

A prática da análise linguística nas sequências didáticas: produzindo ativamente o gênero artigo de opinião

The practice of linguistic analysis in didactic sequences: actively producing the opinion article genre

Adriene Ferreira de Mello ¹

Joane Marieli Pereira Caetano ²

Carlos Henrique Medeiros de Souza ³

RESUMO

Neste trabalho, a partir de uma discussão acerca da importância dos métodos ativos de aprendizagem e da prática da Análise Linguística (AL) para o ensino de Língua Portuguesa, pretende-se apresentar uma proposta de Sequência Didática para o gênero artigo de opinião, cujos módulos incentivarão a prática da AL e seguirão a ótica das Metodologias Ativas, particularmente, da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que, inicialmente, recorre-se a uma revisão bibliográfica e, depois, apresenta-se uma sugestão metodológica de Sequência Didática com o gênero artigo de opinião, destinada à 3ª série do Ensino Médio. Como resultados, pode-se verificar que a ABP potencializa a técnica das Sequências Didáticas, desenvolvendo a autonomia discente e conferindo sentido à aprendizagem de tópicos linguístico-gramaticais que estão a favor do texto, artefato produzido como resultado.

Palavras-chave: Análise Linguística. Sequências Didáticas. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

In this work, from a discussion about the importance of active methods of learning and the practice of Linguistic Analysis (LA) for the teaching of Portuguese Language, it is intended to present a proposal of a Didactic Sequence for the genre opinion article, whose modules will encourage the practice of LA and will follow the perspective of Active Methodologies, particularly, Project-Based Learning (PBL). Methodologically, this is qualitative research, in which, initially, a literature review is used, and then it presents a methodological suggestion for a Didactic Sequence with the opinion article genre, destined for the 3rd grade of High School. As results, it can be verified that PBL enhances the technique of Didactic Sequences, developing student autonomy and giving meaning to the learning of linguistic-grammatical topics that are in favor of the text, artifact produced as a result.

Keywords: Linguistic Analysis. Didactic Sequences. Active Methodologies.

¹ Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9373-7009>. E-mail: adriene.mello@hotmail.com.

² Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Carangola/MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2996-3666>. E-mail: joane.caetano@uemg.br.

³ Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Pós-doutorado em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3774-0323>. E-mail: chmsouza@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Embora desde a década de 1980, antes das reflexões apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) (BRASIL, 2000), já houvesse publicações com ênfase na crítica das abordagens tradicionais provenientes do ensino descritivo e normativo, como o trabalho de Geraldí (2006), ainda eram observáveis aulas de português elaboradas de forma a privilegiar o ensino de conteúdos gramaticais, exigindo-se dos alunos, muitas vezes, memorizações e cópias infinitas de textos para se “aprender a escrever melhor”. Sendo assim, conforme afirma Bagno, no prefácio da obra de Antunes (2007), cristalizou-se a ideia enganosa de que basta “saber gramática” para ser capaz de ler e escrever produtivamente e de que “saber português” é garantia de ascensão social.

Essa perspectiva ganhou novos olhares depois da criação dos PCN (BRASIL, 2000), que sinalizaram a necessidade de transformação do ensino de Língua Portuguesa, apresentando o texto como eixo articulador das práticas de linguagem. Assim, “que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). A questão, portanto, não é discutir a ciência e a aceitação dessa concepção, mas sim o “modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Proveniente de um longo processo de revisão dos currículos para o ensino nas diferentes etapas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), disponibilizada pelo Ministério da Educação, funciona como agente regulador das aprendizagens essenciais em nível nacional, cujo fundamento pedagógico é centrado na abordagem por competências. No que tange ao componente curricular de Língua Portuguesa, divide ainda seus conteúdos em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Em análise do panorama teórico da BNCC, Santos (2021) destaca que, na publicação deste documento, ecoam reflexões oriundas de pesquisas que, desde 1980, (re)discutem a concepção textual-discursiva do ensino de língua e seu impacto pedagógico no estudo das práticas de linguagem.

Diante deste cenário de redefinição teórico-metodológica e curricular, tem-se como hipótese que o ensino de Língua Portuguesa, a partir de Sequências Didáticas, apesar de ser uma ótima forma de trazer o texto para a sala de aula, não garante o desenvolvimento das práticas de AL. Com base nessa premissa, entende-se como necessária a transformação do procedimento, em favor de colocar o aluno no centro da aprendizagem, conforme propõem os atuais estudos sobre as Metodologias





Ativas. Espera-se, desta maneira, permitir que o estudante reflita sobre os usos linguísticos nos gêneros orais e escritos que podem ser cruciais para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, objetiva-se, de forma geral, elaborar uma proposta de Sequência Didática para o gênero artigo de opinião, destinada à 3ª série do Ensino Médio, cujos módulos incentivarão a prática da AL e as atividades de produção dos textos seguirão a ótica das Metodologias Ativas, particularmente, da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). De modo mais específico, pretende-se apresentar as principais perspectivas para o ensino de produção de textos, com ênfase nas vantagens das Sequências Didáticas; analisar a importância de o ensino de gramática se desenvolver por meio da prática de AL; demonstrar as vantagens das Metodologias Ativas, mais especificamente da ABP, para o ensino de Língua Portuguesa; e propor uma sugestão metodológica.

Para isso, metodologicamente, será desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo, em que, em um primeiro momento, recorre-se a uma revisão bibliográfica com aporte teórico de Neves (2001), Antunes (2003; 2007), Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Mendonça (2006), Bender (2014), Bezerra e Reinaldo (2013), Casseb-Galvão e Duarte (2018), Santos, Riche e Teixeira (2020) e outros. Depois, apresenta-se uma sugestão metodológica de Sequência Didática com o gênero artigo de opinião.

