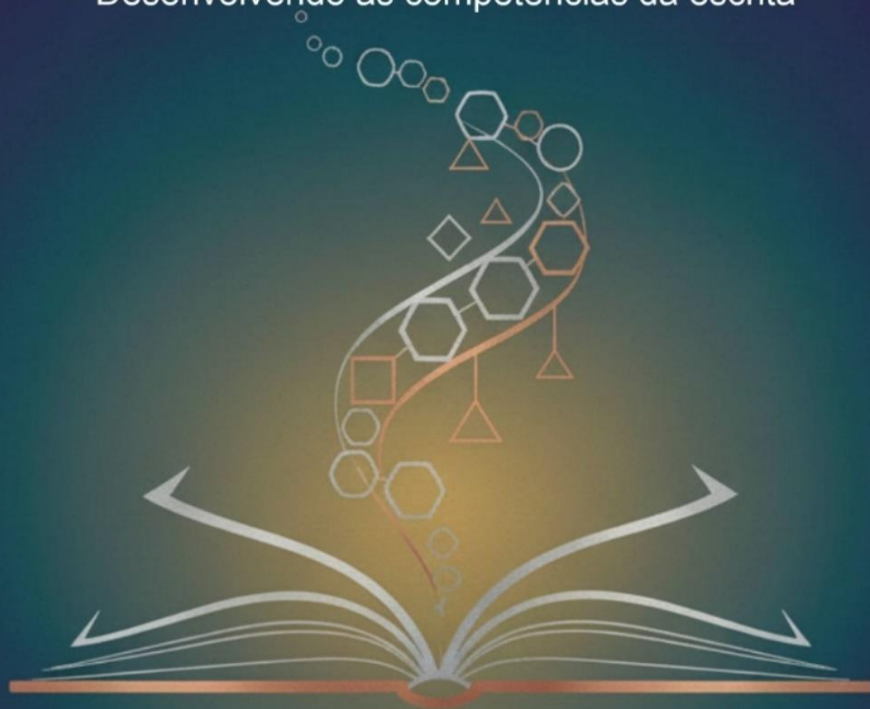


O ARTIGO DE OPINIÃO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Desenvolvendo as competências da escrita



Soraya Aquino Caboclo
Assuério Marcos Alves

Soraya Aquino Caboclo

Assuério Marcos Alves

O ARTIGO DE OPINIÃO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Desenvolvendo as competências da escrita



**Fortaleza-CE
2025**

© Copyright 2025 - Todos os direitos reservados.

FICHA TÉCNICA:

Editor-chefe: Vanques de Melo

Diagramação: Vanques Emanuel

Capa: Vanderson Xavier

Produção Editorial: Editora DINCE

Revisão: da autora

CONSELHO EDITORIAL:

Dr. Felipe Lima Gomes (Mestre e doutor pela UFC)
Prof. e Ma. Karine Moreira Gomes Sales (Mestra pela UECE)
Francisco Odécio Sales (Mestre pela UECE)
Ma. Roberta Araújo Formighieri
Dr. Francisco Dirceu Barro
Prof. Raimundo Carneiro Leite
Eduardo Porto Soares
Alice Maria Pinto Soares
Prof. Valdeci Cunha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CABOCLO, Soraya Aquino. ALVES, Assuério Marcos

O ARTIGO DE OPINIÃO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
Desenvolvendo as competências da escrita

Editora DIN.CE 2025 – 120p

ISBN: 978-85-7872-765-9

DOI: 10.56089/978-85-7872-765-9

1. Gênero textual; 2. Artigo de opinião; 3. Sequência didática. I. Título

Todos os direitos reservados. Nenhum excerto desta obra pode ser reproduzido ou transmitido, por quaisquer formas ou meios, ou arquivado em sistema ou banco de dados, sem a autorização de idealizadores; permitida a citação

NOTA DA EDITORA

As informações e opiniões apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade do(s) autor (es).

A DIN.CE se responsabiliza apenas pelos vícios do produto no que se refere à sua edição, considerando a impressão e apresentação. Vícios de atualização, opiniões, revisão, citações, referências ou textos compilados são de responsabilidade de seu(s) idealizador (es).

Impresso no Brasil

Impressão gráfica: DIN.CE

CENTRAL DE ATENDIMENTO:

Tel.: (85) 3231.6298 / 9.8632.4802 (WhatsApp)

Av. 2, 644, Itaperi / Parque Dois Irmãos – Fortaleza/CE

Arquivo disponível em <https://dince2editora.com>

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria, inspiração e amor, nossa gratidão primeira e infinita. É Ele quem conduz nossos caminhos, ilumina nossas ideias e sustenta nossos passos nas jornadas de pesquisa, escrita e vida. Sem a Sua presença constante, nenhuma conquista teria sentido.

Aos nossos familiares, que são abrigo e motivação em todos os momentos. Pela paciência nas longas horas de trabalho, pela compreensão diante das ausências e, sobretudo, pelo amor que nos impulsiona a seguir.

Aos amigos que, com palavras de incentivo e gestos generosos, tornaram o processo mais leve e significativo. Àqueles que celebraram conosco cada pequena vitória, nosso carinho e reconhecimento.

À equipe que tornou este livro possível, diagramadores, revisores, capistas e profissionais da arte, por traduzirem em forma e cor aquilo que sonhamos em palavras. O cuidado e a sensibilidade de cada um se revelam em cada página.

Aos colegas e parceiros dos grupos de pesquisa, pelas trocas intelectuais, pelos debates enriquecedores e pelo apoio mútuo na construção de um pensamento coletivo. O diálogo acadêmico,

nascido do respeito e da colaboração, é o que dá sentido à pesquisa que compartilhamos aqui.

Aos professores e amigos, que nos provocam tantas reflexões e ampliam nosso olhar sobre o conhecimento.

Enfim, a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta obra, o nosso sincero muito obrigado. Este livro é fruto de muitas mãos, mentes e corações que acreditam, como nós, que o conhecimento é um dom a ser dividido.

Soraya Aquino e Assuério Marcos

No mistério do sem-fim
equilibra-se um planeta.

E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,

entre o planeta e o sem-fim,
a asa de uma borboleta.”

(Cecília Meireles)

APRESENTAÇÃO

O presente estudo aborda as contribuições da sequência didática na formação de escritores competentes em artigo de opinião no ensino médio, partindo do pressuposto de que é importante desenvolver a capacidade argumentativa e a escrita crítica dos alunos, buscando compreender como a aplicação estruturada de atividades pode aprimorar a produção textual.

O objetivo é investigar como a sequência didática contribui para formar escritores competentes em artigo de opinião. As discussões se deram nos eixos do letramento crítico, da habilidade argumentativa, da estrutura do gênero textual artigo de opinião e da aplicabilidade da sequência didática em aulas de redação para alunos do ensino médio. Em nossa análise, partimos de fundamentos teórico-metodológicos como Casseb-Galvão e Duarte (2018), Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) sobre o método sequência didática e seus impactos na sala de aula; Boff, Köch e Marinello (2009) sobre as especificidades do gênero artigo de opinião e Soares (2009) e Freire (1989) quanto aos conceitos de letramento e leitura crítica. Tomamos como base para as discussões as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Brasil, 2018) e os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022) referentes à área de Língua Portuguesa.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, de classificação descritiva, sendo de caráter bibliográfico, conforme os postulados de Prodanov e de Freitas (2013). A partir das referências teóricas, constatamos que a sequência didática é essencial à construção de artigos de opinião, tendo em vista que é um método que organiza o ensino de forma estruturada, desenvolvendo habilidades argumentativas e críticas. Por ser planejada em etapas, contribui para a articulação de ideias e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, tornando-os capazes de ir além da compreensão e interpretação de textos, desenvolvendo habilidades de expressar seus pontos de vistas de forma coerente e consciente diante de contextos sociais, culturais e políticos.

Os autores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
-------------------------	----------

1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	25
---	-----------

1.1 O papel do professor como mediador no processo sequenciado	31
--	----

1.2 A sequência didática e o desenvolvimento estrutural	35
---	----

1.3 A sequência didática e o desenvolvimento do repertório vocabular.....	48
---	----

1.4 A sequência didática e o desenvolvimento do letramento crítico	58
--	----

1.5 Avaliação formativa e feedbacks nas etapas da sequência didática.....	67
---	----

2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A AULA DE PRODUÇÃO ESCRITA TENDO O ARTIGO DE OPINIÃO COMO EXEMPLO.....	73
--	-----------

2.1 Sequência didática e interdisciplinaridade	76
--	----

2.2 Sequência didática e estruturação.....	80
--	----

2.3 Desenvolvimento do repertório vocabular e argumentação	87
2.4 O letramento crítico na produção do artigo de opinião	95
2.5 Desafios e limites na aplicação da sequência didática	99
2.6 Uma proposta de sequência didática exemplificada	103
2.6.1 Etapa 1: Leitura e análise de textos modelo	105
2.6.2 Etapa 2: Discussão coletiva e levantamento de repertório	106
2.6.3 Etapa 3: Planejamento individual da produção textual	106
2.6.4 Etapa 4: Produção do artigo de opinião	107
2.6.5 Etapa 5: Revisão e compartilhamento ...	108
2.6.6 Etapa 6: Avaliação formativa e reflexão final	108
 CONCLUSÃO	 111
 REFERÊNCIAS	 117

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (BRASIL 2018), é focado no ensinamento de leitura e escrita, prevendo que sejam esses os aspectos de maior importância na formação dos estudantes. No entanto, a preparação nem sempre é feita de forma adequada, pois é evidente que a realidade nas escolas, muitas vezes, não corresponde ao necessário para o desenvolvimento das habilidades de produção de textos coesos e coerentes, bem como a interpretação de textos complexos.

Concomitante a isso, muitos alunos chegam ao Ensino Médio sem domínio adequado das habilidades de produção de textos coesos e coerentes, pois, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA; 2022) os estudantes brasileiros não atingiram uma boa pontuação na disciplina de leitura, já que tiveram um desempenho médio de 410 pontos, o que configura 50% de baixo desempenho dos estudantes brasileiros. Dessa forma, é perceptível que esses alunos enfrentam dificuldades significativas na interpretação de textos e essa deficiência evidencia que, em diversas escolas, as práticas pedagógicas não estão alinhadas às necessidades para uma formação linguística sólida, comprometendo o

desempenho acadêmico e a capacidade de comunicação dos estudantes.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita acontece gradualmente devido a uma série de fatores específicos, como a mediação pedagógica intencional e o contexto sociocultural do estudante inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo humano. Isso ocorre porque a linguagem escrita é uma forma complexa de comunicação que envolve a compreensão de regras gramaticais, ortografia, vocabulário e estrutura textual. De acordo com Freire (1996), citado por Avelino e Mendes (2020), no Brasil, os alunos são treinados para provas, não para a autonomia intelectual, resultando em dificuldades para aprender de forma independente devido às falhas do sistema educacional.

Nesta linha de entendimento, para que os alunos possam adquirir autonomia em todos esses aspectos linguísticos são necessários tempo e prática, e a exposição a esses objetos de conhecimento deve ser adequada aos propósitos de aprendizagem. Simultaneamente a isso, leitura e escrita são habilidades que se constroem através do estímulo constante com cada novo conhecimento e experiência contribuindo para um entendimento mais profundo da língua escrita. Sendo assim, com o passar do tempo, as crianças amadurecem e conseguem processar e entender a linguagem escrita de forma mais aprimorada.

A respeito disso, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) do Ensino Médio apresenta habilidades de Língua Portuguesa que os estudantes precisam adquirir, compreender o contexto sócio-histórico de produção e circulação do texto amplia a análise crítica e possibilita a criação de textos adequados a diferentes situações (BRASIL, 2018).

Para atingir esse objetivo e desenvolver habilidades de análise crítica e produção de textos que estejam contextualmente fundamentadas, ampliando suas possibilidades de construção de sentidos e sua compreensão do papel da linguagem na sociedade, o professor precisa incentivar os alunos a relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação. Contudo, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA; 2022), entre 2018 e 2022, no Brasil, não houve mudança significativa no desempenho médio em leitura, pois cerca de 50% dos estudantes atingiram nível 2 ou superior em sua habilidade leitora, enquanto a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) é de 74%. Desse modo, constatamos que a realidade da educação básica brasileira é a de que os estudantes não chegam ao Ensino Médio com as competências básicas bem desenvolvidas e alinhadas à intenção da proposta prevista pela BNCC. Segundo Avelino e Mendes (2020), a educação no Brasil enfrenta desafios como baixos salários,

infraestrutura precária, violência, evasão, corrupção e baixos índices de aprendizado.

Todos esses fatores dificultam o processo de aprendizagem e prejudicam diretamente a formação de alunos como escritores competentes. Diante disso, o professor do Ensino Médio precisa de um recurso metodológico com ações planejadas que considerem as dificuldades específicas relacionadas ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos para, assim, conquistar melhorias na qualidade dos textos por eles produzidos.

