando a construção do conhecimento e a socialização entre os estudantes. Em contrapartida, o mau uso dessas ferramentas podem ser prejudiciais ao desenvolvimento estudantil dos alunos, podendo não só causar dependência, como fragilidade da autoconfiança na criação de artigos autorais.</p>
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	<p>A limitação desses dispositivos é crucial para a prevenção de cyberbullying, onde virtualmente pessoas usam as redes de forma maléfica para coagir e ameaçar alunos vulneráveis, vindo a causar no futuro problemas psicológicos. A lei 15.100 criada no ano de 2025 vem com esse intuito de minimizar os danos causados pela má utilização desses aparelhos eletrônicos.</p>
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	<p>Assim, nota-se a necessidade de implementação de ações eficazes no combate ao uso desenfreado desses dispositivos, o Poder governamental do País verde e amarelo, juntamente com as instituições de ensino devem agir e combater o vício tecnológico que enfrentamos nos dias atuais. Leis como a de número 15.100 podem ser criadas para um controle maior de tal situação, palestras e cartilhas conscientizadoras devem ser feitas para a promoção de estratégias didático-pedagógicas, a fim de garantir uma melhor aprendizagem dos envolvidos.</p>
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	

## ANEXO C – NOTÍCIA PARA ESCRITA DE COMENTÁRIOS



**“Não sou capaz de opinar”**  
Gloria Pires vai receber R\$ 15 mil por uso do meme

splash\_uol e uoloficial

🌱 Gloria Pires vai receber R\$ 15 mil de indenização pelo uso não autorizado do meme “não sou capaz de opinar”, que surgiu após sua participação como comentarista do Oscar 2016 na Globo (não dá pra esquecer, né?!).

No Facebook, a plataforma de estudos Me Passa Aí teria reproduzido a foto da atriz com a pergunta: “O que você achou da aula de cálculo?”. Entre as respostas de múltipla escolha, estavam frases ditas durante a transmissão do Oscar, como a clássica “não sou capaz de opinar”.

👑 Gloria Pires processou o empresário Cesar Augustus Ferreira Marques e a marca por danos morais e materiais, mas a Justiça do Rio julgou apenas os danos morais como procedentes.

📍 Curtido por [ale\\_gaudencio](#) e outras pessoas  
18 de fevereiro

Adicione um comentário...

## ANEXO D - ARTIGO DE OPINIÃO ESTUDADO NAS ATIVIDADES

### ***As cotas raciais devem ser vistas como um caminho sem volta***

Jeferson Tenório

*Em 2008, fiz o vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entrei pelo sistema de cotas raciais e posso dizer que a minha vida mudou a partir daquele momento. Antes disso, em 2007, participei de movimentos para pressionar a Reitoria da universidade a implantar o sistema de cotas. Lembro, na época, das coisas que se ouvia dentro e fora do ambiente acadêmico: que as cotas colocariam pessoas despreparadas na universidade, que os cotistas iriam baixar o nível do desempenho acadêmico ou que profissionais cotistas não seriam contratados pelo mercado de trabalho, pois seriam profissionais inferiores.*

*Nenhum desses discursos se efetivou. Sou resultado dessas políticas públicas. Tornei-me professor, escritor e acadêmico. Hoje, olhando para atrás, não tenho dúvidas que sem as cotas eu não estaria aqui como colunista deste veículo, por exemplo. Não teria escrito e publicado meus livros. É preciso pensar que uma prova de vestibular, do modo como ela é constituída, privilegia uma determinada classe e raça. Uma prova objetiva não mede a qualidade nem a inteligência de um estudante. O que mede a sua qualidade e inteligência é a jornada dele durante a graduação. Porque não há provas diferenciadas para cotistas, não há trabalhos acadêmicos diferenciados para cotistas.*

*Pesquisas mostram que o nível dos cursos não caiu, e que os cotistas tiveram um desempenho igual ou maior aos de não-cotistas. Além disso, a entrada de negros e negras não mudou apenas a cara da universidade em termos de representatividade, mas também acarretou numa mudança de saberes epistemológicos nos cursos. Discussões como decolonialidade, feminismo negro e outras pautas identitárias passaram a fazer parte dos currículos de forma orgânica e concreta. Assim, no contexto em que chegamos, é impensável, hoje, passar por algum curso acadêmico, seja ele qual for, sem discutir as pautas identitárias na teoria e na prática.*