O presente trabalho é relevante e significativo para professores que ainda se encontram parados na encruzilhada principal das aulas de português: gramática *versus* texto, com resgate ao protagonismo discente. Justifica-se, então, seu desenvolvimento pela pouca incidência de estudos que explicam efetivamente como unir esses três pilares nas aulas de Língua Portuguesa: ensino através de gêneros textuais, práticas de AL e Metodologias Ativas.

2 O TEXTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS: A TÉCNICA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Desde o início deste século, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem apresentando uma nova configuração, advinda das orientações dos PCN (BRASIL, 2000), documento que pode ser considerado um divisor de águas para as aulas de português por apresentar uma concepção de ensino pautada na unidade básica da interação verbal: o texto.

Os esforços para fazer valer as orientações desse documento nas escolas mudaram a organização dos materiais didáticos, indicaram a necessidade de cursos que pudessem orientar a





prática docente e fizeram surgir, equivocadamente, a ideia de que ensinar gramática é ser um professor tradicionalista (NEVES, 2001).

Em resumo: as práticas de ensino baseadas em gêneros textuais ainda estão longe de atingir o verdadeiro objetivo proposto pelos PCN (BRASIL, 2000). Os próprios manuais didáticos — influenciados pelos Editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, frequentemente, apresentam sinalizações para abordagens estruturalistas da linguagem (MELLO *et al.*, 2019) — trazem atividades voltadas às classificações tipológicas dos gêneros e suas características estruturais, o que pode ser visto como um desvio de propósito para ensino nessa égide, uma vez que “gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais [...], criando uma nova camisa de força. *Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual?*” (COSCARELLI, 2007, p. 81, grifos nossos).

Todavia, no intento de modificar esses cenários insatisfatórios, algumas técnicas têm sido aplicadas com vistas a utilizar os gêneros textuais em favor de uma aprendizagem linguística significativa. Exemplo disso é o modelo de estudo do grupo de Genebra, preferido entre os pesquisadores brasileiros (BORGES, 2012), destacando-se a técnica das Sequências Didáticas, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo principal objetivo é

[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Estruturalmente, uma Sequência Didática se organiza a partir de algumas etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam as fases iniciais deste processo da seguinte maneira:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84, grifos dos autores).

A primeira produção funciona, portanto, como reguladora da Sequência Didática: a partir das dificuldades demonstradas nessa etapa, o professor organizará as atividades de AL dos módulos, em





que “os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Finaliza-se a Sequência Didática com uma produção final, em que o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos e o professor pode, enfim, medir os progressos alcançados por meio de uma avaliação somativa, a partir de critérios preestabelecidos.

Nota-se que, apesar de possuir um caráter sistêmico e modular, a Sequência Didática não reduz as possibilidades de estratégias a serem usadas pelos docentes. Pelo contrário, a técnica facilita a implementação das principais diretrizes a serem seguidas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, como o diagnóstico do contexto de atuação, a tomada de decisões e a avaliação da pertinência de sua atuação, reconduzindo-a em outra direção sempre que necessário para alcançar os objetivos propostos (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018).

Segundo Passarelli (2012), ao produzir um texto, é essencial desenvolver as etapas de planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração, para que os propósitos comunicativos do gênero sejam atendidos, o que dialoga diretamente com a proposta das Sequências Didáticas. No que concerne aos processos de revisão e reescrita do texto, a autora considera uma fase problemática, pois o aluno não consegue compreender, inicialmente, a importância de revisar e reescrever um texto, vendo-as como tarefas cansativas e sem finalidade. Contudo,

[...] a revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo como pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. (PASSARELLI, 2012, p. 160)

Ao trabalhar sob o prisma de Módulos, as Sequências Didáticas oferecem oportunidades ao aluno de voltar a seu próprio texto, verificando quais aspectos precisam ser reconsiderados e, assim, tornar o processo de revisão menos desgastante. Denota-se, dessa forma, a importância de incluir o aluno no processo de revisão do texto, oportunizando momentos de autoavaliação, cruciais para o aprendizado.

Em suma, pode-se dizer que a técnica de Sequências Didáticas possibilita um ensino de Língua Portuguesa efetivamente ancorado nos textos, deixando de tomá-los apenas como pretexto para o ensino de gramática. Destacam-se, por fim, os objetivos específicos dessa técnica:

- Promover o desenvolvimento integral do aluno;
- Despertar conhecimentos prévios;
- Reforçar a significância e a funcionalidade dos novos conteúdos;





- Atentar para o nível de desenvolvimento do aluno;
 - Estimular o desenvolvimento da zona proximal;
 - Promover exercícios cognitivos e estimular as atividades mentais;
 - Motivar o aluno, melhorando sua autoestima e sua capacidade de aprendizagem;
 - Favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno
- (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 25).

Com relação aos conteúdos gramaticais, Casseb-Galvão e Duarte (2018) consideram que, quando o trabalho didático está articulado em forma de Sequência Didática, a prática da AL é facilitada, na medida em que os conteúdos linguístico-gramaticais são tomados como suporte da construção de um gênero textual. Nesse sentido, a próxima seção trará contribuições acerca da nova perspectiva para o ensino de gramática em sala de aula, alicerçada nos gêneros textuais.