Parte-se do pressuposto de que a língua é um recurso de relevante importância para intermediar as práticas sociais dos indivíduos, pois é o principal artefato na produção de sentido, possibilitando que os interlocutores interajam entre si e se compreendam mutuamente, gerando vínculos entre eles e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o ensino da língua na sala de aula deve promover aos alunos a experiência de conhecê-la em seu uso cotidiano.

De acordo com essas observações, julgamos que o gênero artigo de opinião seja relevante para a formação de escritores competentes, pois é um texto jornalístico e, através dele, o escritor expressa o seu ponto de vista sobre um determinado assunto de relevância. Trata-se de um gênero textual composto por argumentos, análises e reflexões do autor, e para que haja uma escrita coerente e coesa são necessárias habilidades específicas, como ser capaz de analisar diferentes perspectivas sobre um

tema, saber selecionar e organizar as informações de forma concisa e relevante.

De acordo com Brakling (2000), citado por Casseb-Galvão e Duarte (2018), o texto busca convencer o leitor por meio de argumentos persuasivos, defendendo uma posição e refutando opiniões contrárias.

À vista disso, reconhecemos que a utilização de métodos de ensino que se enquadrem dentro do conceito de Sequência Didática promoverão o refinamento das teorias educacionais relacionadas ao ensino da escrita. Sobre essa metodologia, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) apresentam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, esse método tem como propósito desenvolver habilidades específicas dos alunos em relação a um gênero textual, tendo suas ações práticas para a sala de aula estruturada, a fim de possibilitar um avanço no aprendizado e proporcionar aos estudantes a condição para produzirem e analisarem textos com autonomia e ponto de vista críticos.

Conforme Casseb-Galvão e Duarte (2018), a sequência didática facilita o ensino da língua, estruturando atividades que desenvolvem diversas competências comunicativas de forma progressiva.

Compreendemos que essa prática pode levar ao desenvolvimento de abordagens mais dinâmicas e eficazes para o ensino da escrita e, simultaneamente, focando no papel do contexto durante o processo de aprendizagem e a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas. Nesse esteio, esta pesquisa pode inspirar inovações no currículo e nas práticas de ensino em instituições educacionais.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que, de um lado, autores consideram a Sequência Didática como eficiente para o desenvolvimento de habilidades de escrita (Casseb-Galvão e Duarte, 2018), pesquisas nos mostram que há inconsistência defasando o processo (Avelino e Mendes, 2020). Nesse contexto, uma inquietação ampla passou a nortear o bojo desta pesquisa: Vamos discutir de que maneira é possível atribuir ao método da sequência didática a eficácia na formação de escritores competentes de artigos de opinião na educação básica? De forma mais específica, indagam-se discussões: qual a possibilidade de a sequência didática propor estratégias que possibilitem o aperfeiçoamento do ensino da estrutura do gênero textual artigo de opinião? O uso da sequência didática como metodologia de ensino de produção de textos proporciona estratégias para aprimorar as habilidades argumentativas e persuasivas na expressão escrita? A implementação da sequência didática tem impacto fundamental na formação dos estudantes, considerando o desenvolvimento das suas habilidades críticas, especialmente quando se trata de estruturar o pensamento, analisar as perspectivas diversas e construir argumentos sólidos, como é

claramente evidenciado no contexto da produção de artigos de opinião?

Partindo-se de tais inquietações, tem-se como objetivo geral, nesta pesquisa, discutir as contribuições da sequência didática no processo de formação de escritores competentes em artigo de opinião, com foco no aprimoramento das habilidades de escrita e na capacidade de expressão crítica dos estudantes. Desse objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar uma revisão de literatura acerca do impacto da sequência didática no desenvolvimento da estrutura textual de artigos de opinião, na ampliação do repertório vocabular e na contribuição para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, analisando como a estruturação do pensamento, a análise de diferentes perspectivas e a argumentação fundamentada são aprimoradas no contexto da produção de artigos de opinião.

- Apresentar possíveis contribuições para aulas de produção textual utilizando a metodologia sequência didática tendo o artigo de opinião como exemplo.

Em um âmbito pessoal, a realização desta pesquisa justifica-se pela proximidade que tenho como gênero textual artigo de opinião, pois estou diariamente em um ambiente escolar que requer o ensino das habilidades argumentativas para alunos

do Ensino Médio. Concomitantemente a isso, sou estudante do curso de Letras português, o que me desperta o interesse em identificar metodologias eficazes para atribuir qualidade às minhas aulas e contribuir com esta escolha para servir de alento a professores desta área do conhecimento.

Em uma esfera social, este trabalho impacta significativamente a interação linguística em sociedade, pois, ao promover a competência na escrita de artigos de opinião, a escola pode contribuir para a capacitação de indivíduos ao expressar seus pontos de vista de forma persuasiva e fundamentada. Paralelamente, proporcionará aos estudantes o acesso a atividades progressivas que os conduzirão a um crescimento da sua competência leitora e escrita ampliando-se os seus repertórios linguísticos, o que é fundamental para a aquisição de uma comunicação eficaz e persuasiva que irá impactar diretamente nos seus desempenhos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem como foco o texto dissertativo-argumentativo. Além disso, desenvolverá uma compreensão mais ampla do contexto social e econômico no qual os estudantes estão inseridos, deixando-os mais confiantes e preparados para futuras entrevistas de emprego e outras demandas da vida em sociedade.

No âmbito acadêmico, essa pesquisa se propõe ser um suporte teórico na formação inicial e continuada de professores, uma vez que possibilitará a qualificação de educadores e professores na preparação de alunos para serem escritores competentes e pensadores críticos.

O estado da arte em torno do presente objeto abrange pesquisas desenvolvidas entre os anos 2021 e 2024, recorte temporal referente ao período em que a BNCC do Ensino Médio foi implementada em todo o sistema de educação básica no Brasil. Nesse contexto, ainda que fazendo apresentações breves, é importante destacar algumas dessas pesquisas: por exemplo, Queiroz de Souza (2023), em seu trabalho sobre um método de aula de leitura com a finalidade de desenvolver a proficiência leitora nos alunos, analisou as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula e a aplicabilidade do método sequência didática em função de formar leitores autônomos e proficientes. Os autores confirmaram a importância de seguir um método sequenciado que serve aos alunos como um modelo a ser seguido, fazendo-os chegar à compreensão do texto.

Do mesmo modo, Gomes da Silva (2023), em seu artigo sobre o ensino dos gêneros textuais no Ensino Médio usando o método de sequência didática, analisou a importância dos gêneros textuais no desenvolvimento dos alunos e na construção dos indivíduos perante a sociedade. Segundo os pesquisadores, o método de sequência didática utilizado também é um importante instrumento para o ensino dos gêneros textuais em geral.

Da mesma maneira, Silva (2023), em seu trabalho que trata do uso da intertextualidade para construir argumentos no gênero artigo de opinião, analisou artigos de opinião escritos por alunos com

foco na verificação de fenômenos intertextuais, técnicas argumentativas, paráfrase e metatextualidade. Constatou-se que os dados coletados na pesquisa podem ser utilizados para expandi-la, e que o uso da intertextualidade pode favorecer a construção do gênero artigo de opinião.

Concordando com esse pensamento, Ugalde e Roweder (2020) destacam que a sequência didática permite ao professor enriquecer a aprendizagem, promovendo a reflexão dos alunos e sua própria formação profissional.

Entendemos que a adoção dessa metodologia é de grande relevância para a prática docente, pois permite ao professor ter uma visão sistêmica do processo de ensino e ser capaz de sequenciar as atividades docentes de acordo com os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é do tipo qualitativa de abordagem descritiva, de caráter bibliográfico, nos moldes de Prodanov e de Freitas (2013). Tendo em vista de que se trata de uma revisão de literatura, o texto está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira apresenta as discussões sobre as referências que nortearam as discussões, na qual há levantamento de dados bibliográficos sobre a funcionalidade da Sequência Didática, suas contribuições significativas, seu estímulo à reflexão metacognitiva dos alunos, reflexões sobre a funcionalidade da Sequência didática e sua contribuição para o desenvolvimento da competência

comunicativa. A segunda parte é composta apresentação de possíveis contribuições para aulas de redação com foco na sequência didático e no gênero artigo de opinião.

CAPÍTULO 1

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) representa um marco normativo que redefine o papel da escola na formação integral dos estudantes brasileiros. Ela estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento, orientando o trabalho pedagógico em torno de competências e habilidades que articulam conhecimentos, práticas e valores. No campo da Linguagem, a BNCC (2018, p. 67) reconhece que “a linguagem é constitutiva do sujeito e das práticas sociais, sendo o meio pelo qual os indivíduos constroem sentidos, interagem e participam da vida pública e cultural”. Esse princípio converge diretamente com os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho com sequências didáticas, concebidas como instrumentos metodológicos voltados para o ensino de gêneros textuais em contextos significativos.

Dolz e Schneuwly (2004), ao propor o modelo de sequência didática, concebem-na como um conjunto organizado de atividades com o objetivo de ensinar um gênero textual específico, levando o aluno a compreender suas condições de produção, circulação e recepção. Essa perspectiva se coaduna com a BNCC, que organiza o ensino da Língua

Portuguesa em torno dos campos de atuação social, orientando o desenvolvimento das práticas de leitura, produção e análise linguística de textos reais e situados. Nesse sentido, a sequência didática aparece como uma metodologia que materializa o princípio da progressão das aprendizagens, permitindo que o estudante avance de uma prática inicial, ainda pouco consciente, para uma produção autônoma e crítica.

A BNCC (2018, p. 71) também enfatiza que o trabalho com os gêneros textuais deve ocorrer de forma contextualizada, garantindo que “as práticas de linguagem se constituam em situações significativas de uso, que mobilizem conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais”. Essa diretriz reforça a importância de um ensino que não se limite à forma ou à estrutura, mas que compreenda o texto como produto e processo de interação. Conforme defende Bakhtin (2003, p. 124), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal”, sendo, portanto, indissociável do contexto e das condições de interlocução que o produzem. Assim, trabalhar com sequências didáticas na perspectiva da BNCC significa adotar uma prática que valoriza o uso social da linguagem e o papel do aluno como sujeito ativo no processo de construção de sentidos.

Além de aproximar o ensino das práticas sociais de linguagem, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências gerais e específicas, entre as quais se destacam a argumentação, a empatia e o pensamento crítico. A Competência Geral 4, por exemplo, propõe que os

alunos “utilizem diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BNCC, 2018, p. 9). Tal orientação amplia o papel da sequência didática, que passa a ser vista não apenas como um instrumento de sistematização do ensino, mas como um meio de promover multiletramentos (ROJO, 2012) e de desenvolver o sujeito crítico e participativo.

Kleiman (2005, p. 27) já advertia que “o ensino de língua deve ultrapassar a dimensão formal e assumir a função social da linguagem como instrumento de inserção e de transformação”. Essa visão dialoga diretamente com o enfoque da BNCC, que propõe uma abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Portuguesa. Ao considerar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, a BNCC estimula práticas didáticas que privilegiem a reflexão, a autoria e a criticidade, dimensões que encontram na sequência didática um terreno fértil para se desenvolverem. Como observa Oliveira (2010, p. 45), “a sequência didática constitui um caminho metodológico que, ao mesmo tempo em que organiza o ensino, cria oportunidades reais de apropriação da linguagem”.

No contexto da BNCC, o trabalho com gêneros textuais deve promover o domínio das capacidades de linguagem – leitura, escuta, produção e análise –, articuladas a práticas discursivas

situadas. A abordagem de Dolz e Schneuwly (2004) contribui com um arcabouço que possibilita o planejamento dessas práticas em etapas progressivas: apresentação do gênero, análise de modelos, produção inicial, reescrita e produção final. Essa estrutura, além de favorecer a aprendizagem de conteúdos linguísticos e discursivos, também se alinha à concepção de avaliação formativa prevista na BNCC (2018, p. 15), que defende a “valorização dos processos de aprendizagem, com foco na autorregulação e na mediação do professor”. Assim, a sequência didática torna-se um dispositivo pedagógico que viabiliza o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno, promovendo a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Do ponto de vista dos letramentos, a BNCC adota uma concepção plural, reconhecendo a multiplicidade de práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade contemporânea. Nessa direção, Rojo (2012, p. 23) define os multiletramentos como “as práticas sociais de linguagem que se realizam por meio de textos multimodais e em contextos culturais diversos”. A sequência didática, quando orientada por essa perspectiva, amplia o escopo do ensino, incluindo a análise crítica de textos digitais, multimodais e midiáticos, o que responde à necessidade de formar cidadãos aptos a interpretar e interagir no mundo globalizado e tecnologicamente mediado. Marcuschi (2008, p. 155) reforça esse entendimento ao afirmar que “os gêneros textuais constituem formas de ação social, por meio das quais os indivíduos se posicionam, agem e se reconhecem como sujeitos”. Nesse contexto, a BNCC e a

sequência didática convergem no propósito de articular linguagem, identidade e cidadania.

