

Mediação docente no ensino de artigo de opinião com projeto didático de gênero

*Teacher mediation in the Teaching of Opinion Articles
within a Didactic Genre Project*

Adriana Piloneto ¹ 
Adair Vieira Gonçalves ² 

RESUMO

Este artigo analisa os efeitos da mediação docente em uma intervenção didática, desenvolvida por meio de um Projeto Didático de Gênero (PDG), sobre o desenvolvimento da competência argumentativa e das capacidades de linguagem de estudantes do Ensino Médio, à luz dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Linguística Textual (LT). Fundamenta-se em uma pesquisa-ação qualitativa, realizada com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Mato Grosso do Sul, que participaram de oficinas de leitura e produção do gênero artigo de opinião. A análise evidenciou avanços nas produções dos estudantes, quanto à situacionalidade, à organização composicional e ao uso de recursos linguístico-discursivos, revelando os efeitos da mediação docente na ampliação das capacidades de linguagem e confirmando a relevância do PDG como dispositivo didático que promove práticas de escrita socialmente situadas e reflexivas.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Projeto Didático de Gênero. Produção Textual.

ABSTRACT

This article analyzes the effects of teacher mediation in a didactic intervention developed through a Didactic Genre Project (DGP) on the development of argumentative competence and language capacities of high school students, based on the principles of Sociodiscursive Interactionism (SDI) and Textual Linguistics (TL). It is grounded in qualitative action research conducted with third-year high school students from a public school in Mato Grosso do Sul, Brazil, who participated in reading and writing workshops on the opinion article genre. The analysis revealed improvements in students' written productions regarding situationality, compositional organization, and the use of linguistic-discursive resources, showing the effects of teacher mediation on the expansion of language capacities and confirming the relevance of the DGP as a didactic device that promotes socially situated and reflective writing practices.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Didactic Genre Project. Writing production.

¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados/MS, Brasil. E-mail: drikaiber@gmail.com.

² Professor Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Dourados/MS, Brasil. E-mail: adairgoncalves@ufgd.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da produção textual no Brasil tem sido historicamente marcado por práticas que privilegiam a reprodução de modelos e a correção gramatical, em detrimento de uma visão da escrita como prática social significativa. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a necessidade do desenvolvimento de competências comunicativas que abarquem argumentação, criticidade e intervenção social, posicionando a produção de gêneros textuais como elemento central da formação.

Os indicadores oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam que grande parte dos estudantes brasileiros se encontra em níveis intermediários ou baixos de proficiência em leitura e produção de textos. De acordo com as escalas de proficiência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), alunos situados entre os níveis 2 e 4 demonstram apenas habilidades básicas, como localizar informações explícitas, reconhecer relações de causa e consequência e identificar opiniões em textos como reportagens ou artigos de opinião (INEP, 2021). Esse quadro evidencia fragilidades específicas, tais como dificuldades na construção de sequências argumentativas coerentes, uso limitado de mecanismos de coesão textual (como conectores lógicos) e insuficiência na organização das ideias em parágrafos consistentes, comprometendo a clareza e a persuasão do texto. Para superar essas dificuldades, pesquisas e práticas pedagógicas indicam a adoção de metodologias que privilegiam a mediação discursiva e a produção textual guiada, incluindo: análises de modelos textuais, planejamento coletivo da escrita, oficinas de revisão e reescrita, atividades de reflexão sobre o uso de conectores e estratégias argumentativas que priorizem os processos discursivos da escrita em todas as etapas da escolarização, mas que se tornam particularmente urgentes no Ensino Médio, período em que se espera maior consolidação das competências argumentativas previstas pela BNCC.

A produção de textos argumentativos constitui uma das maiores demandas cognitivas e linguísticas no percurso escolar, especialmente no Ensino Médio, etapa em que se espera que os estudantes mobilizem capacidades discursivas complexas para atuarem em situações de comunicação social, sobretudo em avaliações de larga escala e vestibulares. No entanto, pesquisas e diagnósticos educacionais revelam que muitos estudantes ainda encontram dificuldades em organizar argumentos de forma progressiva, sustentar a tese com consistência e empregar recursos discursivos que confirmem persuasividade ao texto (Koch, 2020; Antunes, 2018).

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas de ensino de produção escrita, superando abordagens centradas em exercícios descontextualizados. A proposta delineada neste artigo buscou superar tais limitações por meio do trabalho com gêneros textuais em situações reais de comunicação, integrando leitura, análise, produção e reescrita de textos, de modo a favorecer a reflexão sobre os recursos linguísticos e discursivos empregados pelos autores. Essa proposta resultou de uma experiência de estágio supervisionado no curso de Letras, realizada em uma escola pública no município de Laguna Carapã (MS), com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, devidamente autorizada pela direção escolar, sem necessidade de submissão a comitê de ética, por se tratar de intervenção pedagógica de caráter formativo.

A experiência apresentada neste artigo ancorou-se no referencial teórico do ISD, que compreende a linguagem como uma atividade social e histórica, estruturada em ações de linguagem materializadas em textos de diversos gêneros. Ensinar a produzir textos, nessa perspectiva, implica criar condições para que os sujeitos mobilizem seu agir linguageiro, apropriando-se de gêneros estabilizados socialmente e utilizando-os de modo consciente e reflexivo.

Para dar materialidade a essa concepção, adotou-se o Projeto Didático de Gênero (PDG), conforme sistematizado por Guimarães e Kersch (2012). O PDG propõe uma organização didática orientada para o ensino sistemático de gêneros textuais e destaca o papel do professor como mediador do processo de produção, responsável por planejar, acompanhar e intervir nas atividades de forma intencional. Nessa perspectiva, o ensino visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e à construção de seu protagonismo discursivo, em consonância com o que defendem Guimarães e Kersch (2012).