3 PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE “GRAMÁTICA”: ANÁLISE LINGUÍSTICA EM FOCO

Devido ao peso do tradicionalismo, tornou-se comum associar o ensino de Língua Portuguesa às atividades de classificação das categorias gramaticais e análises sintáticas descontextualizadas. Vistas por essa ótica, as aulas de português tornaram-se apenas aulas de gramática, “*como se uma coisa equivalesse à outra*” (ANTUNES, 2009, p. 13, grifos da autora), cristalizando-se a ideia de que um bom professor de português é aquele que prioriza a abordagem prescritiva dos fatos linguísticos, cuja ênfase recai “no ensino da gramática normativa, da variedade culta da língua, eleita como ‘padrão’, ou seja, a melhor forma de falar e de escrever” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 68).

Com o advento das pesquisas linguísticas e novas concepções de língua, linguagem e ensino, tornou-se necessário redirecionar a abordagem do professor e, por isso, entre o final do século XX e início do XXI, surgiram os PCN (BRASIL, 2000). Todavia, os professores precisavam de mais que um documento, ainda que bem elaborado, para alterar a perspectiva que tinham sobre o ensino da língua, pois o inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais continuou a ser priorizado nas aulas de português (ANTUNES, 2006).

Para Mendonça (2006), mudanças de concepções teórico-metodológicas estão ligadas a identidades profissionais contruídas no interior da escola e fora dela. Portanto, transformar a prática docente em favor de atender a novas orientações não é um processo fácil e rápido. Observou-se, assim, um desejo nos professores de renovar suas abordagens, atendendo às orientações metodológicas, mas a cobrança da sociedade inibia essas tentativas – reflexo da crença de que saber





português é saber gramática – para que se forneçam aos alunos mecanismos de ascensão na escala social, como o domínio pleno da norma-culta (NEVES, 2001).

Os professores ficavam, então, entre duas encruzilhadas: atender as orientações oficiais para renovar o ensino da língua portuguesa ou reafirmar seu saber docente, como professor de língua, por meio de exercícios gramaticais. Para solucionar tal impasse, procuram dar aulas de gramática não normativa (NEVES, 2001), conferindo uma perspectiva “textual” aos tópicos linguísticos, mas “acabam utilizando o texto apenas como ‘pretexto’ para uma análise metalinguística, ou seja, que privilegia a classificação, a nomenclatura” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020, p. 68).

O estudo de Leal, Brandão e Silva (2016) destacou que, ao buscarem novas metodologias de ensino, os professores se afastam da gramática, por medo de serem taxados como tradicionalistas, encontrando dificuldades para contemplar os aspectos linguísticos dos gêneros textuais.

Após realizar um mapeamento das atividades contidas nos livros didáticos de língua portuguesa, um dos principais recursos didático-pedagógicos utilizados pelo professor, Neves (2017, p. 138) conclui que “[...] o ensino vigente nas escolas tem acentuado o caráter absolutamente ‘ritual’ de que o ensino tradicional de gramática se tem revestido”. A partir das obras em exame, recomendadas pelo PNLID, a autora constatou a recorrência de lições com a seguinte organização: uma breve definição do tópico em estudo, seguida de atividades em sua maioria descontextualizadas, esgotadas na estrutura oracional, com vistas à rotulação, ao reconhecimento e à subclassificação de categorias gramaticais, desvinculadas de abordagens funcionalistas.

Nesse sentido, ao se considerar que o livro didático é um dos principais recursos didático-pedagógicos utilizados pelo professor, a pesquisa apresenta um forte indício da tendência, ainda persistente, de um ensino de língua materna desprovido de reflexão, minimamente funcionalista e que não recorre ao texto como ponto de partida para a análise dos efeitos de sentido produzidos pelo uso linguístico.

Surge, então, o questionamento que norteia o ensino de Língua Portuguesa: como a gramática deve ser abordada em sala de aula? A proposta dos PCN, em parte reafirmada pela versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018), é que os conteúdos linguísticos e gramaticais sejam tomados sob a ótica do ensino produtivo, pautando-se no sociointeracionismo como corrente teórica. Com isso, o termo AL, cunhado por Geraldí, em 1984, ganha destaque para a nova perspectiva conferida ao ensino de gramática.

Apesar de parecer apenas uma nova terminologia para o ensino tradicional da gramática, Mendonça (2006) explica que a AL denota também uma alteração na concepção de língua e





linguagem, cujo objetivo central é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), apesar de ser instituída como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a AL não tem sido abordada na mesma proporção que a leitura e a escrita, o que corrobora a tese de que os professores não sabem como fazer as articulações entre tais eixos de ensino. Por mais que os fenômenos analisados sejam os mesmos das aulas de gramática, os objetivos são diferentes e exigem a adoção de estratégias distintas (MENDONÇA, 2006).

Na verdade, a proposta de Geraldi (2006) é tirar o aluno do papel de usuário para o de analista da língua, observando aspectos que podem fundamentar a leitura de outros textos e a produção de textos próprios. A AL está, assim, a serviço da leitura e da escrita.

É de suma importância, então, aprofundar a discussão sobre a verdadeira função do ensino de Língua Portuguesa, na medida em que se reconheça o texto como objeto de estudo e se desenvolva plenamente a prática da AL. A próxima seção elucidará uma sugestão metodológica que possa associar gramática e texto, sem perder de vista o verdadeiro objetivo do ensino de Língua Portuguesa, proposto pela BNCC (BRASIL, 2018): a participação plena do estudante em diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso da linguagem.

4 SUGESTÃO METODOLÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

As considerações elucidadas nas seções anteriores sinalizam para a necessidade de aprofundamento das práticas metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que a interação entre texto e AL seja efetivamente realizada. Entretanto, diante da pluralidade do contexto escolar no século XXI, é preciso ir além de metodologias tradicionais, em que o professor é visto como único detentor do conhecimento, para que a aprendizagem seja significativa. É nessa perspectiva que são adotadas as Metodologias Ativas, definidas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (VALENTE, 2018, p. 27).