A valorização da dimensão crítica também se expressa na Competência Geral 6 da BNCC (2018, p. 9), que incentiva o estudante a “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, exercendo o respeito e a empatia, sem preconceitos de qualquer natureza”. Essa diretriz convida o professor de Língua Portuguesa a construir sequências didáticas que contemplem temas de relevância social, promovendo o diálogo com a realidade dos alunos e estimulando uma postura reflexiva diante das desigualdades e dos discursos hegemônicos. Pereira (2022) observa que o ensino por meio de sequências didáticas, quando fundamentado em temas sociais, “permite a formação de sujeitos críticos e engajados, que reconhecem o papel da linguagem na construção do mundo e de suas próprias identidades” (p. 77). Assim, a sequência didática, em consonância com a BNCC, transcende o ensino técnico de gêneros e se consolida como um instrumento de letramento crítico.

De modo semelhante, Costa (2021, p. 63) enfatiza que “a BNCC não deve ser compreendida como um currículo engessado, mas como um ponto de partida para práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas”. A sequência didática, por sua flexibilidade, torna-se um espaço privilegiado para que o professor exerça sua autonomia didática, ajustando o planejamento às necessidades concretas da turma, ao mesmo tempo em que mantém a

coerência com as competências e habilidades prescritas pela Base. Travaglia (2009, p. 98) reforça essa ideia ao afirmar que “o ensino de língua é, antes de tudo, o ensino de práticas discursivas, e o professor deve ser mediador entre o saber sistematizado e o uso vivo da linguagem”. Nessa perspectiva, a sequência didática é o elo que articula o planejamento curricular da BNCC com a realidade discursiva da sala de aula.

Por fim, compreender a sequência didática na perspectiva da BNCC implica reconhecer seu potencial integrador. Ela não se limita a um recurso metodológico, mas representa uma estratégia de efetivação das políticas educacionais contemporâneas, voltadas para a formação de sujeitos letrados, críticos e participativos. Ao incorporar os princípios da BNCC (contextualização, protagonismo, multiletramentos, diversidade e criticidade), a sequência didática se consolida como uma ferramenta indispensável para o ensino da Língua Portuguesa na educação básica. Trata-se de um dispositivo de mediação pedagógica que aproxima teoria e prática, política e sala de aula, norma e criatividade, garantindo que o aprendizado da língua seja, ao mesmo tempo, significativo, reflexivo e socialmente transformador.

1.1 O papel do professor como mediador no processo sequenciado

O ensino de gêneros textuais, especialmente no contexto do artigo de opinião, exige que o professor assuma uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos: ele se configura como mediador do conhecimento, orientando o aluno na construção progressiva de habilidades de leitura, escrita e reflexão crítica. Essa perspectiva encontra respaldo na BNCC (2018, p. 68), que define o professor como “agente facilitador do processo de aprendizagem, capaz de planejar, organizar e acompanhar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral do estudante”. Dessa forma, a mediação docente não se restringe a corrigir erros ou avaliar resultados; ela envolve a criação de condições para que os alunos se apropriem das competências linguísticas e discursivas de maneira significativa e contextualizada.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 102) destacam que a sequência didática pressupõe a atuação ativa do professor em cada etapa do processo de ensino. Para que o aluno alcance a autonomia na produção textual, é fundamental que o docente ofereça orientações claras, *feedbacks* contínuos e oportunidades de reflexão, criando um ambiente de aprendizagem em que a tentativa e o erro sejam compreendidos como parte natural do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o papel do

professor vai além de ensinar regras gramaticais ou estruturar textos; ele atua como interlocutor crítico, provocando a análise de textos modelos, a comparação de diferentes argumentos e a construção de respostas próprias e fundamentadas.

A BNCC (2018, p. 72) reforça a importância da mediação docente ao destacar que o processo de ensino deve ser planejado de forma a articular conteúdos, habilidades e valores, possibilitando que o aluno compreenda a função social da linguagem. Nesse sentido, o professor mediador deve equilibrar a estrutura da sequência didática, que organiza o percurso de aprendizagem em etapas progressivas, com a necessidade de flexibilidade pedagógica, ajustando as atividades às características e ritmos da turma. Casseb-Galvão (2018, p. 45) observa que “a mediação do professor é o elemento que transforma a sequência de exercícios em um verdadeiro processo de apropriação do gênero textual”, demonstrando que o sucesso da sequência didática depende do engajamento ativo do docente em cada fase.

Freire (1989, p. 45) reforça essa concepção ao afirmar que “ensinar exige respeito pelo saber do aluno e a capacidade de provocar reflexão crítica sobre a realidade, não apenas sobre o conteúdo formal”. Essa ideia se alinha ao modelo de sequência didática, que propõe a progressão de atividades do reconhecimento do gênero à produção textual autônoma, promovendo aprendizagem significativa e letramento crítico. Assim, o professor mediador atua como um guia, indicando caminhos,

estimulando questionamentos e oferecendo suporte constante para que os estudantes consolidem suas competências argumentativas e discursivas.

A mediação docente envolve ainda a orquestração de interações em sala de aula. Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 118) destacam que a prática pedagógica sequenciada cria oportunidades para trabalhar a colaboração entre alunos, a troca de opiniões e o debate fundamentado. Nessa lógica, o professor não é apenas transmissor de informação, mas organizador de situações de aprendizagem que estimulam a autonomia cognitiva e a construção conjunta do conhecimento. Ao propor atividades como análise de textos modelos, discussões em grupo e revisões coletivas, o docente promove uma aprendizagem que integra o domínio técnico da linguagem com a reflexão crítica e social.

Além disso, o professor mediador deve estar atento ao desenvolvimento individual dos alunos, oferecendo apoio diferenciado para aqueles que apresentam dificuldades de compreensão ou produção textual. Ugalde e Roweder (2020, p. 6) apontam que o acompanhamento personalizado é uma das dimensões centrais da sequência didática, pois permite identificar lacunas, reforçar aprendizagens e ajustar estratégias pedagógicas, assegurando que todos os estudantes avancem de acordo com suas necessidades. Essa postura reflete diretamente as diretrizes da BNCC (2018, p. 73), que orienta o planejamento do ensino de forma a

promover equidade e inclusão, considerando as diferentes trajetórias e ritmos de aprendizagem.

O professor mediador também exerce um papel crucial na formação do letramento crítico, estimulando os alunos a reproduzirem informações, a interpretar, analisar e posicionarem-se criticamente diante de temas relevantes da sociedade. Boff, Köche e Marinello (2009, p. 4) reforçam que o artigo de opinião, por sua natureza argumentativa, exige a construção de juízos fundamentados e a articulação de conhecimentos com experiências pessoais e contextuais. Assim, o docente atua como facilitador de processos reflexivos, propondo questões que conectem os textos produzidos pelos alunos com o cotidiano social, econômico, político e cultural.

O papel mediador do professor, portanto, não se limita a instruir ou supervisionar; ele se configura como articulador do conhecimento, incentivador da autonomia e estimulador do pensamento crítico. Conforme Koch (2016, p. 28) enfatiza, “o professor deve mediar a aprendizagem, proporcionando aos alunos oportunidades para explorar, experimentar e construir sentidos de maneira ativa”. Nesse sentido, a sequência didática transforma-se em uma ferramenta poderosa, mas somente se for acompanhada de uma mediação reflexiva, planejada e sensível às necessidades e interesses dos estudantes.

Por fim, compreender o papel do professor como mediador no processo sequenciado significa

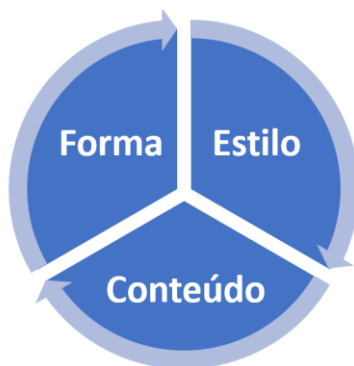
reconhecer que a aprendizagem de gêneros textuais, especialmente o artigo de opinião, é um processo interativo, contextualizado e gradual, em que o docente exerce funções de planejamento, acompanhamento, orientação, avaliação e incentivo à reflexão crítica. A BNCC (2018) fornece o referencial normativo que legitima essa prática, enquanto autores como Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), Casseb-Galvão (2018) e Freire (1989) oferecem fundamentos teóricos que sustentam a importância de um ensino mediado, significativo e centrado no aluno. A mediação docente, portanto, aparece como o elemento determinante para o sucesso da sequência didática, articulando teoria, prática, competências e valores no processo de construção de escritores críticos e competentes.

1.2 A sequência didática e o desenvolvimento estrutural

O texto sendo parte do processo de ensino de Língua Portuguesa torna-se uma importante unidade linguística que permite aos alunos desenvolverem habilidades diversas dentro da linguagem. Sobre isso, Koch (2016) diz que ele já fora concebido como várias frases em um conjunto de proposições semânticas, mas posteriormente, passou a ser encarado como uma atividade verbal mais complexa.

Na perspectiva de Bakhtin (2011), os gêneros discursivos, entre eles o artigo de opinião, possuem uma estrutura tripartida integrada, composta por conteúdo temático, forma composicional e estilo, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 01 – Composição tripartida dos gêneros



Fonte: Desenvolvida pelos autores, com base em Michael Bakhtin (2011).

Esses elementos interdependentes refletem as condições socioculturais e as práticas comunicativas em que o gênero é produzido e utilizado. No caso do artigo de opinião, o conteúdo temático centra-se na exposição de argumentos e na defesa de um ponto de vista sobre questões de relevância social, promovendo o diálogo com os leitores, fatores que contribuem para a próxima

seção, referente a expansão do repertório vocabular. A forma composicional organiza-se em introdução, desenvolvimento e conclusão, marcando a progressão argumentativa típica desse gênero, aspectos que serão vistos nesta seção, e por fim, o estilo verbal, que apresenta traços específicos, como um tom persuasivo, vocabulário opinativo e recursos linguísticos que favorecem a interação com o interlocutor.

Posto isto, entendemos que o texto é um processo formado por camadas, partes verbalmente organizadas a fim de transmitir uma mensagem coerente e que se insere em diferentes contextos sociais comunicativos. Ensinar produção de texto na escola é pensar nas diversas possibilidades que esse recurso pode acarretar ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Sobre isso, Koch e Elias (2016, p. 23) dizem que:

[...]o texto é texto quando o vemos como tal: uma construção que envolve muitos e variados conhecimentos e cujo sentido tentamos sempre produzir, considerando esses conhecimentos todos que lhe são constitutivos. Assim, quanto mais amplos forem os nossos conhecimentos, mais sentidos construiremos e mais condições

teremos de desenvolver eficazmente a argumentação.

Dessa maneira, no ensino, a produção de texto incentiva os alunos a organizarem ideias, articularem informações e utilizarem seus conhecimentos prévios para estruturar argumentos consistentes. Quanto mais eles ampliam seus conhecimentos e exploram diferentes contextos sociais e comunicativos, mais condições têm de argumentar com clareza e eficácia. Boff; Köch e Marinello (2009) garantem que ensinar os gêneros textuais é uma abordagem inovadora no ensino da Língua Portuguesa, pois diferentes gêneros tornam possível a conexão entre a linguagem e o conteúdo das aulas. Posto isto, entendemos que, ao trabalhar com gêneros textuais, os alunos aprendem a compreender e produzir textos adaptados a diversas situações e públicos. Isso fortalece sua habilidade de construir argumentos consistentes, adequados às intenções comunicativas e às normas do gênero.

Da mesma maneira, Marcuschi (2005) diz que os gêneros textuais colaboram com a ordem e a estabilidade das atividades comunicativas cotidianas. Assim, compreendemos que os gêneros textuais estando ligados diretamente à vida social funcionam como instrumentos indispensáveis para a realização de ações sociais e para a comunicação em diferentes contextos. Marcuschi (2005, p. 3) revela também que “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, sendo assim, consideramos que a língua não é

apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta ativa na construção da realidade e, ao ser utilizada em contextos sociais e históricos, não apenas descreve ou transmite ideias, mas influencia e molda as relações, as percepções e os significados compartilhados na sociedade. Dessa maneira, as pessoas não apenas expressam pensamentos, mas também criam e transformam o mundo ao seu redor, atribuindo sentido às suas experiências e ações.

A partir disso, se os alunos são expostos a estruturas que refletem e sustentam as interações sociais por meio do ensino de gêneros textuais, tornam-se capazes de expressar e defender ideias de forma eficaz, e isso lhes permite não apenas argumentar, mas também participar ativamente da construção de significados na sociedade. Koch e Elias (2016) nos revelam que, para construir argumentos, as ideias expostas no texto precisam ser bem organizadas. Isso significa que a construção do ponto de vista em um texto argumentativo deve ser desenvolvida alinhada às demais ideias do texto, para que se forme uma sequência clara que conduza o leitor ao objetivo principal.