A proposta dialoga ainda com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que define como competência geral da área de Linguagens o desenvolvimento da argumentação e da criticidade, destacando que “é fundamental que os estudantes sejam capazes de construir e defender pontos de vista, utilizando estratégias argumentativas adequadas e sustentadas por evidências” (Brasil, 2018, p. 82). Nesse sentido, o ensino do artigo de opinião, ancorado no ISD e estruturado por um PDG, favorece o trabalho com práticas de linguagem situadas, formando sujeitos capazes de intervir discursivamente em diferentes esferas da vida social.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo analisar os efeitos da mediação docente em uma intervenção didática, desenvolvida por meio de um PDG, sobre o desenvolvimento da competência argumentativa e das capacidades de linguagem de estudantes do Ensino Médio na produção do gênero artigo de opinião, à luz dos pressupostos do ISD e da LT.

Justifica-se este estudo pela necessidade de compreender como a mediação docente, planejada e orientada a partir de gêneros discursivos, pode favorecer o desenvolvimento da escrita argumentativa, especialmente diante das fragilidades evidenciadas pelos indicadores nacionais. Além disso, investigações dessa natureza contribuem para o campo da Linguística Aplicada (LA), ao promover o diálogo entre teoria, prática e formação docente inicial.

Quanto à organização deste artigo, após esta introdução, a seção 2 apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, discutindo as contribuições do ISD, de Bakhtin e da LT para o ensino de produção textual. A seção 3 descreve o percurso metodológico da investigação, caracterizando o contexto, o corpus e as categorias de análise. A seção 4 traz a análise e discussão dos resultados, enfatizando os efeitos da mediação docente sobre as produções dos estudantes. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais, destacando as contribuições e as perspectivas futuras do estudo.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este estudo ancora-se prioritariamente no ISD, perspectiva teórica desenvolvida por Jean-Paul Bronckart (1999; 2006), que concebe a linguagem como uma atividade social e histórica, mediadora da ação humana e constitutiva da consciência. Nessa abordagem epistemológica, inspirada nos pressupostos de Bronckart (1999), toda produção de texto é

entendida como agir linguageiro, expressão concreta das práticas sociais que mobilizam sujeitos em contextos específicos de interação.

Conforme explica Bronckart (1999), a atividade de linguagem organiza-se em ações de linguagem, materializadas em textos que circulam em diferentes esferas sociais. Esses textos se estruturam segundo gêneros textuais, entendidos como modelos relativamente estabilizados, formados historicamente para responder a propósitos comunicativos recorrentes. Logo, ensinar a produzir textos significa criar condições para que o aluno compreenda o funcionamento dos gêneros, suas condições de produção e circulação, apropriando-se de recursos linguísticos e discursivos para atuar criticamente na sociedade.

Essa perspectiva dialoga com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1934), para quem a linguagem é elemento constitutivo das funções psíquicas superiores, desenvolvidas por meio da interação social e da internalização. O ISD também se aproxima do pensamento de Bakhtin (1986), ao reconhecer o caráter dialógico do enunciado e sua dependência do contexto de produção, enfatizando que o texto é sempre resposta e antecipação de outras vozes.

O ISD, conforme Bronckart (1999), e a LT, segundo Koch e Travaglia (2003), consideram que elementos como a coerência global, o uso de mecanismos de coesão nominal e verbal e a progressão temática são indicadores do domínio que o sujeito possui sobre as operações de linguagem mobilizadas em contexto real. Tais aspectos funcionam como ferramentas analíticas do agir linguageiro, materializado em textos empíricos e situados. Nesse diálogo, ISD e LT não se sobrepõem em hierarquia, mas ampliam conceitos e oferecem subsídios complementares para a compreensão da produção textual no ensino de língua materna.

Embora partam de tradições distintas, LT e ISD convergem ao conceber a textualidade como resultado de operações que garantem sentido às práticas de linguagem. Enquanto a LT descreve esses processos a partir de categorias como coesão e coerência (Koch; Travaglia, 2003), o ISD os insere em um quadro mais amplo do agir linguageiro, em que os mecanismos linguístico-discursivos concretizam a organização textual em situações reais de comunicação (Bronckart, 1999). Assim, o que na LT é denominado "coesão referencial e sequencial" corresponde, no ISD, aos mecanismos de textualização; e o que a LT chama de "coesão global" é compreendido, no ISD, como a capacidade de construir representações compartilhadas da situação de ação de linguagem. Em outras palavras, cada corrente adota nomenclaturas distintas, mas ambas tratam de dimensões constitutivas do texto, materializadas em elementos estáveis do gênero.

No caso do artigo de opinião, tais mecanismos se manifestam em elementos estruturais que caracterizam sua forma e função social. Como apontam Dolz e Schneuwly (2004), todo gênero organiza-se em torno de uma finalidade comunicativa que orienta sua estrutura composicional. No artigo de opinião, essa finalidade é a defesa de um ponto de vista diante de uma questão social ou polêmica. Para isso, o gênero mobiliza uma estrutura relativamente estável, composta por: (a) título provocativo, que antecipa a temática e posiciona o leitor; (b) introdução, em que se apresenta a tese ou posicionamento do autor; (c) desenvolvimento, sustentado por argumentos de ordem lógica, ética ou emocional; e (d) conclusão, na qual o autor retoma a tese e busca persuadir o leitor (Guimarães; Kersch, 2012; Antunes, 2010; Koch, 2011).