Sob esse viés, uma abordagem ativa que se mostra produtiva quando associada à técnica da Sequência Didática é a ABP, “modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9). Ao se





envolverem em um projeto que possa trazer soluções para problemas reais, os alunos se sentem motivados, o que colabora para que a proposta de ensino seja exitosa.

A ABP se desenvolve em etapas facilmente associadas às da técnica de Sequência Didática, sendo estas: Introdução e Planejamento em equipe do projeto de ABP e coleta de informações, que tem seus pressupostos parecidos com o que se espera da Apresentação da Situação; etapa de criação, desenvolvimento, avaliação inicial da apresentação e de artefatos prototípicos, possivelmente associada à Produção Inicial; segunda fase da pesquisa, em que são feitas revisões dos artefatos previstos, semelhante aos Módulos da Sequência Didática; desenvolvimento da apresentação final, momento análogo à última parte da técnica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e, por fim, a publicação do produto ou dos artefatos, que é a fase em que o texto se materializa e chega ao público-alvo pretendido (BENDER, 2014).

Nesse sentido, a sugestão metodológica aqui elucidada tentará associar os pressupostos ativos da ABP às etapas de produção textual, sinalizadas por Passarelli (2012), e às etapas da Sequência Didática, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de modo a nortear o trabalho docente e oferecer uma possibilidade de partir do texto para propor reflexões linguísticas.

4.1 A produção do gênero artigo de opinião

Se o cerne da ABP está no envolvimento do aluno em questões reais, buscando soluções para um problema, uma Sequência Didática que pretende articular essa metodologia deve considerar a escolha de um gênero que propicie a exposição de opiniões/sugestões sobre determinado problema. Nessa perspectiva, gêneros de caráter argumentativo são os mais apropriados para que a voz do aluno atinja o público-alvo a que o texto se destina. Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39) apontam que: “a argumentação é uma das macrocompetências estimuladas ao longo da formação escolar, e a produção de artigos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas gerais e específicas”.

Diante da relevância dessa tipologia textual, a BNCC apresenta competências gerais e específicas que fornecem ao professor orientações claras sobre quais gêneros argumentativos devem ser abordados em sala de aula, de modo a se desenvolver as práticas linguísticas referentes a cada eixo ou campo do conhecimento.

Seguindo, portanto, as considerações da BNCC, a sugestão metodológica aqui tecida partirá do gênero oral debate para o desenvolvimento de um gênero da modalidade escrita: o artigo de



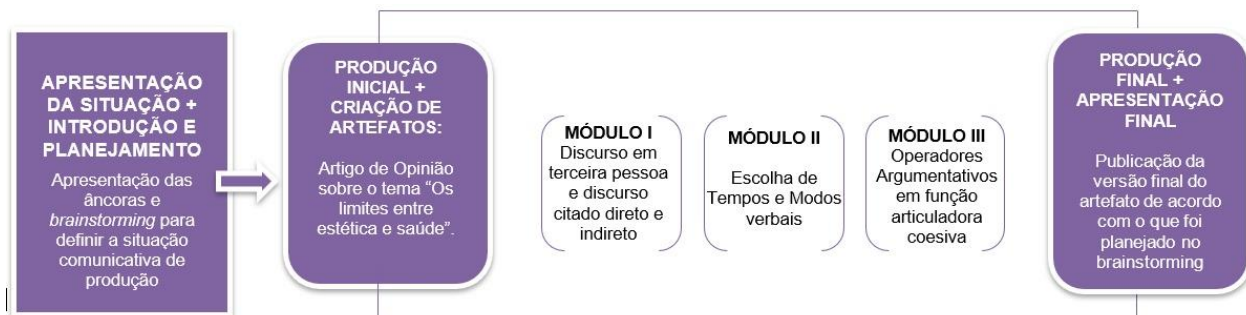
opinião. A escolha se justifica pela oportunidade dada aos alunos de cumprirem papéis sociais básicos, como informar, discutir, criticar, polemizar, denunciar, levantar reflexões, dentre outros (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018).

Reitera-se, ainda, que a sugestão metodológica foi projetada para aplicação em turmas de 3ª série do Ensino Médio, etapa em que os alunos devem estar preparados para argumentar com maturidade, pois passaram por uma progressão de habilidades ao longo da vida escolar. Tendo sido esclarecida a escolha do gênero artigo de opinião, apresenta-se, a seguir, a descrição de cada etapa da Sequência Didática proposta.

4.2 A Sequência Didática

Com vistas a permitir uma melhor visualização da Sugestão Metodológica, demonstra-se abaixo um fluxograma com as etapas da Sequência Didática associadas aos pressupostos da ABP. A estimativa é que sejam necessárias quinze aulas, de aproximadamente cinquenta minutos, para o desenvolvimento de toda a proposta.

Figura 1: Fluxograma de Sequência Didática para artigo de opinião



Fonte: elaboração própria

Em qualquer atividade escolar o primeiro desafio apresentado ao professor é: como chamar atenção do aluno para a relevância do conhecimento a ser adquirido? Sendo assim, a fase de Apresentação da Situação de uma Sequência Didática é, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “um momento crucial e difícil”, em que se constrói a situação de comunicação e a atividade de linguagem a ser executada.

De acordo com os pressupostos da ABP, para que o aluno se envolva verdadeiramente em uma proposta feita pelo professor, é preciso que encontre um problema tangível, diretamente ligado



ao seu contexto de vivência. Quando o discente se vê como parte da problemática, é mais provável que se sinta motivado a descobrir uma solução e, assim, o ensino se torna empolgante e inovador (BENDER, 2014).