*Nos últimos anos, observei no curso de letras, por exemplo, mudanças significativas tanto no campo da pesquisa quanto na formação de profissionais. Autores e autoras negras passaram a ser estudados, pesquisados e referenciados. O cânone branco, hétero e eurocêntrico passou a ser questionado como única forma de ver o mundo. A pluralidade passou ser realidade. No entanto, ainda há problemas a serem*

*resolvidos: como o abandono de cotistas que não conseguem seguir no curso por questões econômicas e familiares ou ainda as dificuldades de se adequarem ao ambiente hostil academia devido aos embates de experiências e saberes.*

*A lei de cotas foi sancionada em agosto de 2012, nas instituições federais. O sistema reserva 50% das vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda. O programa que completa 10 anos trouxe cara nova para universidade, tornando-a mais diversa e inclusiva. O sistema de cotas é, inegavelmente, uma das grandes conquistas em busca de uma igualdade racial e social.*

*Por isso, acredito que a discussão não deveria mais ser em torno da continuação ou não do programa, mas sim de sua ampliação. As cotas devem ser vistas como um movimento sem volta. Porque não se faz reparação histórica com poucos anos de implantação de políticas públicas. Estamos longe de chegar a uma equidade racial no Brasil. Certamente houve avanços nesse sentido, mas ainda precisamos de mais tempo. Quase quatro séculos de escravidão deixaram marcas para outros tantos séculos. Precisamos de dezenas de anos para chegarmos a uma reparação efetiva.*

*É importante lembrar que o 7º artigo da lei recomenda que o programa passe por uma revisão após 10 anos, mas a revisão das cotas não é obrigatória. Além disso, o período de revisão também é flexível. Não há uma data específica para o debate. No entanto, sabemos que há setores da sociedade contrários às cotas justamente porque veem o programa de forma distorcida. Neste sentido, a lei proíbe a extinção do sistema de cotas. Pois por mais que haja pressão para que se perca mais direitos, essa conquista não será retirada.*

*A questão, portanto, como disse anteriormente, não é mais se devemos ou não ter cotas raciais, a questão agora é ampliar as vagas e criar políticas para manter esses estudantes até o final do curso. Porque é na diversidade que aprendemos a conviver de modo mais ético com o outro. Gosto muito da seguinte metáfora: os dedos das mãos são diferentes uns dos outros, e por serem diferentes é que juntos se tornam fortes. Talvez cheguemos num tempo em que será possível entendermos que é no diverso que nos tornamos melhores.*

*Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-cotas-raciais-devem-ser-vistas-como-um-caminho-sem-volta/> Acesso em: 3/10/2023*

## ANEXO E - TEXTO PARA ATIVIDADE DE QUEBRA-CABEÇA TEXTUAL

### Retrocesso cultural: Tudo começa com “um passinho”?

*Rayana do Nascimento Cruz*

Um estado que se orgulha por de suas veias correr um sangue cultural extremamente rico que eclode na voz da preta cirandeira Lia de Itamaracá, nas rodas do coco, na xilogravura de J. Borges, na arte armorial do mestre Suassuna, no fervor do frevo e na apoteose do maracatu, atualmente tem sido invadido por uma nova febre popular – o passinho – que tomou conta do cenário artístico pernambucano, nos fazendo refletir: – É um retrocesso cultural?

Na ilha de Itamaracá há as “batalhas do passinho” que reúnem grupos para as disputas de coreografias. Esse movimento virou um símbolo de resistência da periferia e um grito de identidade na vida dos jovens que fazem parte dessa cultura de massa, pois para muitos torna-se um muro de contenção para a violência e as drogas, já que muitas vezes os integrantes dos grupos ficam horas ensaiando, criando coreografias e assim ficam longe do contato com a hostilidade e a perversidade que existem, infelizmente, nas comunidades da ilha.