De acordo com a Linguística Textual (Koch, 2011; Koch & Travaglia, 2003), os elementos estruturais do gênero só se efetivam porque são sustentados por mecanismos de textualização, responsáveis por assegurar a coerência e a continuidade do discurso. A coesão nominal e verbal garante a retomada de referentes e a articulação entre proposições; os operadores argumentativos marcam relações lógicas e orientam a interpretação; e a progressão temática conduz o leitor ao longo da argumentação, evitando rupturas. Esses recursos são essenciais à construção da coerência global, pois permitem ao leitor formar uma representação mental consistente do que o autor pretende dizer. No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), tais mecanismos são compreendidos como instrumentos do agir de linguagem, uma vez que materializam a forma como o sujeito organiza discursivamente sua tomada de posição em situações concretas de comunicação.

Assim, LT e ISD, cada uma em sua tradição, oferecem subsídios convergentes para a análise e o ensino do artigo de opinião, evidenciando a relevância dos elementos estáveis do gênero e dos mecanismos que os sustentam.

2.1 Projeto Didático de Gênero (PDG) no Ensino da Produção Escrita

O PDG³, conforme discutem Guimarães e Kersch (2012), é um dispositivo metodológico que organiza o ensino de língua materna a partir de gêneros textuais como unidades didáticas centrais, articulando práticas de leitura, análise, produção, reescrita e circulação social dos textos. Para as autoras, o PDG amplia as possibilidades de trabalho com a linguagem na escola, pois assegura que as atividades didáticas mantenham relação com as práticas sociais reais em que os gêneros circulam, superando tarefas fragmentadas e descontextualizadas.

Na perspectiva de Guimarães e Kersch (2012), aprender a produzir um gênero não se limita à cópia de modelos prontos, mas implica compreender as condições de produção, os propósitos comunicativos, os interlocutores visados e o contexto social de circulação. Consequentemente, planejar um PDG significa construir um percurso que integre momentos de exploração e estudo do gênero com atividades que favoreçam a autoria e a participação discursiva das(os) estudantes.

As autoras explicitam que, no percurso didático proposto, o PDG contempla quatro fases essenciais: (1) escolha do gênero, a partir do diagnóstico das necessidades comunicativas e formativas da turma; (2) modelização⁴, momento de estudo e análise de textos representativos do gênero; (3) produção orientada, com atividades que exploram a escrita em estágios sucessivos; e (4) circulação, quando os textos são compartilhados em espaços reais ou simulados, garantindo sentido social à prática escrita (Guimarães; Kersch, 2012).

Outro aspecto destacado é o papel da mediação docente. Cabe ao professor criar

³ Embora o PDG e a Sequência Didática (SD) sejam dispositivos próximos, diferenciam-se em aspectos importantes. A SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organiza o ensino em etapas encadeadas para conduzir os estudantes ao domínio progressivo de um gênero textual, por meio de atividades de análise de modelos, produção inicial, reescrita orientada e avaliação final. Já o PDG, segundo Guimarães e Kersch (2012), amplia essa lógica, articulando o gênero a práticas de linguagem mais amplas, incluindo outras leituras, debates e contextos de circulação real ou simulada, garantindo maior flexibilidade metodológica e conexão com as demandas sociais dos alunos.

⁴ No PDG, a modelização consiste na fase didática em que o professor organiza o estudo e análise de textos representativos do gênero, permitindo que os alunos identifiquem seus elementos estáveis. No ISD, por sua vez, a modelização se refere ao processo de apropriação do gênero pelo aluno, realizado em situações didáticas de gênero (SDG), em interação com o professor e os colegas. Embora o termo seja comum a ambas as abordagens, seu papel e perspectiva diferem: no PDG é uma ação do docente; no ISD, é um processo de aprendizagem do discente.

situações didáticas que possibilitem aos estudantes avançarem gradativamente no domínio do gênero, mobilizando capacidades de linguagem e desenvolvendo mais autonomia discursiva. Essa mediação se concretiza por meio de oficinas, atividades intermediárias, reescritas orientadas e momentos de socialização dos textos, sempre articulados de forma coerente com os objetivos do projeto (Guimarães; Kersch, 2012).

O PDG, combinado com os pressupostos do ISD e à perspectiva da LT, reafirma a escrita como prática social situada, consolidando o texto como resultado do agir linguageiro. No presente estudo, o gênero artigo de opinião foi selecionado como eixo do percurso didático, em função de sua relevância para a formação crítica e cidadã de estudantes do Ensino Médio e sua presença em avaliações externas. A proposta contemplou desde a produção diagnóstica inicial até a versão final dos textos, por meio de oficinas que exploraram aspectos situacionais, estruturais e linguísticos do gênero. Nesse contexto, o entrelaçamento entre ISD, LT e PDG delineia o percurso formativo, voltado a potencializar o domínio dos alunos sobre o gênero e a promover práticas de escrita alinhadas às demandas efetivas de participação social e cidadã, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018).

2.2 Mediação Docente

A mediação docente constitui-se como eixo fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita, especialmente quando se adota o PDG como dispositivo pedagógico. Toda atividade de linguagem é um agir social mediado, no qual o professor desempenha papel essencial na criação de condições para que os estudantes se apropriem de gêneros textuais e de suas formas de funcionamento (Bronckart, 1999, 2006).

Na mesma direção, a Linguística Textual ressalta a importância da interação na construção da coerência e da progressão textual. Koch (2011) aponta que a coerência não é apenas uma propriedade interna do texto, mas um processo de negociação de sentidos entre interlocutores em contextos de produção (professor/aluno). Antunes (2010, 2018) acrescenta que o trabalho do professor deve favorecer a reflexão sobre os mecanismos linguísticos que permitem ao texto atingir seus propósitos comunicativos. Assim, a mediação docente vai além da correção formal: trata-se de um processo de orientação que mobiliza capacidades de linguagem, amplia repertórios e instiga a consciência discursiva.