Posto isso, para a Sugestão Metodológica aqui elucidada, tomou-se como exemplo o tema “Os limites entre a estética e a saúde”, por ser um tema com impacto direto na vida de jovens na faixa etária de terceira série do Ensino Médio. A fim de abrir a discussão sobre a temática, sugerem-se dois vídeos para serem usados como âncoras do projeto: uma videoreportagem do programa Domingo Espetacular⁴, que discute qual é o limite na busca pelo corpo perfeito, e um vídeo disponibilizado na plataforma *Youtube*, de Lua Blanco, chamado “Ditadura da Beleza”⁵.

Escolher boas âncoras para um projeto é fundamental, visto que devem “proporcionar um bom motivo para que os alunos queiram realizar um projeto ou solucionar um problema particular” (BENDER, 2014, p. 44). Após assistirem aos vídeos, os alunos são convidados a se envolverem no projeto a ser desenvolvido, cujo produto final será um artigo de opinião.

Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de um debate para que os estudantes possam aprender a ouvir diferentes opiniões e argumentos, a fim de construir e/ou desconstruir os seus. O objetivo desta Sequência Didática não é abordar o gênero exaustivamente, mas esse momento pode fornecer pistas para um segundo momento de aprendizagem, cujo foco recaia nas habilidades argumentativas orais.

Considerando as postulações de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o formato de debate escolhido é o de fundo controverso, no qual os alunos podem apresentar suas crenças e opiniões a respeito de um assunto, a fim de ouvir e, em uma ação recíproca, influenciar posicionamentos. Como as habilidades para a execução desse tipo de prática oral costumam ser limitadas no ensino básico, é imprescindível a atuação de um moderador, representado pela figura do professor. Trata-se, portanto, do gênero debate público regrado, através do qual “os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 223).

A realização de um debate regrado nessa etapa se mostra ainda mais relevante por aperfeiçoar, segundo Jacob, Diolina e Bueno (2018, p. 65), “as capacidades fundamentais dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito ao outro)”. Tais habilidades podem ser mobilizadas nas

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WpKDdCj5azA>. Acesso em: 19 maio 2020.

⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nFjILFWe1io>. Acesso em: 19 maio 2020.





práticas argumentativas em geral, como textos em modalidade escrita, contribuindo diretamente para a formulação de um artigo de opinião, cujo teor crítico pressupõe as capacidades elucidadas.

Para que um aluno possa, de fato, debater ideias e trocar opiniões, é preciso que possua conhecimento do assunto em pauta e, por isso, baseando-se nas práticas de Letramento Digital, mais especificamente de Letramento em Pesquisa – definidas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 2) como “habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações” –, é proposto que, a partir de ferramentas tecnológicas⁶, seja feita uma pesquisa no *Google Trends* ou em qualquer motor de busca que possibilite uma investigação concreta sobre o tema.

Diante dos argumentos sinalizados durante o debate, os alunos serão, efetivamente, apresentados ao projeto coletivo no qual devem se envolver: a produção de um artigo de opinião. Contudo, uma das orientações da ABP é que os alunos tenham voz e possam escolher alguns itens relacionados aos seus projetos, com vistas a serem os protagonistas de sua própria aprendizagem. Propõe-se, portanto, que os alunos participem de uma espécie de *brainstorming*⁷, cujo objetivo é estabelecer as condições sociocomunicativas que nortearão a Produção Inicial. Em outras palavras, os alunos deverão decidir, com orientação do professor, qual será o público-alvo, o suporte, a forma que a produção assumirá e outros aspectos decisivos para o desenvolvimento do texto inicial.

Destaca-se, contudo, a relevância do professor revisar os resultados da técnica de *brainstorming* antes de passar para a fase seguinte, uma vez que seu parecer poderá identificar eventuais problemas na proposta de comunicação dos alunos. Junto da situação de comunicação, o professor também deverá apresentar e discutir os critérios de avaliação da produção textual do aluno, a partir da Tábua de critérios avaliativos (Quadro 1). Estimam-se, aproximadamente, três aulas para o desenvolvimento dessa proposta.

Quadro 1: Tábua de critérios avaliativos

EIXO	CRITÉRIOS
1. Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	1.2. Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero textual

⁶ Nem sempre os alunos terão acesso a esses tipos de ferramentas em casa ou na escola, mas para substituir esse recurso, o professor pode solicitar que seja feita uma pesquisa de campo em forma de Entrevista, em que os alunos poderão tirar suas dúvidas com médicos, nutricionistas, profissionais de educação física e outros ligados ao tema em questão e inseridos na própria comunidade.

⁷ Em tradução, “tempestade de ideias” – termo amplamente utilizado na área de administração, gestão estratégica, *marketing* e outras.





características do tipo/gênero solicitado.	solicitado.
	1.3 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicitação de ideias apresentadas/conclusão).
2. Organização da argumentação	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação de ideias presentes nos textos de apoio.
3. Coesão Textual	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.
	3.1 Utilização de pronomes e elipse; sinônimos, hiperônimos e hipônimos como estratégias de coesão referencial.
	3.2 Utilização operadores argumentativos na construção de sentidos do texto.
	3.3 Segmentação do texto em parágrafos, formando uma unidade textual.
4. Adequação linguística	3.4 Utilização de recursos coesivos para evitar ambiguidade semântica e truncamento do texto.
	4.1 Respeito às convenções ortográficas requisitadas pelo contexto de produção.
	4.2 Utilização do discurso citado direto ou indireto para conferir credibilidade ao texto.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais (predominância do modo Indicativo e dos tempos presente e pretérito perfeito) para conferir credibilidade ao texto.
5. Conclusão de ideias e retomada da ideia central defendida	4.4 Utilização das marcas de impessoalização do discurso para manter a imparcialidade ou a depender da intencionalidade comunicativa.
	5.1 Utilização de operadores argumentativos de coesão textual para retomar e reafirmar a tese defendida.
	5.2 Conclusão de ideias coerente com os argumentos defendidos ao longo do texto.
	5.3 Apresentação de ideias originais e criativas para resolução do problema apresentado que estejam em consonância com os argumentos selecionados.