Para Ricardo Silva, integrante de um dos grupos de passinho da Ilha, o importante mesmo é ser reconhecido, pois junto com o brega funk, esse novo ritmo tem tirado muita gente do tráfico. O jovem ainda acrescenta que poderia ser mais um na Penitenciária Barreto Campelo, mas preferiu o lado da arte e se deu uma nova chance. Sem dúvida, um movimento artístico como esse muda a vida de um ser humano, pois independente de gênero, classe social, etnia ou orientação sexual, a arte sempre transforma. Assim, como arte vinda dos menos favorecidos, o passinho também é uma mobilização social. É preciso que seja reconhecido, pois veio despir o preconceito da cultura periférica que desde sempre é excluída da sociedade, como o rap, o grafite e outras culturas que fazem parte das comunidades.

Por outro lado, muitas letras de música não são nenhuma composição da Bia Ferreira ou do Caetano Veloso e contribuem com a cultura do machismo que está enraizada na sociedade. E, é claro que são sexistas, pois abordam os interesses masculinos com base nos seus desejos carnis, tratando a mulher como objeto, como no trecho: “Arrastei ela pro meu carro, dei um trato e um amasso”, dos cantores Shevchenko e Elloco. Essa cultura de tratar a mulher como propriedade masculina enfraquece o movimento feminista que em Itamaracá ainda é muito pequeno devido a pensamentos patriarcais e machistas. Felizmente já há grupos que relutam para que suas músicas fujam das características negativas, mas continuam sendo vítimas de críticas, talvez por pertencerem a um movimento de periferia ou pela frequente presença de crianças nas disputas que, para muitos ilhéus, demonstra a substituição da antiga dana das cadeiras infantil pela “novidade” do brega funk e a igualdade da ciranda pela rivalidade das batalhas. É mesmo um retrocesso?

A Ilha de Itamaracá é a terra da ciranda e durante anos vem sofrendo uma desvalorização cultural e o passinho, de certo modo, chega a ameaçar a cultura itamaracaense, pois grande parte da população jovem não dá mais voz e espaço às belas tradições da ilha que estão a cada dia sendo esquecidas. Como exemplo temos a "sambada de coco" que ocorria na praia da colônia de pescadores e acabou sendo interrompida por falta de verba. Como símbolo de resistência, o grupo Nossa Cultura Tem Som foi criado para homenagear as mestras Lia da Ciranda, Anjinha e Totinha do Coco e também resgatar esse valor cultural que ao longo dos anos vem perdendo espaço para os produtos da globalização.

---

É perceptível que as ideias fixas só crescem quando se fala em ruptura de tradição, mas quando são cheias de histórias, é difícil ficar ao lado de uma cultura que tem pontos negativos, ofensivos para quem está fora do movimento e muitas vezes age por discriminação. Acredito que o passinho não seja um retrocesso propriamente dito, pois é fato que está ajudando a vida dos jovens nas comunidades de Itamaracá. Mas para ser reconhecido como mobilização, precisa de uma "reforma" sem deixar vestígios de preconceito, machismo e conteúdos eróticos que infelizmente são fortemente consumidos pela indústria.

## ANEXO F - ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE JÓ

### ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Utilize o espaço e as indicações que seguem para planejar o seu artigo de opinião. Você verá que, ao final desse processo, ficará bem mais fácil o encadeamento das ideias que você organizou de forma antecipada.

#### PARA LEMBRAR!

- Pode ser escrito em 1ª pessoa;
- Evidencia a opinião do autor sobre o tema;
- Uso de argumentação e persuasão;
- Possui linguagem simples e objetiva;
- Pode apresentar contra-argumento;
- Apresenta argumentos fortes e fundamentados;
- Trata de temas de cunho social, político e econômico;
- Apresenta, na estrutura, uma apresentação, defesa da tese por meio de argumentos, exemplificações, proposições, etc.

Tema:

O fim do ensino GtX: é garantido de uma vida melhor mas não para os brasileiros

Minha opinião sobre o tema (tese):

Na meu ponto de vista o ensino GtX não deveria ser levado em consideração a situação em que os trabalhadores tem menos dias de trabalho

Posso defender minha opinião a partir de:

Essa lei tem o proposito de diminuir o cargo horario dos trabalhadores trazendo uma vida mais exclusiva e confortável para os brasileiros

O que dizem as autoridades/autores/cientistas/estudiosos sobre o tema?

Os meios falam sobre esse como sendo uma favorável o lado dos trabalhadores quanto as leis de empresas.