No âmbito do PDG, Guimarães e Kersch (2012) ressaltam que a mediação se manifesta em todas as fases do percurso didático. Na escolha do gênero, o docente orienta a seleção a partir de diagnósticos e demandas sociais da turma; na modelização, conduz a leitura e análise de textos representativos, destacando elementos situacionais, composicionais e linguísticos; na produção orientada, intervém com propostas de reescrita, *feedback* e discussão coletiva; e, finalmente, na circulação, garante a inserção dos textos em esferas comunicativas reais ou simuladas.

Autores como Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam que o ensino por meio de gêneros só se efetiva quando o professor assume o papel de mediador ativo, articulando atividades que levem o estudante da produção inicial à reescrita orientada e à produção final. Esse processo, ao integrar momentos de reflexão, comparação e reformulação, possibilita ao aluno compreender as regularidades e as variações que constituem um gênero textual. Nessa perspectiva, Bulgræn (2010) reforça que o professor, como mediador, não apenas

transmite informações, mas contribui para que o aluno se torne sujeito ativo na construção do conhecimento, organizando o processo de aprendizagem de modo a favorecer a autonomia intelectual e crítica.

No caso do presente estudo, a mediação didática foi decisiva para que os estudantes avançassem da versão diagnóstica para a produção final do artigo de opinião. Enquanto na primeira predominavam marcas da subjetividade, após oficinas de leitura e reflexão orientada, observou-se o deslocamento da opinião pessoal para um posicionamento socialmente fundamentado, típico do gênero. Dessa forma, a mediação didática no PDG não pode ser vista como intervenção pontual ou corretiva, mas como prática constitutiva do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Ao articular o ISD, a LT e o trabalho didático com gêneros, a mediação permitiu que os estudantes compreendessem o artigo de opinião como prática social situada, desenvolvendo, assim, competências de leitura, escrita e participação cidadã.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem pesquisa-ação, de cunho documental, exploratório e interventivo, articulando os pressupostos do ISD à perspectiva da LT, conforme preconiza Thiollent (2011). Inserida no campo da Linguística Aplicada, a investigação buscou compreender, em contexto escolar, os processos de ensino e aprendizagem da escrita argumentativa a partir da implementação de um PDG, tendo o artigo de opinião como gênero estruturante.

A opção pela pesquisa-ação deve-se ao fato de que ela permite a articulação entre intervenção pedagógica e investigação científica, possibilitando o acompanhamento sistemático das transformações que ocorrem nas práticas de linguagem dos alunos e o ajuste contínuo das ações docentes. Nesse sentido, distingue-se, neste trabalho, o percurso metodológico da pesquisa, voltado à observação, análise e interpretação dos dados, e o percurso didático, que compreende as ações de ensino desenvolvidas em sala de aula.

A pesquisa foi realizada durante o estágio supervisionado em Língua Portuguesa, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual em Laguna Carapã (MS), nos meses de maio e junho de 2024. A experiência constituiu-se como espaço de formação docente e de experimentação didática, integrando teoria e prática e promovendo o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes em situação real de ensino-aprendizagem.

O conceito de gênero adotado ancora-se em uma perspectiva discursivo-textual, considerando tanto a dimensão social e interativa do agir de linguagem (ISD) quanto os mecanismos de textualização e coesão (LT). Assim, o PDG foi compreendido como um instrumento teórico-metodológico capaz de promover a apropriação dos elementos relativamente estáveis do gênero e de favorecer o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos alunos.

O percurso metodológico foi organizado em quatro etapas principais, articulando momentos de ensino (ação) e de análise (pesquisa):

1. Atividade diagnóstica: os alunos produziram um artigo de opinião com o tema *aborto*⁵, sem mediação didática prévia, a fim de identificar os conhecimentos já mobilizados sobre o gênero;
2. Análise das produções e modelização do gênero: as produções diagnósticas foram analisadas coletivamente pela pesquisadora e pela professora regente, com base em categorias relativas às capacidades de linguagem (organização argumentativa, explicitação da tese, uso de coesão e progressão temática). Na sequência, realizou-se a modelização do gênero, momento de estudo sistemático de sua estrutura composicional e de seus recursos linguístico-discursivos (modalizadores, operadores argumentativos e estratégias de contra-argumentação);
3. Intervenções didáticas: a partir dos resultados da análise diagnóstica, foram planejadas oficinas de reflexão linguística e discursiva, abordando coesão e coerência, construção da argumentação e marcas de autoria. Essas atividades foram intercaladas com momentos de reescrita orientada e produção parcial, de modo a favorecer a reelaboração progressiva dos textos;
4. Produção final e circulação: os estudantes reescreveram integralmente seus textos, aplicando os conhecimentos construídos, e participaram de um momento de socialização, com leitura e discussão coletiva dos artigos produzidos.

O corpus da pesquisa compôs-se de 20 textos diagnósticos e 20 textos finais produzidos pelos alunos. Desses, dois pares de textos (diagnóstico e final) foram selecionados para análise aprofundada, por representarem distintos níveis de desempenho e evidenciarem avanços significativos nas capacidades de linguagem. A escolha desses exemplares baseou-se na observação de critérios de representatividade (variação de desempenho, diversidade de estratégias argumentativas e coerência interna).

A análise dos dados seguiu categorias derivadas do ISD e da LT, centradas em três eixos principais:

- Capacidades de ação, observando a adequação ao contexto de produção e ao propósito comunicativo;
- Capacidades discursivas, referentes à organização temática e argumentativa do texto;
- Capacidades linguístico-discursivas, que englobam o uso de recursos coesivos, modalizadores, operadores argumentativos e mecanismos de progressão textual.

Essas categorias permitiram identificar transformações nas práticas de linguagem dos alunos entre a produção inicial e a final, evidenciando como as ações didáticas favoreceram o desenvolvimento da argumentação escrita.