Fonte: Passarelli (2012, p. 261), com adaptações

Diante das condições sociocomunicativas definidas na atividade de *brainstroming*, o professor poderá solicitar a escrita da primeira versão do texto, momento chamado por Passarelli (2012, p. 157) de “tradução de ideias em palavras”. A produção inicial, reguladora da Sequência Didática, determina as atividades seguintes: é a partir desse primeiro texto que o professor pode observar as principais dificuldades e o nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018). Mesmo sendo a primeira versão do texto, provavelmente as produções responderão à situação de comunicação prevista, desde que a Apresentação da Situação seja bem consolidada, ainda que nem todas as características do gênero visado sejam atendidas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os alunos devem ter, pelo menos, duas aulas para desenvolver a produção textual.

Associando essa fase da Sequência Didática à teoria da ABP, a Produção Inicial seria o momento de desenvolver o primeiro artefato, que passará por muitas revisões e avaliações para chegar ao artefato final, pois na ABP os alunos devem procurar sempre ampliar ou aperfeiçoar o conteúdo, de modo que isso potencialize o projeto como um todo (BENDER, 2014).





Com relação ao processo avaliativo, nessa etapa não se espera que o professor ofereça uma nota ao aluno, pois é um momento de observação para se estabelecer os conteúdos a serem trabalhados nos Módulos e, também, para se começar o processo de avaliação formativa.

Por se tratar de uma sugestão metodológica baseada em situações hipotéticas de aplicação, os Módulos desta proposta foram elaborados a partir dos problemas mais comuns evidenciados na produção de artigos de opinião, sinalizados por Casseb-Galvão e Duarte (2018). As atividades dos Módulos I e II são ancoradas no artigo de opinião intitulado “Eu não quero saber da sua vida”⁸ (RADFAHRER, 2014), a fim de evidenciar na prática as questões linguísticas que estão sendo discutidas. No entanto, seguindo a proposta de Geraldi (2006), os Módulos serão construídos com objetivo de levar o aluno a revisar seu próprio texto no que concerne aos tópicos linguísticos estudados. Isso contribui não só para uma prática significativa da AL, mas também confere sentido às tarefas de reescrita e revisão (PASSARELLI, 2012).

Nesse sentido, o Módulo I tem como foco a constituição do discurso no artigo de opinião, a fim de mostrar o quanto a escolha de verbos em terceira pessoa do singular ou plural pode contribuir para a (im)parcialidade pretendida no texto, além da importância do discurso citado, seja direto ou indireto, para a credibilidade dos argumentos. Estima-se que três aulas sejam suficientes para abordar esses objetos do conhecimento. Abaixo, destacam-se alguns exemplos de atividades propostas:

1. Nos artigos de opinião, assim como em outros textos argumentativos, os autores buscam apresentar um ponto de vista sobre determinado tema, mantendo, no entanto, a impessoalidade. Leia esses trechos do texto:

“Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?”

“Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista “Caras”, não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.”

- a) Ao longo do texto, o autor sinaliza que apenas os desinteressados poderiam reivindicar o direito a uma vida privada. Isso fica claro no primeiro trecho do texto?
- b) Nos trechos selecionados, o autor utiliza duas estratégias para manter a impessoalidade dentro da discussão. Quais são essas estratégias?
- c) As estratégias mencionadas contribuem para que a argumentação do texto seja mais convincente? Explique.
- d) Nesse sentido, levante hipóteses: qual a importância de se manter a impessoalização discursiva nos artigos de opinião?
- e) Caro aluno, em algumas situações comunicativas, a depender do veículo e do público-alvo do texto, é importante manter a impessoalização do discurso nos artigos de opinião. Tomando por base a situação comunicativa do seu texto, retome-o e revise-o com o intuito de identificar se há marcas de subjetividade e se elas estão adequadas ao que é proposto ou se há necessidade de retirá-las para que não prejudiquem a sua argumentação. Reescreva os trechos, se necessário, adequando os verbos para terceira pessoa e optando por sujeitos indeterminados ao expor suas opiniões.

⁸ Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/e-noticias/ed797-eu-nao-querer-saber-da-sua-vida/>. Acesso em: 09 out. 2020.





2. Todo texto argumentativo é construído com base em estratégias que visam sustentar a tese apresentada pelo autor.
 - a) Qual é a tese defendida pelo autor do texto?
 - b) Dentre as estratégias argumentativas utilizadas no texto, há a utilização de vozes de autoridade, em que a opinião dos especialistas é usada como apoio para reforçar as sinalizações do autor. Identifique o trecho em que essa estratégia se apresenta.
 - c) A fala de especialistas é inserida em forma de discurso direto ou indireto no texto? Aponte os motivos para tal escolha por parte do autor.
 - d) Considerando o parágrafo em que essa estratégia é utilizada no texto, é possível dizer que a opinião dos especialistas responde os questionamentos feitos no parágrafo anterior?
 - e) Sabendo de importância de acrescentar argumentos de autoridade aos artigos de opinião, revise seu texto, com vistas a selecionar, a partir de pesquisas, informações que possam reforçar as ideias defendidas em seu texto. Reescreva as informações com suas palavras, valendo-se do discurso citado indireto.