Posso finalizar o texto esclarecendo que:

Até o momento não teve nenhum decreto oficial de implementação dessa lei

ARTICULISTA: \_\_\_\_\_

## ANEXO G — ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO DA ESTUDANTE LANE

### ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Utilize o espaço e as indicações que seguem para planejar o seu artigo de opinião. Você verá que, ao final desse processo, ficará bem mais fácil o encadeamento das ideias que você organizou de forma antecipada.

#### PARA LEMBRAR!

- Pode ser escrito em 1ª pessoa;
- Evidencia a opinião do autor sobre o tema;
- Uso de argumentação e persuasão;
- Possui linguagem simples e objetiva;
- Pode apresentar contra-argumento;
- Apresenta argumentos fortes e fundamentados;
- Trata de temas de cunho social, político e econômico;
- Apresenta, na estrutura, uma apresentação, defesa da tese por meio de argumentos, exemplificações, proposições, etc.

Tema:

Uso de celulares nos escolas: É melhor a escola e a tecnologia ou a escola precisa?

Minha opinião sobre o tema (tese): -INTRODUÇÃO

Posso defender minha opinião a partir de: 103

O que dizem as autoridades/autores/cientistas/estudiosos sobre o tema? 100

Posso finalizar o texto esclarecendo que: conclusão

ARTICULISTA: \_\_\_\_\_

## INTRODUÇÃO

O uso de celular nas escolas é um tema bastante polêmico.

Em acadêmicos que a escola pode ser uma boa maneira de ensinar os alunos a usar o celular e na educação digital, pois o celular faz parte da realidade dos jovens e pode ser usado de forma educativa. Mas alguns defendem a proibição total para garantir foco e respeito em sala, assim como acham que causa distração no uso individual e a causa no rendimento dos alunos.

## DESENVOLVIMENTO I:

- Contudo, apesar minha opinião sobre os que vivem no momento que quando evoluímos, surgem estes tipos de meios, mas organizar trabalhos em sala de aula e não podendo usar o celular para fazer pesquisas ainda mais quem estuda em tempo integral que é muito constante e busca pelo aprender ter um momento de distração, poderiam ser como o uso grande de qual que há projetos que integram o uso de celular em atividades didáticas supervisionadas pelos professores.

D2 - Alguns autores afirmam que o uso de celular deve ser pedagógico e supervisionado. Pesquisas da LSE (Beloni & Nurch, 2016) indicam que escolas que proibiram os celulares tiveram melhoria no rendimento dos alunos, mostrando que o uso sem controle pode prejudicar o aprendizado. Temos o filme "Detachment" (2011) que mostra o impacto da tecnologia e da falta de atenção nas salas de aula, mas o livro de George Orwell, "1984" critica a dependência e o controle tecnológico na sociedade.

## CONCLUSÃO

Assim, o uso de celular nas escolas prejudica e também ajuda no desenvolvimento escolar, é necessário manter o equilíbrio no momento do uso, principalmente na sala de aula, mantendo o equilíbrio com os professores.

## ANEXO H - ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE IGOR

### ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Utilize o espaço e as indicações que seguem para planejar o seu artigo de opinião. Você verá que, ao final desse processo, ficará bem mais fácil o encadeamento das ideias que você organizou de forma antecipada.

#### PARA LEMBRAR!

- Pode ser escrito em 1ª pessoa;
- Evidencia a opinião do autor sobre o tema;
- Uso de argumentação e persuasão;
- Possui linguagem simples e objetiva;
- Pode apresentar contra-argumento;
- Apresenta argumentos fortes e fundamentados;
- Trata de temas de cunho social, político e econômico;
- Apresenta, na estrutura, uma apresentação, defesa da tese por meio de argumentos, exemplificações, proposições, etc.

Tema:

Há limites para a liberdade de expressão?

Minha opinião sobre o tema (tese):

A liberdade de expressão é essencial em uma sociedade democrática, mas é preciso impor limites quando essa a ofender ou discriminar, pois a mesma liberdade de essas pessoas opiniões termina quando utilizamos ele para machucar o outro.

Posso defender minha opinião a partir de:

Personas que utilizam da sua liberdade de expressão para proferir ódio e discriminação. Utilizar exemplos de línguas e de Altalena Ferreira.