Em síntese, a metodologia adotada garantiu o rigor científico da investigação, ao articular sistematicamente os procedimentos de ensino e os de análise dos dados. A pesquisa-ação, fundamentada teoricamente no ISD, na LT e operacionalizada pelo PDG, possibilitou compreender a escrita como prática social e investigá-la em seu processo formativo. Na seção seguinte, apresentam-se e discutem-se os resultados da análise das

⁵ Tema escolhido pela professora regente da disciplina de Língua Portuguesa da turma participante. A escolha justificou-se por tratar-se de um assunto em pauta no Congresso Nacional e amplamente debatido nas mídias à época da realização da pesquisa, o que o tornava relevante para fomentar o posicionamento argumentativo dos alunos.

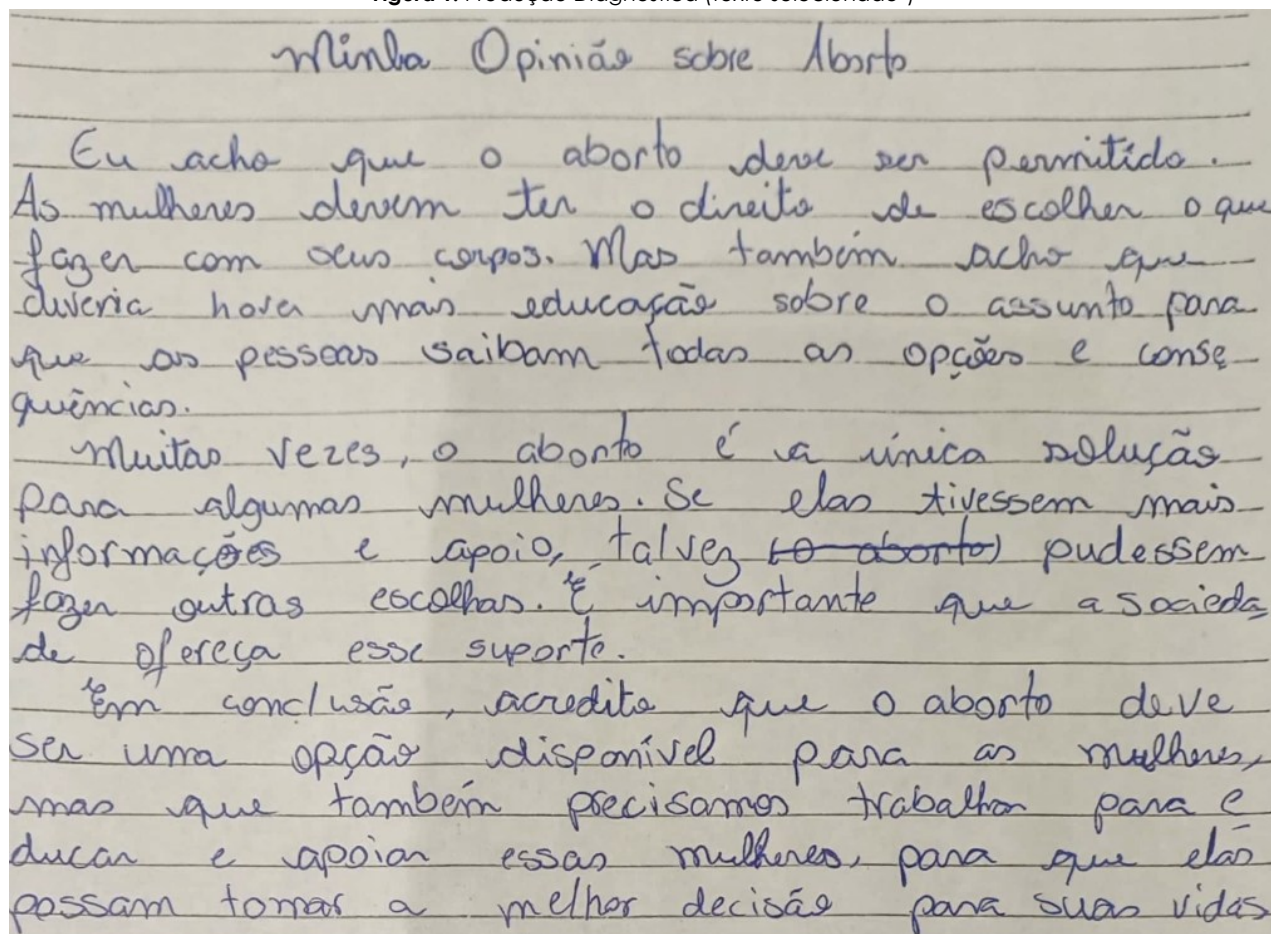
produções textuais, destacando-se os avanços observados nas capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Com o objetivo de evidenciar os efeitos da intervenção didática organizada por meio do PDG, procedeu-se à análise comparativa de duas produções textuais de um mesmo estudante: a primeira realizada como diagnóstico inicial, sem mediação docente, e a segunda elaborada após as oficinas de leitura, análise, modelização e reescrita. A análise foi organizada em quatro dimensões fundamentais do agir linguageiro (Bronckart, 1999, 2006): contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e elementos linguístico-discursivos. Tais dimensões correspondem, em grande medida, às categorias de textualidade descritas pela LT (Koch, 2004, 2011; Antunes, 2003, 2010), o que possibilita um diálogo profícuo entre os referenciais adotados.

O excerto a seguir integra o corpus da produção diagnóstica, etapa inicial do PDG, e foi selecionado por representar uma das principais dificuldades observadas nas produções dos estudantes: a limitação em articular o posicionamento individual a vozes sociais, comprometendo a função argumentativa do gênero.