As atividades foram construídas de forma a levar o aluno a: (i) analisar o uso do discurso em terceira pessoa como estratégia de impessoalização; (ii) analisar a credibilidade conferida pelo discurso citado em textos argumentativos; (iii) verificar a força dos argumentos de autoridade para a sustentação do artigo de opinião; (iv) revisar e, se preciso, reescrever o texto escrito na Produção Inicial, como propõem as habilidades EM13LP06 e EM13LP15, da BNCC (BRASIL, 2018)

O Módulo II aborda, por sua vez, os tempos e modos verbais predominantes no artigo de opinião, uma vez que o presente do indicativo e o subjuntivo são mais indicados para apresentação das questões, dos argumentos e dos contra-argumentos, e o pretérito é mais requerido nas explicações ou apresentação de dados (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018). Abaixo, destacam-se as sugestões de atividades:

1. Observe o texto “Eu não quero saber da sua vida” e responda:
 - a) Quais tempos e modos verbais são predominantes na constituição do texto?
 - b) Considerando a seleção desses verbos, aponte: a argumentação do autor se dá a partir de uma ótica hipotética ou concreta? Justifique.
 - c) Tendo como base as suas respostas à questão anterior, explique como a escolha de tempos e modos verbais pode impactar diretamente na construção da credibilidade do texto.
2. Tomando tais informações como base e a articulação dos tempos e modos verbais no texto “Eu não quero saber da sua vida”, revise seu artigo de opinião e aponte:
 - a) Os verbos utilizados por você estão predominantemente em qual tempo e modo?
 - b) Qual efeito de sentido você pretende promover ao selecionar tais verbos?
 - c) A escolha de verbos feita por você contribui para a consistência de uma argumentação clara?
3. Tendo em vista todas as considerações realizadas nas atividades anteriores acerca da escolha de tempos e modos verbais, revise seu texto no intuito de verificar qual foi sua intenção ao escrever o artigo de opinião e observe se os verbos escolhidos denotam as ideias pretendidas. Caso seja necessário, reescreva o texto fazendo as adequações necessárias.

As atividades elaboradas têm como objetivo: (i) analisar os efeitos de sentido proporcionados aos artigos de opinião pela seleção de tempos e modos verbais que indicam certeza; (ii) revisar e reescrever a Produção Inicial buscando fazer as adequações linguísticas necessárias aos tempos e





modos verbais, de modo a atender as intenções comunicativas do texto em produção. Acredita-se que duas aulas serão suficientes para explorar esses aspectos linguísticos, tendo como base também as habilidades EM13LP06 e EM13LP15 da BNCC (BRASIL, 2018).

Por fim, o Módulo III foi elaborado com vistas a explorar o uso de operadores argumentativos em função articuladora coesiva, em que as atividades tendem a propor reflexões linguísticas acerca da coesão textual, ou seja, o modo como as frases e orações se combinam para assegurar uma ligação linguística significativa (PASSARELLI, 2012). Para essa última sequência de atividades, selecionou-se o texto “Os efeitos de uma sociedade de padrões estéticos”⁹, retirado do blog Descomplica e escrito por um aluno de Ensino Médio.

O texto acima é uma dissertação-argumentativa tida como modelo sobre o tema *Os efeitos de uma sociedade de padrões estéticos*. Nesse sentido, foi escrita por um aluno que pretendia ter seu texto lido por um avaliador do site Descomplica. Considerando essa situação de produção do texto, responda as questões a seguir:

- a) Releia o primeiro parágrafo do texto. Qual a estratégia utilizada pelo autor para confirmar que o culto à magreza nem sempre foi o padrão de beleza?
- b) De que forma essa estratégia contribui para a inserção da ideia principal do texto?
- c) Agora releia, especificamente, o terceiro parágrafo do texto. É possível compreender as ideias mencionadas pelo autor apenas pela leitura desse parágrafo, desvinculado do texto como um todo?
- d) O terceiro parágrafo encontra-se ligado aos parágrafos anteriores por meio da expressão “Além disso”. Qual a função desse conector para constituição da argumentação no texto? Há outros termos que desempenham a mesma função desse conector?
- e) A relação expressa pelas conjunções adversativas é, segundo a gramática, a de oposição. Isso significa que ao inserir esse tipo de conjunção o autor pretende se opor a algo explicitado ou implícito em um enunciado anterior. No entanto, dentro de um texto essas expressões podem construir outras relações de sentido e não devem ser classificadas apenas como a gramática considera. Sendo assim, observe o último parágrafo do texto e reflita: qual a relação semântica estabelecida pelo termo “Porém”?

2. Diante das respostas do exercício anterior, é possível verificar que um texto, principalmente os argumentativos, possuem suas orações, frases e parágrafos interligados formando uma unidade textual. Também foi verificado que os operadores argumentativos (conjunções, preposições, advérbios e suas locuções) são essenciais para direcionar a discussão estabelecida no texto. Dessa forma, retome seu texto e reflita:

- a) Os parágrafos de seu texto apresentam ideias articuladas, isto é, ideias que são apresentadas de forma contínua, em sequência?
- b) Você utiliza termos específicos para estabelecer essa conexão de ideias? Se sim, quais?
- c) Caso você tenha utilizado algum termo para estabelecer a conexão de ideias, sinalize quais as relações de sentido cada um dos termos confere ao texto: alternância, oposição, finalidade, explicação, conclusão, conformidade, concessão etc. Atenção aluno: observe suas intenções na escrita do texto e não as classificações dadas aos termos pela gramática normativa.
- d) Caro aluno, ao selecionar termos que contribuem para a construção de sentido entre as orações apresentadas em seu texto, você o está tornando coeso, ou seja, transformando-o em uma unidade textual. Revise, então, sua Produção Inicial, com vistas a identificar a necessidade de ligação entre as ideias e, caso seja necessário, reescreva seu texto fazendo as adequações necessárias.