O que dizem as autoridades/autores/cientistas/estudiosos sobre o tema?

A constituição que rege sobre o Brasil diz "Todos são iguais perante a lei" e a cada duas leis foram criadas com o intuito de minimizar os danos de liberdade. Segundo os integrantes do tal lei.

Posso finalizar o texto esclarecendo que:

Atualmente, nas cidades brasileiras temos garantido por lei a liberdade de expressão, mas vale ressaltar que ela não é um direito que irá proteger aqueles que utilizam dela para assaltar o ódio e discriminação contra pessoas vulneráveis.

ARTICULISTA: \_\_\_\_\_

## ANEXO I — 1ª VERSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE JÓ

Escreva um artigo de opinião defendendo o seu ponto de vista a respeito do tema polêmico que escolheu na dinâmica *Dê voz às polémicas*. Você poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e nas pesquisas realizadas acerca do tema. Após escrever seu artigo, elabore um título que chame a atenção do leitor e desperte interesse pelo assunto a ser discutido.

**Título:** O fim do estado GKI é garantido de um lado  
notável mais ativo para os brasileiros

1.	No meu ponto de vista o estado GKI não deveria
2.	existir levando em consideração a situação em os probo-
3.	ladores terão menos dias de trabalho e os empre- 4.
5.	rios serão obrigados a contratar um quantidade
6.	maior de funcionários para suprir esses
7.	dias de trabalho do semana, levando o aumento
8.	dos custos dos Empresários principalmente os
9.	de pequenos negócios <del>famílias</del>
10.	fam (microempreendedores) que se terão um
11.	custo maior irão repassar esses valores
12.	para os consumidores ocasionando no au- 13.
14.	mento dos mercados e afetando diretamente
15.	o economia do país.
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	

## ANEXO J — 1ª VERSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO DA ESTUDANTE LANE

Escreva um artigo de opinião defendendo o seu ponto de vista a respeito do tema polêmico que escolheu na dinâmica *Dê voz às polêmicas*. Você poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e nas pesquisas realizadas acerca do tema. Após escrever seu artigo, elabore um título que chame a atenção do leitor e desperte interesse pelo assunto a ser discutido.

**Título:**

O uso de celulares nas escolas

1. O uso de celular nas escolas é um tema bastante polêmico,
2. eu acredito que o aparelho pode ser uma ferramenta pedagógica se
3. usada corretamente, pois ajuda nas pesquisas e na interação
4. digital, pois o celular faz parte da realidade dos jovens e pode
5. ser usado de forma educativa, mas alguns defendem a
6. proibição total para garantir foco e respeito em sala, ainda
7. como acham que causa distração ao uso indevido e a
8. causa da queda no rendimento dos alunos.
9. Entretanto, afirmo minha opinião através do que estamos
10. vivenciando no momento que é quando precisamos reduzir textos,
11. vídeos até mesmo organizar trabalhos em sala de aula e
12. não pedindo usar o celular sem a autorização dos professores,
13. ainda quando estudamos em tempo integral que acaba sendo
14. muito cansativo e preciso pelo menos ter um momento
15. de distração poderiam ser como o Rio Grande do Sul, que há
16. projetos que integram o uso de celulares em atividades didáticas
17. supervisionadas pelos professores.
18. A Unesco e o Mec afirmam que o uso de celular deve ser
19. pedagógico e supervisionado, pesquisas da ISE (Estlund e Murph,
20. 2015) indicam que escolas que proibiram os aparelhos tiveram
21. melhora no rendimento dos alunos, mostrando que o uso sem
22. controle pode prejudicar a aprendizagem. Temos o filme "Detachment"
23. (2011) que mostra o impacto da tecnologia e da falta de atenção
24. nas salas de aula, mas o livro de George Orwell "1984", critica a
25. dependência e o controle tecnológico na sociedade.
26. Ainda, o uso de celulares nas escolas pode prejudicar e também
27. ajudar no desenvolvimento escolar, e consigo manter o equilíbrio
28. no momento de uso, principalmente na sala de aula mantendo
29. o respeito como os professores e equilibrar com toda a
30. escola.