Figura 1: Produção Diagnóstica (texto selecionado⁶)



Fonte: arquivo pessoal da primeira autora

⁶ Os dois textos selecionados para compor a análise são do mesmo estudante.

a) Contexto de Produção

Na produção diagnóstica, observa-se que o estudante ainda não mobilizou plenamente a noção de situacionalidade (Koch; Travaglia, 2003), entendida como a capacidade de relacionar o texto ao contexto social de circulação. O texto restringe-se a uma opinião pessoal, sem marcas de interlocução ou de inserção no debate público. Isso se evidencia no trecho: *“Eu acho que o aborto deve ser permitido.”*

A presença insistente do marcador subjetivo “eu acho” revela uma escrita centrada no indivíduo e descolada do espaço social de circulação, o que Bronckart (1999) classifica como ausência de ancoragem em vozes sociais ou institucionais. Para o ISD, tal ausência compromete a função social do texto como prática discursiva.

b) Conteúdo Temático

A argumentação centra-se em percepções pessoais e em generalizações: *“As mulheres devem ter o direito de escolher o que fazer com seus corpos.”* Apesar de reconhecer a dimensão dos direitos, o texto carece de fundamentação externa (dados, leis, estatísticas). A generalização (“as mulheres”) homogeneiza sujeitos diversos, sem problematizar contextos sociais distintos. Para Antunes (2010, 2018), essa limitação temática restringe a coerência global do texto, pois os argumentos não se sustentam em múltiplas perspectivas nem em fontes de autoridade.

c) Estrutura Composicional

A macroestrutura do gênero em questão também aparece de forma incipiente. O título *“Minha opinião sobre aborto”* é genérico e pouco atrativo, não convocando o leitor para o debate. O desenvolvimento apresenta apenas uma ideia repetida em diferentes formas, e a conclusão é meramente reiterativa: *“Em conclusão, acredito que o aborto deve ser uma opção disponível para as mulheres (...)”*

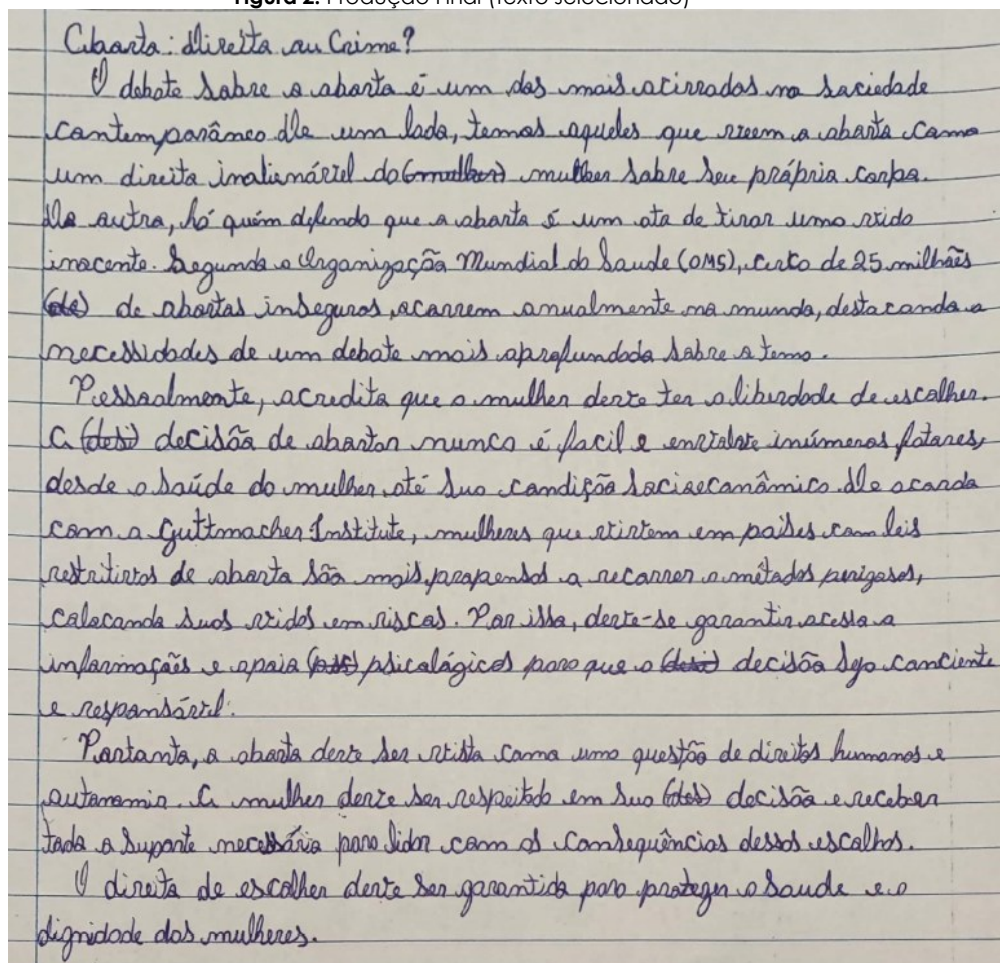
Conforme Guimarães e Kersch (2012), a estrutura do artigo de opinião deve problematizar a questão, apresentar uma tese, desenvolver argumentos e concluir de forma crítica. No diagnóstico, percebe-se a não internalização desse modelo, o que indica a necessidade da etapa de modelização do gênero no PDG.

d) Elementos Linguísticos — Coerência e Coesão Textual

No plano linguístico, nota-se a predominância de verbos modais e de opinião: “acho”, “acredito”, “devem”. O sujeito enunciador mantém-se visível ao longo do texto, o que reforça a marca subjetiva. Há também limitações nos recursos de coesão: conectores como “mas” e “portanto”, aparecem pontualmente, sem variedade, resultando em encadeamento simples. Em *“É importante que a sociedade ofereça esse suporte”*, observa-se a primeira tentativa de deslocamento do “eu” para uma instância coletiva (“a sociedade”), mas sem detalhamento. Pela ótica da LT, há insuficiência de operadores argumentativos e de progressão temática (Koch; Travaglia, 2003), e pelo ISD, os mecanismos de textualização ainda não garantem coerência global.