Assim, percebemos que o foco nos gêneros textuais ajuda os alunos a compreenderem que argumentar vai além de expor opiniões; é, na verdade, um processo de engajamento social que organiza ideias, cria conexões e transforma percepções. Dessa forma, o ensino de textos argumentativos torna-se uma prática que capacita os alunos a agir de maneira mais crítica e reflexiva no

mundo social. Da mesma forma, segundo Koch e Elias (2016), ao longo da vida, participamos de diversas interações comunicativas nas quais precisamos argumentar devido aos vários papéis que somos chamados a desempenhar. Dessa forma, percebemos que o ato de argumentar é essencial para o desenvolvimento intelectual e as relações sociais dos estudantes.

Boff; Köch e Marinello (2009) afirmam que o gênero textual artigo de opinião faz uso da argumentação, sendo assim, observamos que é um gênero textual que se encaixa satisfatoriamente no processo de ensino de produção de textos que visa o desenvolvimento eficaz das habilidades discursivas quanto à elaboração de teses argumentativas. Concomitante a isso, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39) afirmam que:

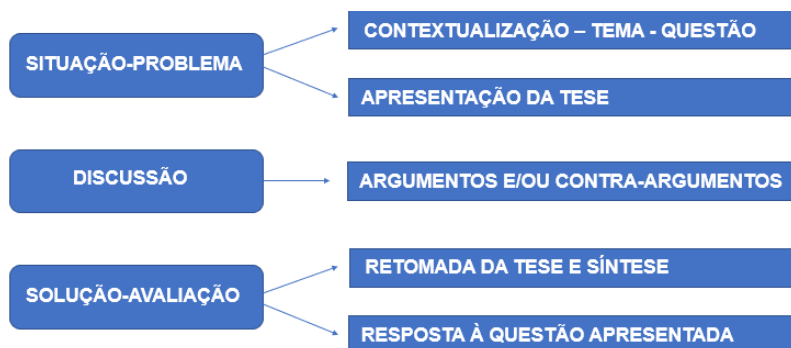
A argumentação é uma das macrocompetências estimuladas ao longo da formação escolar, e a produção de artigos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas gerais e específicas.

Posto isto, constatamos que a argumentação é considerada uma habilidade central no processo educacional, pois envolve a capacidade de organizar ideias, defender pontos de vista e dialogar de forma crítica e reflexiva.

Simultaneamente, a produção de artigos de opinião é uma ferramenta eficaz para desenvolver essa competência, pois desafia os alunos a estruturar argumentos sólidos, embasados em evidências, e a articular ideias de maneira clara e persuasiva. Além disso, ao escrever artigos de opinião, os estudantes trabalham tanto habilidades gerais como a organização textual e o uso da linguagem, enquanto específicas, como a escolha de estratégias argumentativas adequadas ao público e ao contexto.

De acordo com Boff; Köch e Marinello (2009, p. 5), “o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma: situação-problema, discussão e solução-avaliação”. À vista disso, entendemos que a estrutura do gênero em questão exige do autor a identificação de um problema que precisa ser discutido e a apresentação de uma avaliação crítica sobre o assunto. A organização desse texto precisa ser dividida considerando uma introdução que deve apresentar a questão central que guiará o texto, contextualizando o tema e destacando a importância da discussão; um parágrafo de desenvolvimento que aborda uma discussão com exposição dos argumentos do autor, desenvolvimento do seu ponto de vista a partir de dados concretos, e, na conclusão, a manifestação de uma solução ou avaliação, reafirmando sua posição ou refletindo sobre o tema abordado, conforme podemos ver na ilustração a seguir:

Figura 02 – Estrutura do artigo de opinião



Fonte: desenvolvido pelos autores, com base em Boff; Köch e Marinello (2009).

Segundo Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015, p. 77), “Ensinar a escrever na escola requer uma boa dose de planejamento.” Para tanto, entendemos que a escrita não é um ato improvisado, o processo de ensino precisa ser orientado e estruturado para alcançar os objetivos almejados. Simultaneamente a isso, Marcuschi (2005) diz que os novos gêneros têm uma linguagem similar a uma coreografia e mesmo sabendo que a forma não caracteriza o gênero textual, esta não deve ser desprezada. Posto isto, percebemos o quão é importante ensinar aos alunos, durante o processo de ensino de produção de textos, a estrutura do gênero textual.

Um artigo de opinião, portanto, precisa ser coerente e coeso para atingir seu objetivo final, que é o de convencer o leitor sobre um determinado ponto de vista, como confirmam Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39) “o texto é estruturado exatamente na perspectiva de convencer o outro da validade de determinadas ideias”, a organização estrutural torna-se essencial. Sobre isso, Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015, p. 157), dizem que “A paragrafação é um recurso para organizar o texto em blocos de conteúdo.” Assim, essa divisão organiza as informações de forma clara e facilita a compreensão, permitindo que cada parágrafo desenvolva uma ideia específica. Com isso, o texto se torna mais estruturado, coeso e capaz de conduzir o leitor de maneira lógica e persuasiva ao ponto de vista defendido.

Considerando que Boff; Köch e Marinello (2009) dividem a estrutura do gênero artigo de opinião em três partes: situação-problema, discussão e solução-avaliação, observamos a necessidades de que o processo de ensino seja guiado por meio de um método que possibilite aos alunos a máxima interação com as características estruturais e linguísticas inerentes ao gênero textual e organize-as em parágrafos, levando em conta que, segundo Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015, p. 158):

A construção dos parágrafos não é intuitiva: ela é racional, isto é, baseada em razões, em propriedades do texto.

E é complexa. Logo, e preciso tempo e muita atividade para ensinar os alunos a marcar a progressão do texto nos parágrafos.

Dessa forma, fica claro que o processo de construção textual por meio de parágrafo é uma habilidade racional fundamentada em características específicas do texto e, para tanto, é preciso dedicação de tempo e prática para que os alunos desenvolvam essa competência. Sendo assim, ensinar a construir parágrafos inclui orientar os alunos sobre como dividir o texto em partes que marquem a evolução do raciocínio e mantenham o fluxo do conteúdo, garantindo que cada parágrafo contribua para o objetivo geral do texto, e isso só se alcança por meio de atividades planejadas e repetidas, que promovam a reflexão e o aprimoramento gradual dessa habilidade.

A sequência didática desempenha um papel fundamental na produção de artigos de opinião, pois guia os alunos no processo de escrita através de uma sucessão de etapas que reforçam a importância da revisão como um meio de aprimorar a qualidade dos textos e promover uma reflexão mais profunda sobre o conteúdo escrito.

Para Dolz, Schneuwly, e Noverraz (2004), o que possibilitará os alunos de apoderarem-se dos conhecimentos e técnicas necessários para desenvolver habilidades de expressão em diversos contextos comunicativos é passar por processos de

atividades e produções textuais. Posto isto, entendemos que essas práticas de produção textual permitem que os alunos experimentem e compreendam as especificidades de diferentes gêneros textuais, aprendendo a estruturar suas ideias, usar a linguagem de forma eficaz e adaptar sua comunicação a variados contextos.

Segundo a BNCC (BRASIL 2018, p. 492), “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental”, que considera, especificamente, que as práticas voltadas para a produção de textos devem estabelecer conexões claras entre as partes do texto, considerando a estrutura e o estilo do gênero, evitando repetições e empregando elementos coesivos que garantam coerência e fluidez temática. Além disso, a organização e hierarquização das informações devem ser realizadas com atenção às condições de produção e às relações lógico-discursivas, como causa e efeito, tese e argumentos, ou problema e solução.

Dessa forma, percebemos a necessidade de desenvolver uma metodologia que possa proporcionar aos alunos condições de adquirir essas habilidades de construção de textos de maneira sequenciada para que a aprendizagem seja linear e eficiente, oportunizando a escrita e reescrita dos textos. O uso de sequência didática possibilita também desenvolvimento das competências de maneira estruturada e progressiva, já que, por meio

de atividades planejadas em etapas, os estudantes conseguem compreender, praticar e aplicar os conceitos relacionados à coesão, coerência e progressão temática, bem como à organização e hierarquização de informações. Além disso, essa abordagem promove a aprendizagem ativa, incentiva a reflexão sobre o processo de escrita e leitura, e favorece a construção de textos mais eficazes e significativos.

Sobre a funcionalidade de uma sequência didática, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 19) revelam que “o propósito é cooperar com o professor através de um conjunto de atividades e práticas a fim de alcançar determinados objetivos de aprendizagem”. Sendo assim, essas atividades são sequenciais, seguindo uma ordem lógica que facilita a construção gradual do conhecimento. A intenção ao aplicar a sequência didática é dar um suporte metodológico que ajude o professor a alcançar metas educacionais claras e proporcionar aos alunos um aprendizado mais eficaz.

Dessa maneira, a sequência didática pode contribuir de maneira significativa para a construção da estrutura de um artigo de opinião ao fornecer um conjunto organizado de atividades e práticas que guiam tanto o professor quanto os alunos no processo de criação desse gênero textual, e pode incluir atividades que ajudem os alunos a identificarem e contextualizarem a situação-problema. Atividades que fomentem a discussão e o desenvolvimento de argumentos embasados também podem ser trabalhadas para auxiliar na construção do corpo do

texto. Por fim, práticas que incentivem a reflexão crítica e a avaliação de soluções contribuem para a conclusão do artigo, reafirmando a posição de quem escreve o texto.

De acordo com Marcuschi citado por Farias (2013, p. 4), “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói”. Assim, entendemos que o texto não apenas representa os fatos, mas os reorganiza de acordo com a interação entre os interlocutores e o contexto em que é produzido.

Da mesma forma, Fiorin citado por Farias (2013, p. 5) diz que “os gêneros estabelecem uma conexão da linguagem com a vida social.” Dessa maneira, compreendemos que, enquanto o texto se refere a uma manifestação concreta da linguagem, carregada de sentidos e construída na interação comunicativa, o gênero textual diz respeito a uma forma relativamente estável de organização discursiva, moldada por práticas socioculturais específicas. Ou seja, o texto é a materialização do discurso, podendo assumir diferentes formatos, enquanto o gênero textual funciona como um modelo que orienta sua estrutura e função comunicativa. Sendo assim, um mesmo gênero, como o artigo de opinião, pode dar origem a múltiplos textos, cada um com características próprias dependendo do contexto, da intenção do autor e da interlocução estabelecida.

1.3 A sequência didática e o desenvolvimento do repertório vocabular

É sabido que, geralmente, os estudantes têm dificuldade de se conectar com um texto. O (PISA, 2022) nos diz que, no Brasil, cerca de 50% dos deles conseguem, no mínimo, “identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e conseguem refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente orientados a fazê-lo.” À vista disso, percebemos o quão preocupante é o nível de aprendizagem dos nossos alunos brasileiros, tendo em vista que cerca metade desses deles não são capazes de interpretar textos longos e lidar com conceitos abstratos.

Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015) nos afirmam que os alunos escrevem redações na escola apenas com o intuito de alcançar uma nota, não havendo a preocupação de construir um ato de comunicação com alguma finalidade racional. Assim, compreendemos que não há, por parte dos alunos, reflexão sobre o contexto ou a finalidade do que estão escrevendo, em consequência, o ato de escrever, em vez de ser uma ferramenta para expressar ideias, argumentar ou comunicar algo relevante, torna-se apenas uma tarefa mecânica e descontextualizada.

Soares (2009) apresenta diversas pesquisas que avaliam o nível de letramento de jovens e adultos no Brasil e, quando se calcula com base no critério de que alunos alfabetizados são aqueles que tenham cursado, pelo menos, até a 4ª série do ensino fundamental, o índice brasileiro é assustadoramente grande. Dessa forma, fica evidente que há um desafio significativo relacionado ao letramento no Brasil e, isso, revela problemas estruturais no sistema educacional, como falhas no ensino-aprendizagem e na qualidade da educação oferecida, sendo uma indicação de que muitos jovens e adultos alcançam níveis mínimos de escolaridade sem adquirir plenamente as habilidades associadas ao letramento funcional.

Segundo Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015, p. 172) “Nós desenvolvemos uma habilidade muito importante no processamento de textos que é a capacidade de inferir o sentido uma palavra ou expressão, a partir do contexto no qual ela se situa.”. Dessa maneira, observamos que essa capacidade de inferência é um componente essencial da leitura eficiente e da interação bem-sucedida com diferentes tipos de textos, levando em consideração que gera uma flexibilidade cognitiva, garantindo que o leitor continue compreendendo a mensagem geral e, em consequência, os alunos que desenvolvem essa habilidade tornam-se mais independentes e autônomos em suas leituras, pois buscam menos o dicionário e conseguem expandir seu vocabulário melhorando a sua compreensão textual.

De acordo com Soares (2009, p. 58) “nosso problema não apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”. À vista disso, assegurar que as habilidades de leitura e escrita sejam usadas para que os indivíduos se tornem participantes ativos e autônomos nas práticas sociais que envolvem linguagem, como a produção de textos argumentativos, é um objetivo educacional que vai além de apenas ensinar as técnicas de leitura e escrita. Consequentemente, quando o ensino de leitura e escrita está vinculado a práticas sociais, os alunos compreendem a importância dessas habilidades e se sentem mais motivados a usá-las.