⁹ Disponível em: <http://descomplica.com.br/blog/redacao/redacoesexemplares/modelo-de-redacao-os-efeitos-de-uma-sociedade-de-padroes-esteticos>. Acesso em: 10 out. 2020.





Observação: Caso tenha dificuldade de identificar inadequações em seu texto, solicite a uma colega que faça a leitura de seu texto com objetivo de verificar onde ele poderia não compreender bem o que você quis dizer.

As atividades destacadas têm como base as postulações de Antunes (2005) acerca da coesão textual e as habilidades EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07 e EM13LP15 da BNCC (BRASIL, 2018) e oportunizam aos estudantes: (i) discutir acerca da importância da coesão textual para a construção de textos argumentativos; (ii) analisar como os operadores argumentativos podem colaborar para a coesão textual; (iii) revisar e reescrever a Produção Inicial observando a seleção de operadores argumentativos. Estima-se que três aulas sejam suficientes para abordar esses aspectos.

Sugere-se que todas as atividades sejam desenvolvidas com o professor exercendo papel de mediador do conhecimento e que a interação entre alunos para revisão de seus respectivos textos seja estimulada pelo docente, para que os alunos possam considerar outros leitores para o texto, além do professor avaliador. A avaliação desta etapa se dará sob uma perspectiva formativa, observando aspectos qualitativos, uma vez que o professor deverá observar o interesse do aluno em relacionar as atividades ao seu texto, aperfeiçoando, desse modo, o seu projeto.

Após a fase de Módulos, é chegado o momento de materializar o texto e tomá-lo como resultado de um projeto maior: o aluno deve produzir o texto final, com base nas aprendizagens desenvolvidas ao longo da fase de reflexões linguísticas. É importante que ele retome a proposta de produção textual desenvolvida a partir da técnica *brainstorming* na Apresentação da Situação, a fim de que não perca de vista o público-alvo e a situação de comunicação a ser considerada. Estima-se que os alunos precisarão de, pelo menos, duas aulas para desenvolver a escrita final do texto.

A avaliação de caráter quantitativo do professor, seguindo a Tábua de critérios avaliativos, a fim de conferir uma nota, pode acontecer nessa etapa, pois se subentende que as atividades desenvolvidas foram suficientes para oferecer ao aluno os conhecimentos necessários para a construção de um artefato bem elaborado.

De acordo com Bender (2014, p. 66), a fase de publicação do trabalho é a que os alunos mais valorizam, pois “[se] acreditam que estão resolvendo problemas do mundo real com os quais outras pessoas da comunidade se preocupam, eles trabalharão com mais afinco”. Dessa maneira, após a avaliação do professor, o aluno poderá, enfim, apresentar seu artefato ao público-alvo pretendido, publicando o texto no veículo selecionado.



5 CONCLUSÃO

Sabendo que o objetivo geral deste trabalho era elaborar uma Sequência Didática para o gênero artigo de opinião, em que os módulos incentivariam a prática da AL e as atividades de produção dos textos seriam elaboradas sob a ótica da ABP, é possível dizer que a pesquisa se desenvolveu de forma satisfatória e a Sequência Didática elaborada está de acordo com os parâmetros de avaliação propostos por Casseb-Galvão e Duarte (2018).

Foi possível notar que a ABP potencializou a técnica das Sequências Didáticas, desenvolvendo a autonomia discente e conferindo sentido à aprendizagem de tópicos linguístico-gramaticais que estão a favor do texto, artefato produzido como resultado de um projeto. Essa associação entre ABP e Sequência Didática tornou profícua as revisões e reescritas do texto e as atividades elaboradas nos Módulos puderam apresentar, de forma prática, o papel da AL nas aulas de português.

Constata-se que ao tomar os conteúdos gramaticais sob uma abordagem produtiva de ensino, em que a prática da AL ganha ênfase e parte do texto produzido pelo aluno, é possível obter resultados mais satisfatórios, que agregam valor aos tópicos linguístico-gramaticais aprendidos nas aulas de Língua Portuguesa.

Espera-se, enfim, que esta pesquisa seja lida por aqueles que buscam um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa, resignificando suas práticas não para atender esta ou àquela exigência, mas para transformar o aluno em um sujeito autônomo e capaz de utilizar os recursos linguísticos em quaisquer situações comunicativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.





BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. MEC, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2oMcgpc>. Acesso em 03 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC: 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UnPcQn>. Acesso em: 03 out. 2020.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. **Veredas online – Ensino**, v. 11, n. 2, p. 78-86, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213-237.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. O ensino do gênero debate regrado: por práticas escolares democráticas e críticas. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 61-80, 2018.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, L. N. da. Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 427-442, 2016.

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

MELLO, A. F. de *et al.* As concepções de língua nos editais do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. **Revista Crátilo**, v. 12, n. 1, p. 31-44, 2019.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.





NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, M. H. de M. Categorias gramaticais em materiais didáticos. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org.). **O todo da língua**: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola, 2017. p. 123-141.

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

RADFAHRER, L. Eu não quero saber da sua vida. **Observatório da imprensa**, [S. l.], 797 ed., maio 2014. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/noticias/ed797_eu_nao_quero_saber_da_sua_vida/. Acesso em: 03 out. 2021.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, L. W. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02108, 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

Artigo recebido em: 17/02/2021

Artigo aprovado em: 27/08/2021

Artigo publicado em: 20/10/2021

COMO CITAR

MELLO, A. F. de; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. de. A prática da análise linguística nas sequências didáticas: produzindo ativamente o gênero artigo de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02120, 2021.