A Figura 2 corresponde à produção final do estudante, elaborada após as oficinas mediadas pelo professor-pesquisador no âmbito do PDG. Nessa etapa, o foco das intervenções concentrou-se na análise de modelos de artigos de opinião, na identificação de vozes sociais e no uso de operadores argumentativos.

Figura 2: Produção Final (texto selecionado)



Fonte: arquivo pessoal da primeira autora

a) Contexto de Produção

O título – “Aborto: direito ou crime?” – já configura avanço significativo, pois mobiliza uma pergunta retórica que convoca o leitor a refletir, característica central da situacionalidade de gêneros opinativos. No corpo do texto, o estudante mobiliza vozes sociais: “Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 25 milhões de abortos inseguros acontecem anualmente no mundo.”

Aqui, a enunciação desloca-se da subjetividade para a polifonia, conforme a noção de vozes enunciativas do ISD (Bronckart, 2006). O uso de dados numéricos e fontes institucionais demonstra avanço em relação à primeira versão e evidencia a inserção do discurso do aluno em práticas sociais reais de argumentação.

b) Conteúdo Temático

O conteúdo temático amplia-se, contemplando múltiplos enfoques — saúde pública, direitos humanos e condições socioeconômicas — articulados a fontes de autoridade. O trecho a seguir exemplifica: “De acordo com a Guttmacher Institute, mulheres que vivem em países com leis restritivas de aborto são mais propensas a encarar métodos perigosos, colocando suas vidas em risco.”

Esse uso de dados de uma instituição reconhecida reflete o avanço do estudante em sustentar sua tese com argumentos baseados em vozes sociais, não mais apenas em opiniões pessoais. Em termos da LT, observa-se o fortalecimento da progressão temática (Koch, 2011), já que cada parágrafo introduz uma dimensão distinta do tema, mantendo a coerência global.

c) Estrutura Composicional

O texto organiza-se de modo prototípico: apresenta introdução (exposição da polêmica), desenvolvimento (contraposição de argumentos sustentados por dados) e conclusão crítica. A parte conclusiva reforça o princípio coletivo defendido ao longo do texto: “O direito de escolher deve ser garantido para proteger a saúde e a dignidade das mulheres.”

Essa formulação evidencia a passagem de uma escrita centrada no “eu” para uma escrita socializada e argumentativamente fundamentada, em conformidade com o modelo do gênero artigo de opinião proposto por Guimarães e Kersch (2012).

d) Elementos Linguísticos — Coerência e Coesão Textual

O texto final demonstra coesão nominal e coesão verbal consistentes. Expressões como “direito de escolher”, “decisão de aborto” e “liberdade da mulher” variam lexicalmente para evitar repetições, mantendo o foco temático. Os tempos verbais predominam no presente do indicativo, o que confere ao texto caráter argumentativo e atemporal. Além disso, há uso diversificado de conectores: “de um lado”, “de outro”, “segundo”, “por isso”, “portanto”, que estruturam o encadeamento lógico entre as ideias. Por exemplo, na passagem: “A decisão de abortar nunca é fácil (...). Por isso, deve-se garantir acesso a informações e apoio psicológico.”

Observa-se o uso funcional de operadores argumentativos que expressam causalidade e consequência, fortalecendo a coerência entre as proposições. Esses mecanismos, articulados ao domínio das vozes sociais, indicam a apropriação das práticas discursivas próprias do gênero.

A análise comparativa (quadro 1) evidencia o desenvolvimento do agir linguageiro do estudante, que evolui de uma escrita opinativa restrita à vivência pessoal para uma produção discursiva ancorada em dados, vozes sociais e recursos linguísticos condizentes com o gênero. Tal evolução não decorre apenas do contato com o modelo didático, mas sobretudo da mediação docente sistemática ao longo das oficinas de leitura, análise e reescrita, momento em que o tutor conduziu o estudante à reflexão sobre o funcionamento discursivo do gênero e à reestruturação de suas escolhas enunciativas.

Desse modo, os resultados observados confirmam o potencial do PDG, fundamentado no LSD, como dispositivo de mediação capaz de articular teoria e prática e de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Assim, a mediação docente se revela como o eixo estruturante do processo, pois é pela intervenção intencional e dialógica do professor que o estudante se apropria dos mecanismos de textualização e dos modos de argumentar próprios do gênero artigo de opinião, consolidando a escrita como prática social situada.

Quadro 1: Análise Comparativa

Dimensão	Produção diagnóstica (Figura 1)	Produção Final (Figura 2)
Contexto de produção	Situacionalidade pouco definida: Centralidade no “eu” (“Eu acho que...”).	Situação de comunicação clara: Título problematizador (“Aborto: direito ou crime?”).
Conteúdo temático	Argumentos baseados em opinião pessoal e generalizações: “As mulheres devem ter o direito...”.	Argumentos ancorados em dados e vozes sociais: “Segundo a OMS... 25 milhões de abortos...”.
Estrutura composicional	Título pessoal; pouca progressão temática; ausência de contraposição explícita.	Estrutura prototípica: introdução, contraposição de argumentos, conclusão crítica.
Elementos linguísticos	Verbos de opinião (“acho”, “acredito”), pronomes de 1ª pessoa; conectores simples (“mas”, “em conclusão”).	Operadores variados (“portanto”, “por isso”, “de um lado... de outro...”); pronomes coletivos.