Hoppe (2014. p. 205) assinala que:

Uma diferença percebida sobre o letramento na educação brasileira, que não é mais suficiente o ler e o escrever, mas é necessário saber praticar a leitura em situações da realidade social, e ainda, o ato de ler faça sentido, colaborando no momento da prática da comunicação, tanto no meio escolar como fora dele.

Sendo assim, compreendemos que ler deve ser uma prática significativa, conectada à compreensão e interação com o mundo, permitindo

que os alunos usem a leitura como instrumento de comunicação efetiva, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos. Portanto, essa abordagem reforça a ideia de que o aprendizado da leitura e da escrita deve ter relevância prática, contribuindo para a autonomia e para a participação ativa na sociedade.

Nessa perspectiva, Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015) afirmam que, sobre os textos escritos na escola, há uma maior preocupação com os aspectos sintáticos e com os parágrafos do que com o conteúdo e o nível de linguagem presentes no texto. Posto isto, percebemos que essa abordagem limita o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos, já que reduz o texto a um exercício mecânico, desconsiderando seu potencial como instrumento de expressão, reflexão e comunicação. Complementando, Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015) nos afirmam que “além da habilidade de inferir o sentido contextualmente, outra habilidade imprescindível é aquela relacionada à adequação vocabular.”, assim, saber escolher as palavras mais apropriadas para cada situação comunicativa é uma competência que habilita os alunos a considerarem o propósito do texto e o contexto em que ele será usado.

Sabendo, então, que o processo de adequação vocabular parte da interação com os outros, e à proporção em que há aquisição de novas palavras através da leitura, como afirmam Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015), constatamos que

propiciar o ensino da argumentação possibilita aos alunos não apenas a capacidade de expressar suas ideias com clareza e coerência, mas também de adaptar seu vocabulário ao contexto e ao público, promovendo uma comunicação mais eficaz e significativa em diferentes situações.

Sobre a argumentação, Koch e Elias (2016) observam que nós argumentamos em diferentes situações comunicativas, tanto na escola, como fora dela. Sabendo-se que a escrita é um ato de interação, defendem que o sentido não está apenas no texto, mas é estrategicamente construído pelos envolvidos no processo. Dessa forma, entendemos que a escrita deve levar em conta o contexto, o público e as intenções comunicativas, reconhecendo o papel ativo de todos os envolvidos na construção do significado. Ensinar argumentação aos alunos do ensino médio é fundamental para que eles desenvolvam a habilidade de defender ideias com clareza, usar estratégias persuasivas adequadas e dialogar com diferentes perspectivas, preparando-os para uma comunicação crítica e eficaz em diversas esferas da vida.

O artigo de opinião é um tipo de texto argumentativo no qual o autor expressa sua perspectiva sobre um tema específico, que geralmente envolvem importantes discussões sociais. Sobre isso, Boff; Köch e Marinello (2009, p. 3) dizem que “o artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa”. O texto deve

expor a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado.

Sobre argumentação, Koch e Elias (2016, p. 24) afirmam que:

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Entendemos, então, que o ato de argumentar pode ser considerado um processo complexo, tendo em vista que o autor de textos argumentativos precisa integrar vários elementos e vivências para criar uma explicação coerente e convincente para o interlocutor. À vista disso, fica claro que a construção de textos argumentativos, como é o caso do gênero artigo de opinião, se dá de forma gradual, pois os alunos precisam praticar a estrutura lógica do texto explorando diferentes aspectos linguísticos, como a escolha do vocabulário e a construção coerente das frases. Desse modo, ao retomarmos a BNCC, não se pode perder de vista que ao lidar com competências e habilidades relacionadas ao repertório vocabular e ao eixo de leitura e escrita,

o documento já propõe que para o processo de ensino e aprendizagem seja considerado desenvolvimento desses aspectos, como se pode ver no quadro:

Quadro 01 - Habilidades de ampliação do repertório vocabular na BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Competência 4	Utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) de forma significativa, ampliando a capacidade de expressão e compreensão em diferentes contextos.
Competência 5	Valorizar e utilizar os conhecimentos históricos, artísticos e culturais, ampliando o repertório linguístico, literário e artístico.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Competência 3	Compreender e usar a linguagem como meio para o acesso à informação e ao exercício da cidadania.
Competência 5	Ampliar o repertório linguístico, considerando as variações linguísticas e culturais.
HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE PRODUÇÃO E REPERTÓRIO VOCABULAR	
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	
EF69LP24	Ampliar o repertório lexical, considerando a variedade de registros da língua, incluindo os contextos formais e informais, e explorar as funções expressivas do léxico.
EF69LP21	Utilizar recursos linguísticos e discursivos apropriados para adequar a produção textual a diferentes gêneros, considerando a seleção lexical.

EF69LP27	Reconhecer e usar sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos em diferentes contextos comunicativos.
ENSINO MÉDIO	
EM13LP28	Analisar e usar recursos lexicais e estilísticos em produções textuais, explorando os significados, efeitos e variações.
EM13LP31	Planejar e revisar produções textuais com base em conhecimentos lexicais, gramaticais e discursivos, considerando gêneros textuais variados.

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2025), com base na BNCC (Brasil, 2018).

Esses direcionamentos da base dialogam com o que propõem Koch e Elias (2016, p. 32), ao afirmarem que “a seleção lexical é uma das mais importantes estratégias para uma boa argumentação”. Posto isto, entendemos que a competência para a escolha do vocabulário adequado irá influenciar diretamente na construção de um texto claro, coerente e coeso. Os alunos precisam organizar suas ideias definindo as palavras que irão estabelecer a linearidade do texto e que sejam apropriadas para o objetivo do texto argumentativo que é a persuasão. Logo, seguir esse método, possibilitará a construção de uma base eficaz para sustentar a argumentação.

Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em

torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desse modo, compreendemos que esse método é bastante eficiente para a produção de textos argumentativos, pois estabelece etapas para a aprendizagem, guiando os alunos por uma série de atividades que os ajudarão a desenvolver as habilidades necessárias à escrita desses tipos de textos, pois possibilita a revisão e o aprimoramento dos textos ao longo do processo.

Sobre sequência didática, Ugalde e Roweder (2020, p. 3) afirmam que:

Uma sequência didática bem estruturada pode favorecer um encadeamento de grandes temas correlatos, evidenciando a ligação que existe entre as grandes áreas de uma disciplina ou até mesmo, em um horizonte mais amplo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com a BNCC (BRASIL 2018, p. 498), nas práticas de leitura, escrita, produção de textos e análise linguística e semiótica é prevista a habilidade de:

Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os

argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

À vista disso, espera-se que os alunos sejam capazes de se posicionar criticamente em relação a tema ou argumentos apresentados, utilizando os recursos linguísticos adequados para expressar suas ideias de forma clara e fundamentada. Assim, para que eles desenvolvam essa habilidade, é essencial que sejam expostos a textos argumentativos variados, pratiquem a leitura crítica para identificar posicionamentos e argumentos, e exercitem a produção de textos que demandem a organização de ideias e fundamentação clara.

Dessa maneira, percebemos que o uso da sequência didática pode contribuir de forma significativa para enriquecer o vocabulário dos alunos e, conseqüentemente, atribuir aos argumentos utilizados maior persuasão, visto que, esse método, visa organizar o assunto proposto para a produção textual de forma progressiva e, a cada passo da sequência de atividades, os alunos avançam na aprendizagem. Paulatinamente, há uma série de atividades que estimulam a percepção crítica dos alunos, pois eles, ao longo do processo de escrita, praticam e são estimulados a revisar e melhorarem seus argumentos, sendo essa uma

prática fundamental para a construção de textos mais persuasivos.

3.4 A sequência didática e o desenvolvimento do letramento crítico

O letramento crítico é fundamental para aprimorar a escrita escolar, pois desenvolve a capacidade de análise e interpretação de textos, permitindo uma compreensão mais profunda e reflexiva dos temas abordados. Com essa habilidade, os estudantes conseguem identificar diferentes perspectivas, questionar informações e reconhecer intenções implícitas nos discursos, o que contribui para a construção de argumentos mais sólidos e bem fundamentados. Além disso, o letramento crítico favorece a consciência sobre o uso da linguagem, incentivando escolhas vocabulares e estruturais mais precisas e adequadas ao propósito do texto. Esse desenvolvimento é essencial para formar escritores capazes de dialogar com o leitor, expressando ideias com clareza, coesão e criticidade.

Sobre isso, Soares (2009, p. 39-40) assinala que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e

escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

À vista disso, tendo em vista que o letramento vai além da alfabetização, envolvendo o uso social da leitura e escrita em resposta às demandas sociais, a prática de letramento crítico se relaciona com essa ideia ao ampliar o conceito de letramento, incentivando não apenas o uso contextual e significativo da linguagem, mas também uma postura reflexiva e questionadora. Assim, o letramento crítico promove a análise das relações de poder e ideologias nos textos, capacitando os indivíduos a transformar a sociedade por meio da leitura e da escrita.

Freire (1989, p. 9) afirma que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”, assim, analisar e entender um texto criticamente vai muito além de apenas decodificá-lo. Assim, a prática de letramento crítico está intrinsecamente ligada à construção do conhecimento e à consciência crítica sobre a realidade. Sincronicamente a isso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 491) define a progressão das aprendizagens e habilidades na área de Língua Portuguesa levando em

consideração “o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.)”. Nesse contexto, fica evidente que a progressividade das aprendizagens em Língua Portuguesa está centrada no desenvolvimento de habilidades que vão além da compreensão e produção de textos, pois as práticas reflexivas são muito importantes e são competências que visam formar leitores e escritores capazes de interagir com os textos de forma crítica e contextualizada, contribuindo para a formação cidadã e o engajamento consciente na sociedade.

Segundo Hoppe (2014), “a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos”. Sendo assim, compreendemos que o estudo da língua possibilita aos estudantes moldar e compartilhar seus pensamentos, adquirindo conhecimento de mundo sob diversas perspectivas e aprimorar seu vocabulário. Ainda sobre isso, Hoppe (2014) diz que, “através da linguagem, o letramento crítico possibilita que os alunos cheguem às várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) que são trabalhados em sala de aula”.

Portanto, desenvolver trabalhos voltados para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos em sala de aula irá fazê-los entender a complexidade das mensagens nos textos e, partir disso, serem capazes de questionar e interpretar com segurança os textos trabalhados. Essa abordagem

incentiva a reflexão sobre aspectos sociais, culturais e ideológicos presentes nos textos, favorecendo uma participação mais ativa dos alunos em debates sociais.

Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais contribuem com a organização e estabilidade das atividades comunicativas cotidianas. Posto isto, utilizar os gêneros textuais no contexto de ensino com o objetivo de alcançar um desenvolvimento eficaz de letramento crítico nos alunos é essencial para que eles possam entender e aplicar as normas e convenções de diferentes tipos de texto, além de desenvolver habilidades para analisar, produzir e interpretar textos de maneira reflexiva e contextualizada, contribuindo para sua formação como leitores e produtores críticos e conscientes.

Dessa maneira, Boff; Köch e Marinello (2009, p. 2) afirmam que:

O estudo sobre gêneros textuais tem suscitado uma renovação na maneira de desenvolver o ensino de Língua Portuguesa. Diferentes experiências didáticas descrevem a transposição de vários gêneros para a sala de aula e a necessidade de aproximar a linguagem presente neles dos conteúdos propostos para as aulas de língua materna, uma vez que isso possibilita ao aluno desenvolver sua

capacidade interativa como leitor e autor.

Assim, entendemos que, se o ensino de gêneros textuais permite ao aluno aprimorar sua capacidade de interação, tanto como leitor quanto como autor, e percebemos que tal prática contribui com o desenvolvimento do letramento crítico, pois possibilita que o aluno compreenda a função social da linguagem, reconheça as diferentes finalidades comunicativas e se envolva de maneira reflexiva na produção e interpretação de textos, ampliando sua capacidade de analisar e expressar suas ideias. Se recorrermos novamente à BNCC, veremos que há no documento uma preocupação com o desenvolvimento do letramento crítico, ao analisar as seguintes competências e habilidades:

Quadro 02 - Habilidades e competências do letramento crítico na BNCC

(continua)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Competência 1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e atuar em diferentes contextos.
Competência 2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem crítica para investigar causas, elaborar e testar hipóteses.