## ANEXO K — 1ª VERSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO DO ESTUDANTE IGOR

Escreva um artigo de opinião defendendo o seu ponto de vista a respeito do tema polêmico que escolheu na dinâmica *Dê voz às polêmicas*. Você poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e nas pesquisas realizadas acerca do tema. Após escrever seu artigo, elabore um título que chame a atenção do leitor e desperte interesse pelo assunto a ser discutido.

**Título:**

Ha limites Para a liberdade de expressão ?

1.	A liberdade de expressão é essencial em uma sociedade democrática, mas é preciso impor
2.	limites quando as pessoas passa a ofender ou discriminar, pois a nossa liberdade de expor
3.	opiniões termina quando utilizamos dela para menos pregar o outro.
4.	Diante disso, muitas pessoas influentes em nossa sociedade utilizam da sua liberdade
5.	de expressão para propagar ódio e preconceito como o humorista Léo Lins, o mesmo em um
6.	de seus shows fez piadas preconceituosas envolvendo pessoas com deficiência, mulheres, co-
7.	munidade LGBT e também diminuiu a dor da família e da Cantora Preta Gal que lutava con-
8.	tra o câncer e veio a falecer decorrente da doença.
9.	Outro exemplo, Nilolias Ferreira um Deputado federal e "representante do povo" que usou
10.	de seu poder e local de fala no parlamento para fazer comentários transfóbicos contra uma
11.	Deputada trans chamada Erika Hilton, o mesmo subiu a tribuna e disse "Hoje é o dia
12.	internacional da Mulher. A esquerda disse que eu não estava no meu local de fala. Então
13.	solucionei o problema aqui ó (coloca uma senha). Prazer Deputada Nilolias. As mulheres estão
14.	perdendo seus espaços para homens que se sentem mulheres? isso seria liberdade de expres-
15.	são ou preconceito disfarçado de opinião? Eu mesmo respondendo: isso é preconceito mascarado
16.	de de opinião, e as autoridades nacionais devem se opor contra isso.
17.	A constituição que rege sobre nosso país diz "Todos são iguais perante a lei" e abarcar
18.	dessa, leis foram criadas com o intuito de diminuir os níveis de preconceito, como exemplo
19.	veremos as leis <del>contra</del> contra crimes de racismo e preconceito (nº 7.716/1989) e também a
20.	lei de apologia e incitação ao ódio prevista no (Art. 286 e Art. 287). falar a que pensamos
21.	é um direito, mas espalhar <del>o</del> ódio, preconceito ou incentivar a violência é um crime contra
22.	a liberdade do outro.
23.	A verdadeira liberdade só existe quando há respeito mútuo entre os cidadãos. Usar
24.	palavras para ferir o outro, seja em nome da religião, da política ou do humor, não é liberdade,
25.	é desumanidade. E o limite da liberdade de expressão deve estar sempre onde começa o direito
26.	do outro de viver com dignidade. Pois a nossa liberdade de expressão acaba quando
27.	ela fere os direitos do outro

## ANEXO L — REESCRITA DO ESTUDANTE JÓ

Agora é o momento de escrever a versão final do seu artigo de opinião. Para isso, leia atentamente a carta orientadora que recebeu e as fichas de revisão que você e seus colegas fizeram. Você também poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e na pesquisa que realizou acerca do tema. Lembre-se: reescrever um texto não "passar a limpo" ou apenas trocar palavras; é importante manter o sentido original e tornar a mensagem mais clara e atraente para os leitores.

Título: Escola 6x1 o decisão final.

1.	A escola 6x1 é uma lei trabalhista responsável
2.	por transmitir o garantia do cargo honorária
3.	removal sendo definido e classificado por
4.	6 dias para o execução do trabalho e 1 sendo
5.	dedicado para folga.
6.	
7.	A lei da escola 6x1 é a que está em
8.	vigor <del>de momento</del> no nesse momento atual, porém
9.	veio a necessidade de um estilo de vida melhor
10.	surgiu o ideia do escola <del>6x1</del> 9x3 onde é
11.	definida por 9 dias de trabalho e 3 dias de
12.	folga
13.	
14.	No minha vida a escola 6x1 deve <del>continuar</del>
15.	podem para uma melhor estilo de vida dos
16.	trabalhadores melhorando sua saúde mental e
17.	física e emocional.
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	

## ANEXO M — REESCRITA DA ESTUDANTE LANE

Agora é o momento de escrever a versão final do seu artigo de opinião. Para isso, leia atentamente a carta orientadora que recebeu e as fichas de revisão que você e seus colegas fizeram. Você também poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e na que pesquisa que realizou acerca do tema. Lembre-se: reescrever um texto não "passar a limpo" ou apenas trocar palavras; é importante manter o sentido original e tornar a mensagem mais clara e atraente para os leitores.