Fonte: elaborado pelos autores

A comparação entre as duas versões permite verificar a efetividade do PDG como dispositivo de ensino, na medida em que os resultados concretos — observados na ampliação do repertório argumentativo, na progressão temática mais consistente e no uso diversificado de recursos coesivos e vozes sociais — demonstram o impacto das intervenções docentes. O texto diagnóstico revelava limitações na situacionalidade e na organização discursiva, enquanto a produção final evidencia maior distanciamento enunciativo e domínio da estrutura composicional do gênero.

Do ponto de vista teórico, o movimento entre as versões confirma o que propõem Bronckart (1999, 2006) e Koch (2011): o domínio de gêneros depende da articulação entre mecanismos de textualização, situacionalidade e coerência global. Reforça-se, assim, o papel do PDG, conforme Guimarães e Kersch (2012), como estratégia didática promotora do desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à participação cidadã.

Em síntese, a análise demonstra que a mediação docente, ancorada no PDG, foi determinante para a reconfiguração do agir linguageiro do estudante, permitindo-lhe mobilizar recursos discursivos de forma situada e crítica, o que evidencia a efetividade do dispositivo no alcance do objetivo de desenvolver práticas de escrita argumentativa socialmente significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a implementação de um Projeto Didático de Gênero (PDG), fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006) e em diálogo com a Linguística Textual (Koch, 2011; Antunes, 2010, 2018), constitui um dispositivo eficaz para o desenvolvimento das capacidades de linguagem no Ensino Médio. A experiência demonstrou que a articulação entre diagnóstico, modelização, produção orientada e reescrita final possibilitou uma aprendizagem situada, na qual o aluno compreende o texto não apenas como produto, mas como ação social, em consonância com Bakhtin (2003), para quem toda produção discursiva é uma resposta responsiva e dialógica às vozes que circulam socialmente.

A comparação entre a produção diagnóstica e a produção final revelou a consolidação progressiva da argumentatividade: o discurso, antes centrado em impressões subjetivas e opiniões pouco sustentadas, evoluiu para construções que mobilizam vozes sociais, dados e estratégias de modalização condizentes com o gênero artigo de opinião. Esse avanço linguístico-discursivo, contudo, ultrapassa o domínio técnico da escrita. Ele reflete uma transformação mais profunda no modo como o sujeito se posiciona frente ao discurso do outro, deslocando-se da esfera do senso comum para uma atitude responsiva crítica. Tal mudança evidencia o efeito mais relevante da mediação docente: a formação de um sujeito que compreende a escrita como prática de interação e tomada de posição no espaço público.

Sustentado pela mediação intencional do professor e pelo trabalho com gêneros discursivos socialmente significativos, o PDG mostrou-se um caminho fecundo para o desenvolvimento da consciência discursiva e da autoria. A mediação, nesse contexto, não se restringe à orientação formal, mas se concretiza como processo dialógico que provoca a reflexão, instiga a reorganização do pensamento e possibilita a reconstrução de sentidos. Como propõe Bakhtin (1992), o sentido do discurso só se completa na relação

com o outro, e é nesse diálogo que o aprendiz amplia sua compreensão do mundo e de si mesmo como sujeito de linguagem.

Além dos ganhos linguísticos e discursivos, a apropriação do gênero artigo de opinião ampliou as condições de participação social dos estudantes, permitindo-lhes problematizar questões contemporâneas, posicionar-se criticamente e compreender a linguagem como forma de intervenção no real. Assim, o PDG revelou-se efetivo como ferramenta formativa, capaz de articular teoria e prática e promover uma aprendizagem significativa que se insere na vida social dos alunos.

Conclui-se, portanto, que propostas didáticas baseadas em gêneros textuais e ancoradas em referenciais teóricos consistentes, como o ISD, a LT e a filosofia bakhtiniana da linguagem, devem ser incorporadas sistematicamente ao currículo escolar. Elas representam uma etapa decisiva na consolidação da autoria e da criticidade dos sujeitos, contribuindo não apenas para qualificar a produção textual, mas também para fortalecer a capacidade de participação ética, reflexiva e cidadã. O texto, entendido como prática social e responsiva, constitui-se, assim, em espaço de formação humana e emancipação discursiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Relatório de Resultados do Saeb 2021: Volume 1. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Escalas de Proficiência do Saeb. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Texto e discurso**: uma abordagem sociolinguística. Tradução de Anna Rachel Machado *et al.* São Paulo: Contexto, 2006.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010. Disponível em <https://mediandoafetividade.blogspot.com/2013/09/o-papel-do-professor-e-sua-mediacao-nos.html>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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

GUIMARÃES, L. C.; KERSCH, D. R. **Projeto didático de gênero**: da teoria à prática. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

KOCH, I. V. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V. **Descrição, narração e dissertação**: modos de organização do texto. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934 [1989].

Declaração de contribuição dos autores

Todos os dois autores contribuíram com a produção do artigo. Todos eles participaram do levantamento de dados e colaboraram na redação e revisão do artigo. Especificamente, a primeira autora contribuiu na redação de todas as seções do artigo e na revisão da redação do artigo; o segundo autor contribuiu na redação da revisão teórica, dos resultados e do resumo do artigo, orientação e revisão da redação do artigo

Declaração de uso de IA

Os autores declaram que utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico. Em particular, os autores usaram o ChatGPT para auxiliar no processo de revisão linguística e gramatical, garantindo maior clareza e precisão na redação final.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo financiamento da pesquisa mediante a concessão de bolsa de doutorado para a primeira autora do artigo. Agradecemos ainda aos pareceristas que avaliaram o trabalho que, com suas sugestões teóricas e metodológicas, contribuíram aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 31/08/2025

Artigo aprovado em: 24/10/2025

Artigo publicado em: 21/11/2025

COMO CITAR

PILONETO, A.; GONÇALVES, A. V. Mediação docente no ensino de artigo de opinião com projeto didático de gênero. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-16, e02527, 2025.