Competência 6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, reconhecendo e combatendo preconceitos.
Competência 9	Utilizar conhecimentos e habilidades para tomar decisões éticas, conscientes e críticas frente a problemas cotidianos.
COMPETÊNCIAS GERAIS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Competência 2	Compreender a linguagem como prática social, capaz de representar o mundo e a experiência humana de diferentes formas.
Competência 3	Usar a linguagem como meio para o exercício da cidadania, para análise crítica e para a resolução de problemas sociais.
Competência 5	Posicionar-se criticamente diante de textos e discursos, considerando as condições de produção e os efeitos que produzem nos diferentes contextos.
HABILIDADES RELACIONADAS AO LETRAMENTO CRÍTICO	
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	
EF69LP15	Analisar os efeitos de sentido de textos jornalísticos, publicitários e de redes sociais, considerando as intenções, os recursos linguísticos e as condições de produção.
EF69LP22	Identificar e analisar estereótipos, preconceitos e discriminações em textos orais, escritos e multimodais
EF69LP23	Reconhecer e questionar as estratégias argumentativas e a seleção de informações em textos de opinião.

Quadro 02 - Habilidades e competências do letramento crítico na BNCC

(conclusão)

ENSINO MÉDIO	
EM13LP04	Analisar criticamente a construção de sentido em diferentes textos, considerando aspectos culturais, ideológicos e éticos.
EM13LP06	Produzir textos orais, escritos e multimodais com posicionamento crítico em relação a temas e problemas sociais.
EM13LP11	Avaliar discursos em diferentes contextos, reconhecendo relações de poder, ideologias e práticas de exclusão ou inclusão.
EM13LP16	Mobilizar práticas de linguagem para a ação cidadã, propondo soluções para problemas sociais com base em análises críticas.

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2025), com base na BNCC (Brasil, 2018).

Para tanto, Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015, p. 77) fazem questão de destacar que “ensinar a escrever na escola requer uma boa dose de planejamento”. Dessa forma, os alunos desenvolvam habilidades de escrita de maneira eficaz, já que o processo de ensino precisa ser cuidadosamente estruturado e isso envolve a escolha adequada de atividades, a definição de objetivos claros, o alinhamento dos conteúdos com as necessidades dos estudantes e a consideração dos diferentes gêneros textuais e contextos de uso da linguagem.

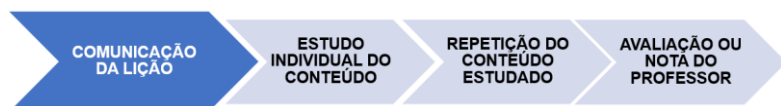
Concomitante a isso, Ferrarezi Júnior e Santos de Carvalho (2015, p. 145), também nos dizem que “A capacidade de argumentar com base apenas na lógica demanda algum treinamento dos alunos.”. Assim, entendemos que o ensino da argumentação favorece ao desenvolvimento do letramento crítico, e essa habilidade argumentativa sendo inserida no processo de aprendizagem por meio de gêneros textuais propicia uma maior compreensão e domínio das estruturas de poder e dos discursos, permitindo aos alunos construir, analisar e refutar argumentos de forma mais consistente.

Sobre o gênero artigo de opinião, Boff; Köch e Marinello (2009, p. 3) dizem que “esse gênero pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende”. Dessa maneira, entendemos que, por ser uma ferramenta que permite ao aluno construir e defender uma posição sobre um tema polêmico, a argumentação é essencial para a produção de um artigo de opinião. Assim, quando os alunos conseguem desenvolver habilidades argumentativas, eles estruturam suas ideias de maneira mais coesiva e expõe seus pontos de vista em linearidade. Essa prática é essencial para que haja compreensão de que um artigo de opinião não se resume a uma opinião pessoal, mas exige uma construção racional que converse com o leitor e considere outras perspectivas, tornando a escrita mais sólida e efetiva.

Em vista disso, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39), dizem que “o gênero artigo de opinião é estruturado na perspectiva de convencer o outro da validade de determinadas ideias”. Unindo essa afirmação ao que compreendemos que o desenvolvimento do letramento crítico é essencial para que os estudantes conheçam o gênero em todas as suas esferas estruturais e que a argumentação é o foco da construção desse tipo de texto, fica claro que para alcançar um final eficaz, o processo de aprendizagem precisa ser bem estruturado e definido.

Sobre o desenvolvimento de atividades sequenciadas para atingir o objetivo de escrever um artigo de opinião bem construído, Zabala (1998), citada por Ugalde e Roweder (2020, p. 3), afirma que “as quatro fases de aplicação da sequência didática envolvem comunicação da lição, estudo individual do conteúdo, repetição do conteúdo estudado e avaliação ou nota do professor”, conforme pode-se melhor visualizar na ilustração:

Figura 03 – Etapas da Sequência Didática



Fonte: Desenvolvido pelos autores, com base em Zabala (1998, apud Ugalde e Roweder (2020, p. 3).

Dessa forma, entendemos que organizar o aprendizado em etapas bem estruturadas contribui significativamente na construção de gêneros textuais, pois o processo se inicia com a apresentação da lição pelo professor que, neste momento, irá exemplificar a estrutura do gênero textual a ser desenvolvido durante as aulas e explicar sobre a sua importância, ativando o conhecimento de mundo dos alunos e motivando-os a participar do processo, depois segue para um estudo individual do conteúdo que permite aos alunos explorarem as características e os usos do gênero de forma autônoma, segue para a prática por meio da produção e revisão de textos, por meio de escrita guiada pelo professor, sendo essa etapa crucial para o aluno aperfeiçoar suas produções e na avaliação, recebem um retorno formativo, identificando avanços e lacunas.

Essa abordagem garante coerência, integração entre teoria e prática e uma aprendizagem significativa, favorecendo o domínio técnico e sociocomunicativo do gênero textual.

1.5 Avaliação formativa e *feedbacks* nas etapas da sequência didática

A avaliação no contexto da sequência didática assume papel central, não apenas como instrumento de mensuração, mas como ferramenta

de mediação da aprendizagem, que orienta o aluno em sua trajetória de desenvolvimento de competências argumentativas e de letramento crítico. A BNCC (2018, p. 68) enfatiza que o processo avaliativo deve ser formativo, contínuo e integrado às atividades pedagógicas, de modo a oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino e para a construção do conhecimento pelo estudante. Nesse sentido, a avaliação formativa atua como elemento de regulação do aprendizado, permitindo ao professor identificar dificuldades, reforçar conteúdos e ajustar estratégias pedagógicas ao longo do percurso sequenciado.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 110) afirmam que a sequência didática não se esgota na execução de atividades; sua eficácia depende de uma avaliação constante e orientadora, capaz de proporcionar *feedbacks* significativos que favoreçam o desenvolvimento progressivo das habilidades do aluno. O *feedback*, nesse contexto, não é apenas corretivo, mas instrutivo, fornecendo informações detalhadas sobre o que foi bem executado, quais pontos precisam de atenção e como aprimorar aspectos específicos da escrita. Casseb-Galvão (2018, p. 53) complementa que “o *feedback* oportuno e direcionado transforma o erro em aprendizado, promovendo a apropriação gradual das normas e estratégias do gênero textual”.

A avaliação formativa se diferencia da avaliação somativa por enfatizar o processo de aprendizagem em detrimento do resultado final. Segundo Freire (1989, p. 82), avaliar não é apenas

atribuir notas, mas “acompanhar o desenvolvimento do aluno de maneira reflexiva, possibilitando que ele compreenda suas conquistas e desafios”. No âmbito do artigo de opinião, isso significa observar não apenas a correção gramatical, mas a estruturação dos argumentos, a coerência do texto, a utilização de repertório lexical e a capacidade de fundamentar posições críticas. Assim, a avaliação formativa transforma-se em ferramenta de orientação, reforçando a função pedagógica da sequência didática.

A aplicação de *feedbacks* deve ser planejada de forma integrada às etapas da sequência didática, garantindo que cada atividade contribua para o desenvolvimento de competências específicas. Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 121) destacam que o acompanhamento contínuo, com intervenções precisas, promove o progresso gradual do aluno, estimulando a autonomia e a reflexão crítica. Por exemplo, na fase inicial de leitura de textos modelos, o professor pode oferecer *feedback* sobre a identificação de estruturas textuais e argumentativas; durante a elaboração de rascunhos, pode comentar sobre coesão, clareza e uso do vocabulário; e na produção final, reforçar a capacidade de síntese, persuasão e articulação de ideias. Cada intervenção contribui para consolidar a aprendizagem e preparar o estudante para produções autônomas e críticas.

A BNCC (2018, p. 70) ressalta que a avaliação deve proporcionar aos estudantes a percepção de seu próprio progresso, fomentando a

autoavaliação e o desenvolvimento de competências metacognitivas. Nesse contexto, o *feedback* assume um papel educativo, permitindo que o aluno reflita sobre suas escolhas linguísticas e argumentativas, reconheça avanços e identifique lacunas. Ugalde e Roweder (2020, p. 8) reforçam que a retroalimentação sistemática contribui para que os alunos internalizem regras e estratégias, aprimorando sua produção textual de maneira consciente e crítica.

Freire (1989, p. 84) também enfatiza a dimensão dialógica da avaliação, afirmando que a interação entre professor e aluno durante o *feedback* permite a construção conjunta do conhecimento, transformando o processo avaliativo em oportunidade de aprendizagem significativa. Nesse sentido, a avaliação formativa se aproxima de uma prática de mediação pedagógica, em que o professor atua como orientador, provocador de reflexões e facilitador do desenvolvimento da autonomia argumentativa.

Além do acompanhamento individual, a avaliação formativa nas sequências didáticas pode envolver atividades colaborativas, como revisões entre pares, debates e oficinas de escrita, nas quais os alunos recebem *feedbacks* dos colegas sob orientação docente. Segundo Boff, Köche e Marinello (2009, p. 7), essas práticas fortalecem a competência argumentativa e a consciência crítica, pois permitem confrontar diferentes pontos de vista e refletir sobre estratégias discursivas diversas, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o aprimoramento da expressão escrita.

Diante disso, vê-se que a avaliação formativa e os *feedbacks* sistemáticos constituem elementos centrais para o sucesso da sequência didática. Eles permitem que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico, reflexivo e progressivo, articulando teoria e prática, competências técnicas e pensamento crítico. Como observa Casseb-Galvão (2018, p. 56), “a avaliação contínua e orientadora é um componente inseparável da sequência didática, garantindo que a aprendizagem não se limite à execução mecânica de tarefas, mas se converta em desenvolvimento efetivo de habilidades”. A integração dessas práticas, alinhada às diretrizes da BNCC (2018), assegura que o aluno produza textos coerentes e persuasivos e também desenvolva autonomia, reflexão crítica e capacidade de argumentação fundamentada, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e competentes.

CAPÍTULO 2

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A AULA DE PRODUÇÃO ESCRITA TENDO O ARTIGO DE OPINIÃO COMO EXEMPLO

A contemporaneidade exige uma compreensão ampliada de letramento, que vá além da alfabetização tradicional, incorporando habilidades para interpretar e produzir textos em diferentes mídias e formatos. Nesse sentido, a perspectiva dos multiletramentos oferece uma abordagem crítica e contemporânea para o ensino da produção textual, especialmente em gêneros argumentativos como o artigo de opinião. Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 5), os multiletramentos “são habilidades e competências necessárias para ler e escrever em uma variedade de contextos culturais e tecnológicos, considerando a diversidade multimodal da comunicação contemporânea”. A aplicação dessa perspectiva na produção de artigos de opinião permite que os alunos desenvolvam competências não apenas textuais, mas também visuais, digitais e interacionais, essenciais para atuar criticamente no mundo atual.

A BNCC (2018, p. 78) reforça a importância de ampliar o repertório de gêneros e suportes textuais nos currículos de Língua

Portuguesa, destacando que os alunos devem ser capazes de interpretar e produzir textos em múltiplas linguagens, compreendendo seu contexto social e cultural. Essa orientação se alinha à proposta dos multiletramentos, que reconhece a crescente presença de mídias digitais e recursos multimodais no cotidiano dos estudantes. Segundo Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 115), a incorporação de textos digitais e multimodais nas sequências didáticas favorece o engajamento dos alunos e a compreensão crítica de diferentes formatos de argumentação, permitindo que construam opiniões fundamentadas de maneira contextualizada e relevante.

Desse modo, o artigo de opinião em contextos digitais apresenta características específicas que o diferenciam da produção textual tradicional. O gênero, quando articulado em *blogs*, redes sociais, portais de notícia ou vídeos argumentativos, exige que o estudante compreenda elementos de hipertextualidade, multimodalidade e interatividade, ampliando seu letramento crítico. Farias (2013, p. 45) observa que “os alunos contemporâneos interagem com textos de múltiplos códigos e linguagens, o que exige do professor estratégias que integrem leitura, escrita, imagens, links e vídeos”. Dessa forma, a prática de produção de artigos de opinião em ambientes digitais possibilita a construção de discursos mais persuasivos, contextualizados e socialmente significativos.

Além disso, os multiletramentos promovem a reflexão sobre autoria, ética digital e responsabilidade na comunicação, aspectos

fundamentais no ensino de gêneros opinativos. Freire (1989, p. 91) já alertava para a necessidade de “educar para o entendimento crítico do mundo, preparando o aluno para interagir conscientemente com a sociedade”, o que se potencializa com a integração de tecnologias digitais. A prática de escrever artigos de opinião em plataformas digitais permite que o estudante se torne agente ativo na construção de conhecimento e opinião, articulando fatos, evidências e perspectivas próprias de maneira ética e fundamentada.