Título: Proibir ou organizar? O uso do celular nas escolas	
1.	O uso de celulares na escola tem gerado muitas
2.	discussões. Na Bahia, a lei 15100 proíbe o aparelho duran-
3.	te as aulas e esta medida segue a que várias escolas
4.	de Brasil já praticam. Esta proibição não representa
5.	atraso tecnológico, mas sim uma forma de garantir
6.	que o estudante tenha mais foco e um ambiente
7.	de aprendizagem mais organizado.
8.	O celular pode ser uma ferramenta importante na educa-
9.	ção quando usado da maneira certa. Em muitos estados,
10.	como no Rio Grande do Sul, existe autorização para
11.	utilizar o aparelho em atividades pedagógicas. A lei 15.100/2015
12.	também permite o uso educativo, desde que a tecnol-
13.	ogia não gubir nas aulas quando há orientação dos profe-
14.	ssores. Com isso, pesquisas rápidas, conteúdos digitais
15.	e plataformas de estudo se tornam parte da aprendizagem,
16.	deixando as atividades mais dinâmicas e acessíveis.
17.	Por outro lado, o uso sem controle pode prejudicar o
18.	rendimento dos estudantes. Pesquisas feitas pela ISE
19.	mostram que o excesso de tecnologia atrapalha a concen-
20.	tração, causando queda no desempenho escolar. O documen-
21.	tário "O dilema das redes" reforça esta ideia ao mostrar
22.	como o celular chama atenção o tempo todo. Além disso,
23.	autores como George Orwell alertam para o risco de dependên-
24.	cia, que também pode acontecer nas escolas. Por isso, é mes-
25.	tao equilibrar o uso, garantindo disciplina e foco nas
26.	aulas.
27.	Dessa forma, é possível perceber que o celular pode ajudar ou
28.	a atrapalhar, dependendo de como é usado. A conclusão não é
29.	proibir totalmente, mas organizar regras claras para que
30.	o aparelho sirva como apoio pedagógico. Assim, a escola
31.	deve manter a disciplina, melhorar a aprendizagem e
32.	acompanhar as mudanças tecnológicas sem perder
33.	o controle da sala de aula.
34.	
35.	

## ANEXO N — REESCRITA DO ESTUDANTE IGOR

Agora é o momento de escrever a versão final do seu artigo de opinião. Para isso, releia atentamente a carta orientadora que recebeu e as fichas de revisão que você e seus colegas fizeram. Você também poderá se basear nas discussões que realizamos em sala e na pesquisa que realizou acerca do tema. Lembre-se: reescrever um texto não "passar a limpo" ou apenas trocar palavras; é importante manter o sentido original e tornar a mensagem mais clara e atraente para os leitores.