A aplicação de sequências didáticas incorporando multiletramentos exige que o professor planeje atividades que articulem leitura, produção, revisão e publicação em ambientes digitais. Segundo Ugalde e Roweder (2020, p. 6), “a adaptação da sequência didática para contextos digitais favorece a integração de múltiplos recursos comunicativos, estimulando a criatividade, a argumentação e a reflexão crítica”. Exemplos práticos incluem a produção de artigos de opinião em blogs escolares, debates online com comentários fundamentados, uso de infográficos para apoiar argumentos e a análise crítica de textos multimodais publicados em redes sociais ou portais de notícias.

Nesse sentido, os multiletramentos também ampliam o conceito de *feedback*, já que as interações digitais possibilitam retornos imediatos de professores, colegas e leitores externos. Como destacam Casseb-Galvão (2018, p. 60) e Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 119), o feedback digital, seja

por meio de comentários, revisões colaborativas ou fóruns online, promove a reflexão contínua sobre a produção textual, incentivando revisões, ajustes e aprimoramento das argumentações de forma contextualizada e significativa. Essa prática evidencia a potencialidade dos multiletramentos para fomentar não apenas habilidades de escrita, mas também competências sociais e digitais essenciais no século XXI.

Assim, a integração de multiletramentos à sequência didática no ensino de artigos de opinião representa um avanço significativo para a formação de alunos críticos, autônomos e conscientes das múltiplas dimensões da comunicação contemporânea. Ao articular leitura crítica, produção multimodal e reflexão ética, o professor prepara o estudante para atuar de maneira responsável e efetiva em contextos digitais, consolidando não apenas a competência linguística, mas também o letramento crítico e digital. Dessa forma, os multiletramentos ampliam o alcance do gênero artigo de opinião, tornando-o mais relevante, interativo e conectado às demandas sociais e tecnológicas atuais.

2.1 Sequência didática e interdisciplinaridade

A abordagem interdisciplinar constitui um princípio fundamental para o ensino contemporâneo,

promovendo a articulação de saberes entre diferentes áreas do conhecimento e favorecendo a aprendizagem significativa. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a sequência didática se apresenta como uma ferramenta estratégica para operacionalizar a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos compreendam os conteúdos linguísticos e textuais dentro de contextos mais amplos e conectados às demais disciplinas. Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 96), “a sequência didática não se limita à prática isolada de habilidades, mas propõe um percurso em que os diferentes saberes são integrados, favorecendo a aprendizagem em situações complexas e contextualizadas”.

A BNCC (2018, p. 82) reforça a necessidade de que o ensino da Língua Portuguesa esteja articulado a outras áreas do conhecimento, de modo que os estudantes desenvolvam competências e habilidades de forma integrada, incluindo a capacidade de argumentar, interpretar e produzir textos em diferentes contextos. Essa orientação permite que a sequência didática seja planejada não apenas para aprimorar a produção do artigo de opinião, mas também para dialogar com conteúdos de História, Geografia, Ciências, Sociologia e Filosofia, ampliando o repertório cultural, crítico e científico dos alunos. Como observa Koch e Elias (2016, p. 28), “a interdisciplinaridade, quando aplicada ao ensino de gêneros textuais, contribui para a construção de conhecimento mais robusto, pois permite que o estudante perceba as relações entre

diferentes campos do saber e contextualize sua aprendizagem”.

Ao integrar disciplinas na sequência didática, o professor propicia atividades que conectam temas sociais, históricos, científicos e culturais à produção de artigos de opinião. Por exemplo, ao abordar questões ambientais em aulas de Ciências, os estudantes podem produzir artigos argumentativos sobre políticas de preservação, integrando dados científicos, leis ambientais e conceitos ecológicos. Esse processo não apenas fortalece a argumentação textual, mas também promove o letramento crítico e científico, estimulando a capacidade de analisar informações, comparar diferentes perspectivas e propor soluções fundamentadas.

Segundo Farias (2013, p. 67), “a interdisciplinaridade permite que os alunos percebam a função social da escrita, conectando conhecimentos de diferentes áreas e reconhecendo o papel dos textos na mediação de ideias e argumentos em contextos reais”. Nesse sentido, a sequência didática se torna um espaço propício para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que promove a articulação entre leitura, escrita, análise crítica e reflexão ética.

Além disso, a interdisciplinaridade potencializa o repertório lexical e discursivo dos estudantes, permitindo que utilizem termos técnicos e conceitos específicos de diferentes disciplinas de forma contextualizada e precisa. Conforme destacam

Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120), “ao integrar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, os alunos ampliam sua capacidade de argumentação, aprendendo a justificar pontos de vista com base em evidências e informações provenientes de diferentes fontes e campos disciplinares”. Essa prática favorece a produção de artigos de opinião mais consistentes, coerentes e socialmente engajados.

A sequência didática interdisciplinar também contribui para o desenvolvimento de habilidades de trabalho colaborativo e pesquisa, uma vez que os alunos são incentivados a investigar temas que cruzam diferentes saberes, discutindo ideias, construindo argumentações e articulando conclusões com colegas de diferentes áreas de interesse. Ugalde e Roweder (2020, p. 8) enfatizam que “a interdisciplinaridade em sequências didáticas estimula a investigação autônoma, a construção coletiva do conhecimento e a capacidade de integrar múltiplos pontos de vista em produções textuais complexas”.

Por fim, a integração de disciplinas na sequência didática não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os estudantes para enfrentar desafios do mundo contemporâneo, que exigem pensamento crítico, análise contextualizada e capacidade de comunicar-se de forma clara e fundamentada em múltiplos campos do saber. A prática interdisciplinar permite que o artigo de opinião seja compreendido não apenas como um exercício de linguagem, mas como

um instrumento de expressão crítica e reflexão sobre questões sociais, culturais, científicas e políticas.

Dessa forma, a sequência didática articulada à interdisciplinaridade se apresenta como um recurso pedagógico poderoso, capaz de ampliar o alcance do ensino de Língua Portuguesa, promovendo a formação de alunos críticos, reflexivos e capazes de integrar saberes diversos em suas produções textuais, fortalecendo tanto a competência comunicativa quanto a capacidade de atuação cidadã.

2.2 Sequência didática e estruturação

De acordo com Casseb-Galvão e Duarte (2018), a macroestrutura da sequência didática prevê três etapas e uma atividade final, sendo a primeira uma apresentação do gênero, a segunda desenvolvimento das competências discursivo-textuais, a terceira um treinamento para a autonomia interativa e uma atividade final para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Seguindo a ordem das etapas, iniciamos pela primeira fase que versa sobre a apresentação do gênero textual. Nessa fase, a proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018) é de promover uma visão geral da organização estrutural e da discursividade do texto. Percebemos que essa fase fornece aos alunos

uma compreensão inicial e abrangente do gênero textual, permitindo que eles reconheçam as principais características estruturais, como formato e organização, e os aspectos discursivos, como intenção comunicativa, público-alvo e contexto de uso, o que é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem. Boff; Köch e Marinello (2009, p. 2) confirmam isso ao afirmarem que “cabe à escola protagonizar ações que permitam ao estudante conhecer a especificidade e a finalidade de cada gênero”.

Dessa maneira, ao introduzir essas informações, os alunos ativam conhecimentos prévios e estabelecem uma base teórica sólida que orientará o desenvolvimento das competências discursivo-textuais nas fases seguintes. Esse primeiro contato também facilita a interação entre aluno, professor e texto, baseado em Boff; Köch e Marinello (2009, p. 2):

Diferentes experiências didáticas descrevem a transposição de vários gêneros para a sala de aula e a necessidade de aproximar a linguagem presente neles dos conteúdos propostos para as aulas de língua materna, uma vez que isso possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade interativa como leitor e autor.

Após a explanação sobre o gênero textual, seguem atividades de leitura para, segundo Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 61), “promover a identificação dos componentes interpessoais do texto”. Assim, compreendemos que esse exercício ajuda os alunos a compreenderem como as relações entre autor, leitor e contexto se manifestam no gênero textual. Constatamos também, que essas atividades permitem que os alunos analisem marcas de posicionamento, como escolhas lexicais, modalizações e recursos argumentativos, que refletem a intenção comunicativa do autor e a interação com o leitor.

A conversa dirigida é proposta por Casseb-Galvão e Duarte (2018) através de perguntas pré-elaboradas a fim de aguçar a percepção dos alunos a respeito da composição dos elementos linguísticos e extralinguísticos do gênero textual. À vista disso, entendemos que o propósito pedagógico dessa primeira fase é aprofundar a percepção dos alunos sobre os elementos que compõem o gênero textual, conduzindo-os à identificação das ideias, valores e crenças que o texto transmite, sobre como o autor se posiciona politicamente ou socialmente, a relação que há entre o emissor, receptor e a mensagem do texto e, sob um viés pragmático, como a linguagem é utilizada de acordo com o contexto e a função comunicativa do texto.

Na segunda fase, Casseb-Galvão e Duarte (2018), preveem inicialmente que as discussões se centram na identificação do autor do texto, seu estilo e o contexto em que ele está inserido.

Compreendemos assim, que a atividade inicial dessa segunda fase, visa desenvolver nos alunos uma compreensão mais profunda sobre a produção do texto e suas várias partes. Ao examinar quem é o autor, seu estilo e o contexto sociocultural e histórico em que o texto foi produzido, há um incentivo para a percepção de como essas variáveis influenciam na construção do discurso e as escolhas linguísticas presentes no texto. Sobre isso, Boff; Köch e Marinello (2009, p. 2) afirmam que “a representação de mundo e a possibilidade de interação entre os sujeitos de uma sociedade, ações possíveis pela linguagem, estão intrínsecas na concepção do gênero textual”.

Dessa forma, essa abordagem permite que os estudantes não apenas compreendam o conteúdo de forma mais crítica, mas também reconheçam a intenção comunicativa do autor, as possíveis influências externas e como o texto dialoga com o contexto e o público a que se destina.

Nessa fase de desenvolvimento de competências discursivo-textuais, Casseb-Galvão e Duarte (2018) sugerem atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A partir disso, constatamos que promover essas atividades proporciona aos alunos uma compreensão integral dos processos envolvidos na produção textual, englobando desde a escolha das palavras e estruturas linguísticas até a reflexão sobre o uso da linguagem e seus efeitos. Sobre a coesão, Koch (2016, p. 45) afirma que “esse fenômeno forma sequências veiculadoras de sentidos”. Por

consequente, quanto à coerência, Koch (2016, p. 52) esclarece que ela “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir uma configuração veiculadora de sentidos”. Em vista disso, observamos que o foco no domínio das regras gramaticais e da coesão e coerência textual advindas das atividades linguísticas são fundamentais para a construção de um texto claro e coeso.

Concomitantemente, as atividades epilinguísticas contribuem incentivando os alunos a refletirem sobre o uso adequado da linguagem em diferentes contextos e situações comunicativas e as atividades metalinguísticas promovem um olhar crítico sobre como os elementos linguísticos são usados para expressar ideias e construir significados.

Sobre a terceira fase, Casseb-Galvão e Duarte (2018) defendem que “há exercícios de análise gramatical em função do texto e de suas relações por meio de processos de transformação e de transação”. Dessa forma, entendemos que as atividades práticas de transformação, que propõem a escrita de textos, possibilitam aos alunos compreenderem que existem várias possibilidades de mudanças nas estruturas gramaticais do texto, e que essas alterações que podem ocorrer no processo de escrita e reescrita impactam diretamente o sentido e a organização do discurso. Sobre isso, Koch (2016, p. 27), afirma que:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas na depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Posto isto, compreendemos que as mudanças linguísticas impactam na construção e no sentido de um texto porque os aspectos gramaticais e o contexto sociocultural enfatizam a natureza dinâmica do texto como produto de escolhas linguísticas e discursivas que dialogam com práticas sociais e culturais. Simultaneamente, o processo de transição dessa terceira fase enfoca as interações entre diferentes elementos textuais, como a substituição de pronomes ou a reorganização de parágrafos, a fim de destacar as relações de coesão e coerência. Sobre isso, Koch (2016, p. 27), afirma que:

Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também

que ela deve ser construída a partir dele, levando –se, pois, em conta recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido.

Diante disso, essa abordagem favorece a percepção da gramática e as relações de coesão e coerência, não como um conjunto isolado de regras, mas como um recurso essencial para a construção de textos que atendam aos propósitos comunicativos. Assim, os alunos desenvolvem habilidades críticas e práticas para analisar e aplicar os aspectos gramaticais de forma estratégica e significativa no contexto de suas produções textuais.