Título:	
Os limites das Palavras	
1.	A liberdade de expressão é essencial, um direito humano garantido pela Cons-
2.	tituição de 1988. Mas é preciso impor limites quando as pessoas passam a ofen-
3.	der ou discriminar, pois a nossa liberdade de expressar nossas opiniões termina
4.	quando utilizamos dela para menosprezar o outro.
5.	Diante disso, muitas pessoas influentes em nossa sociedade utilizam da sua liber-
6.	dade de expressão para propagar ódio e preconceito, como o humorista Léo Lins. (o
7.	mesmo em) Em um de seus shows, o humorista fez piadas preconceituosas envol-
8.	vendo pessoas com deficiência, mulheres, comunidade LGBT e enquanto lutava con-
9.	tra o câncer, a cantora Preta Gil foi alvo de ofensas por parte do humorista.
10.	Como outro exemplo, temos o Deputado Federal e "representante do povo" Nikolas
11.	Ferreira, que usou do seu poder e local de fala no parlamento para fazer comentários
12.	transfóbicos contra uma Deputada Trans, Érika Hilton. O deputado subiu a tribuna
13.	e disse: "Hoje é o dia internacional da Mulher. A esquerda disse que eu não
14.	estava no meu local de fala. Então solucionei o problema aqui ó (coloca uma perna).
15.	Proxer, Deputado Nitolle. As mulheres estão perdendo seus espaços para ho-
16.	mens que se sentem mulheres". Isso seria liberdade de expressão ou preconceito
17.	disfarçado de opinião? Eu mesmo respondendo: isso é preconceito mascarado de opinião,
18.	as autoridades nacionais devem se opor contra isso e a sociedade de se con-
19.	cientizar mais sobre esse tema.
20.	A Constituição de 1988 que rege sobre o nosso país diz: "Todos são iguais
21.	perante a lei" e a partir disso, leis foram criadas com o intuito de diminuir os
22.	níveis de preconceito, como exemplo, vemos as leis contra crimes de racismo e pre-
23.	conceito (no 7.716/1989) e também a lei de apologia e incitação ao ódio prevista
24.	na (Art. 286 e Art. 287). Falar o que pensamos é um direito, mas espalhar o ódio,
25.	preconceito ou incitar a violência, é um crime contra a liberdade do outro.
26.	Conclui-se que, a verdadeira liberdade só existe quando há respeito mútuo
27.	entre os cidadãos. Usar palavras para ferir o outro só em nome da opinião
28.	da política ou do humor, não é liberdade, é desumanidade. É o limite de ex-
29.	pressão deve estar sempre onde começa o direito do outro de viver com digni-
30.	dade. Pois, a nossa liberdade de expressão acaba quando ela fere os direitos
31.	do outro.
32.	
33.	
34.	
35.	

**ANEXO O — FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA****AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA**

**"SOMOS CAPAZES DE OPINAR": UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA PARA APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE ESCRITA NA 2ª SÉRIE  
DO  
ENSINO MÉDIO.**

**A sequência didática foi o conjunto de atividades que realizamos na III unidade sobre o  
gênero artigo de opinião.**

*\* Indica uma pergunta obrigatória.*

---

1. Qual é o seu nome? \*

\_\_\_\_\_

2. De maneira geral, como você avalia a sequência didática **"SOMOS CAPAZES  
DE OPINAR": UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA APRIMORAMENTO DA  
PRÁTICA DE ESCRITA NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ruim
- Razoável
- Boa
- Excelente
- Outro:  
\_\_\_\_\_

3. Como você avalia as atividades aplicadas durante a sequência didática? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Satisfatórias
- Parcialmente satisfatória
- Insatisfatórias
- Outro:  
\_\_\_\_\_

4. Como você avalia a sua participação nas atividades propostas? \*

1 2 3 4 5

---

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

---

5. Como você avalia a atuação da professora no desenvolvimento das atividades? \*

1 2 3 4 5

---

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

---

6. Você participou ativamente das discussões e atividades propostas, contribuindo com suas dúvidas, opiniões e análises sobre os textos estudados? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

7. Você dedicou o tempo necessário para a leitura dos textos de apoio e a realização das tarefas de escrita e análise, cumprindo os prazos estabelecidos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

8. Foi proativo(a) em buscar esclarecimentos sobre os aspectos da produção do texto em que teve mais dificuldade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

9. A carta orientadora contribuiu para você compreender as habilidades da produção de textos que você precisa desenvolver/aprimorar? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

10. A carta orientadora ajudou no processo de revisão e reescrita do seu artigo de opinião? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

11. O roteiro de planejamento ajudou no processo de produção do seu artigo de opinião? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

12. Quais das etapas do projeto você mais gostou? Pode marcar mais de uma alternativa. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Apresentação inicial - Reflexão sobre o meme "Não sou capaz de opinar".
- Atividades de leituras e análises de textos do gênero artigo de opinião.
- Produção dos artigos de opinião (versal inicial).
- Atividades de revisão individual e em pares.
- Pesquisa e debate.
- Planejamento do texto

13. Qual foi a atividade em que teve mais dificuldade? Por quê? \*

---

---

---

---

---

14. De que maneira as atividades realizadas contribuíram para aprimorar sua escrita? \*

---

---

---

---

---

15. Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos das atividades que foram desenvolvidas? \*

---

---

---

---

---

16. Deixe sugestões. \*

---

---

---

---

---