A macroestrutura da sequência didática prevista por Casseb-Galvão e Duarte (2018) é finalizada com uma atividade final, definida como uma avaliação oral e/ou escrita da sequência didática e da aprendizagem do aluno. Dessa maneira, aplicar uma avaliação somativa permite ao professor verificar o nível de compreensão e domínio das habilidades e competências trabalhadas ao longo das etapas, identificar os avanços dos estudantes, os desafios ainda presentes e as lacunas a serem abordadas, além de promover um momento de reflexão para os alunos sobre seu próprio desempenho e aprendizado. Sobre isso, Dolz, Schneuwly, e Noverraz (2004, p. 107), dizem que “Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a

continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.”. Assim, constatamos que a avaliação, seja por meio de produção escrita ou apresentação oral, também oferece uma oportunidade prática de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais de comunicação, estimulando a autonomia, a criticidade e a capacidade de organização do discurso. Ela não só encerra o processo de forma significativa, mas também reforça os objetivos pedagógicos e prepara os alunos para futuras práticas textuais.

Dessa forma, a sequência didática mostra-se dinâmica a ponto de integrar os eixos de leitura, escrita, oralidade e análises linguísticas/semiótica da BNCC (Brasil, 2018), fomentando uma produção de artigo de opinião mais alinhada aos aspectos da forma, do estilo e do conteúdo intrínsecos a esse gênero, conforme os direcionamentos de Boff; Köch e Marinello (2009)

2.3 Desenvolvimento do repertório vocabular e argumentação

A respeito da implementação da sequência didática, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 65), afirmam que “todas as etapas de nossa sequência didática funcionalista estão voltadas para a abertura da aula à pluralidade dos discursos, o que alinha

escola e vida”. Assim sendo, compreendemos que o método da sequência didática cria um espaço para que os estudantes interajam com diferentes perspectivas, desenvolvam pensamento crítico e expressem suas próprias opiniões de forma fundamentada e coerente.

Desse modo, baseados no que dizem Boff; Köch e Marinello (2009, p. 3) que “o artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder uma questão controversa”, entendemos que é necessário que os alunos tenham acesso à uma metodologia que os permita articular ideias, argumentos e posicionamentos sobre temas variados, conectando o ambiente escolar com questões do mundo real.

Sobre a primeira fase de implementação da sequência didática Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 66) afirmam que:

Na primeira etapa, objetiva-se a interação professor, alunos e texto, o que deve ocorrer por meio das atividades linguísticas de leitura e oralidade. Essa interação proverá a identificação dos componentes interpessoais, despertando a percepção dos alunos a respeito dos aspectos sociodiscursivos das dimensões ideológica, enunciativa e pragmática do texto.

Constatamos, então, que essa interação, promovida por atividades de leitura e oralidade permite que os alunos identifiquem as relações estabelecidas entre autor, leitor e contexto comunicativo. No caso do artigo de opinião, de acordo com Boff; Köch e Marinello (2009, p. 3), “ele expõe a opinião de um articulista que pode ou não ser autoridade no assunto”. Portanto, essas dimensões são fundamentais, visto que envolvem a análise de posicionamentos ideológicos, a construção da voz do autor e sua interação com o leitor.

Simultaneamente, entendemos que o uso da linguagem para alcançar um objetivo comunicativo específico, é essencial para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, visto que, segundo Antunes, citada por Boff; Köch e Marinello (2009, p. 4), “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer e de como fazê-lo”.

Assim, essa etapa inicial prepara os alunos para compreender como os elementos discursivos e contextuais influenciam a construção do texto e como utilizá-los para produzir artigos de opinião que sejam persuasivos, bem estruturados e coerentes com o propósito do gênero.

Sobre a segunda fase de implementação da sequência didática Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 73) afirmam que:

Para a segunda etapa, são propostas atividades linguísticas (de cunho interativo), epilinguísticas e metalinguísticas, nas quais se priorizam o uso e a reflexão sobre a linguagem através de operações com e sobre a gramática. A ideia é despertar e promover uma vivência rica com a língua em função, acontecendo interativamente.

Posto isto, compreendemos que aplicar essas abordagens linguísticas durante o processo de ensino para a construção do gênero textual artigo de opinião irá proporcionar aos alunos praticar a língua em uso, a refletir sobre as escolhas linguísticas no processo de produção de texto e compreender as regras e padrões gramaticais. Sobre isso, Marcuschi (1983:12-13), citado por Koch (2016, p. 27), propõe “que se veja a Linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais.”. Desse modo, percebemos que o processo de construir um texto não é apenas técnico, mas também envolve operações mentais e estratégias que dão sentido à interação verbal, sendo necessário que o ensino de produção textual de um artigo de opinião articule práticas de uso da língua com reflexões cognitivas e gramaticais. Isso tem base na afirmação de Boff; Köch e Marinello (2009, p. 4) de que, a fim de manter a coerência temática e a coesão,

o produtor vale-se de operadores argumentativos e dêiticos.

Sobre a terceira fase de implementação da sequência didática funcionalista, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 93) afirmam que ela “reforça as concepções e práticas anteriormente propostas e insere atividades de natureza metalinguística”. Dessa forma, entendemos que os alunos poderão aprofundar seus conhecimentos sobre as estruturas linguísticas e discursivas do gênero artigo de opinião, tendo em vista que Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 93) também afirmam que:

Inicia-se a etapa com atividades linguísticas, priorizando-se os conteúdos procedimentais e atitudinais, de modo que a interação seja articulada pela participação ativa do aluno ao ler, comentar, discutir e posicionar-se criticamente em relação ao texto.

Posto isto, compreendemos que essa etapa contribui significativamente para o desenvolvimento das competências necessárias à construção de um artigo de opinião claro, persuasivo e bem fundamentado, integrando técnica, criatividade e reflexão crítica, pois incentiva os alunos a interagirem ativamente com o conteúdo, desenvolvendo habilidades de argumentação, análise

e interpretação. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, necessário para que os estudantes possam identificar e avaliar diferentes perspectivas, formular suas próprias opiniões e sustentá-las de maneira fundamentada.

Sobre isso, Boff; Köch e Marinello (2009, p. 7) ressaltam que:

Todo professor disposto a ampliar o discurso escrito de seus alunos pode introduzir gradativamente atividades que explorem artigos de opinião, levando em conta a escrita, a reescrita e a leitura em voz alta do próprio texto. A reescrita é fundamental para o aperfeiçoamento do texto; a prática da leitura em voz alta, por sua vez, favorece a interação entre as pessoas, contribuindo na formação do leitor e no desenvolvimento global de sua capacidade comunicativa.

Assim, constatamos que essa etapa, ao desenvolver a participação ativa dos alunos, proporciona a autonomia no processo de aprendizagem, integrando teoria e prática em um contexto de interação significativa.

Para finalizar o processo de aplicação do método sequência didática na construção do gênero artigo de opinião, Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 111) ainda afirmam que:

A última atividade desta sequência didática funcionalista consiste em um momento de avaliação qualitativa, envolvendo todos os agentes envolvidos, o que é imprescindível para analisar a produtividade da sequência didática funcionalista.

Sobre isso, percebemos que a aplicação de uma atividade ao final do processo oferece ao professor a oportunidade de verificar se os alunos desenvolveram habilidades como argumentação, organização textual, uso adequado da linguagem e reflexão crítica. Além disso, promove um momento de feedback coletivo, essencial para consolidar aprendizagens, ajustar práticas pedagógicas e estimular a melhoria contínua. Assim, essa etapa finaliza o processo de forma integrada, contemplando tanto os resultados obtidos quanto os caminhos percorridos, reafirmando o caráter formativo e participativo da sequência didática.

De acordo com Dolz, Schneuwly, e Noverraz (2004, p. 107) a produção final possibilita ao aluno:

- Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?);

- Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita;
- Premite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Dessa maneira, constatamos que essa etapa promove ao aluno uma avaliação crítica do seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista que lhe permite uma reflexão sobre seus avanços e lacunas após identificar quais objetivos conseguiu alcançar e em quais aspectos precisa aprimorar, tornando-se um aluno mais autônomo e consciente sobre sua evolução como escritor. Em relação à tipologia textual em que se enquadra o artigo de opinião, Boff; Köch e Marinello (2009) afirmam que a base é dissertativa, pois nele o autor constrói uma opinião. Posto isto, fica claro que a produção final vai além de ser um produto apenas com finalidade de quantificar notas em avaliações, tornando-se uma etapa formativa essencial para consolidar habilidades de escrita e para desenvolver a capacidade de reflexão crítica e metacognitiva do aluno no processo de construção de textos opinativos.

2.4 O letramento crítico na produção do artigo de opinião

O letramento crítico é essencial para formar leitores capazes de interpretar, questionar e analisar textos em profundidade, indo além da simples decodificação. Dessa maneira, na educação, o letramento crítico constitui-se um conjunto de habilidades que identificam cidadãos mais conscientes, autônomos e engajados, capazes de usar a linguagem como ferramenta de transformação social e valorização da diversidade.

Sobre isso, Soares (2009, p. 37) afirma que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando era analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

À vista disso, entendemos que o letramento crítico é fundamental em uma sociedade que valoriza a comunicação e a construção de

conhecimento em contextos diversos, pois envolve a capacidade de interpretar, questionar e analisar informações de maneira reflexiva e contextualizada, promovendo a autonomia intelectual e o engajamento social.

Da mesma maneira, Freire (1989, p. 13) advertiu que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”. Posto isso, fica claro que a perspectiva apresentada está diretamente relacionada ao letramento crítico, que promove a análise reflexiva e contextualizada dos textos e do mundo, capacitando os indivíduos a questionar e reescrever realidades sociais e culturais, tendo em vista que ambos reforçam que ler criticamente é um ato de engajamento com o mundo, capaz de gerar mudanças significativas. Dessa forma, vê-se que a sequência didática é uma estratégia pedagógica planejada para organizar o ensino em etapas estruturadas, com início e fim definidos, visando alcançar objetivos específicos de aprendizagem. Zabala (1998) citado por Ugalde e Roweder (2020), afirma que o principal objetivo da sequência didática é incorporar às diversas intervenções e atividades que favoreçam a melhoria nos métodos de ensino, como resultado de uma compreensão mais detalhada das variáveis envolvidas e da função que cada uma desempenha no processo de aprendizagem.

Assim, compreendemos que utilizar uma metodologia que permita ao aluno seguir no processo

de aquisição do conhecimento de forma gradual, organizada, possibilitando a análise dos textos e sua reescrita é de grande valia para que o professor alcance os objetivos almejados. Sobre isso, Ugalde e Roweder (2020, p. 3) assinalam que:

Uma sequência didática bem estruturada pode favorecer um encadeamento de grandes temas correlatos, evidenciando a ligação que existe entre as grandes áreas de uma disciplina ou até mesmo, em um horizonte mais amplo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, a sequência didática pode contribuir para o letramento crítico ao proporcionar um aprendizado progressivo, que incentiva a análise, interpretação e reescrita de textos, desenvolvendo nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre os conteúdos e, sendo bem organizada, ela permite conectar temas e áreas do conhecimento, ampliando a compreensão dos contextos sociais e culturais e promovendo uma leitura crítica do mundo. Essa abordagem auxilia o professor a alcançar objetivos pedagógicos enquanto forma alunos mais conscientes e reflexivos.

Da mesma maneira, a BNCC (BRASIL, 2018) diz que a utilização do gênero artigo de opinião prevê aos alunos que se reconheçam em sua função

social almejando estimular o protagonismo juvenil. Assim, se faz necessário um ensino de Língua Portuguesa que seja voltado para o desenvolvimento do letramento crítico dos jovens estudantes do ensino médio.

Concomitantemente a isso, seguimos com a discussão de que o gênero artigo de opinião é uma opção viável para servir de objeto de conhecimento durante a aplicação do método sequência didática a fim de obter uma eficácia no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos, que advém de um domínio do letramento crítico. Sobre isso, Boff; Köch e Marinello (2009, p. 2) afirmam que:

Diferentes experiências didáticas descrevem a transposição de vários gêneros para a sala de aula e a necessidade de aproximar a linguagem presente neles dos conteúdos propostos para as aulas de língua materna, uma vez que isso possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade interativa como leitor e autor.

A escolha do gênero textual artigo de opinião para se trabalhar em sala de aula é de uma abordagem que visa desenvolver habilidades argumentativas e promover o letramento crítico, ao mesmo tempo em que facilita a aproximação entre a linguagem dos gêneros e os conteúdos de língua

materna, favorecendo o desenvolvimento da interação dos alunos como leitores e autores conscientes e críticos.

Da mesma maneira, sobre o gênero artigo de opinião, Boff; Köch e Marinello (2009) entendem que é um gênero do âmbito da argumentação. Sendo assim, os alunos terão a necessidade de desenvolver habilidades de letramento que os possibilite interagir com diferentes tipos de textos e sejam capazes de se posicionar criticamente sobre eles. Em consonância, para Soares (2009) o letramento se desenvolve ao exercitar e cultivar as práticas sociais. Sendo assim, torna-se relevante as habilidades argumentativas inerentes ao gênero artigo de opinião, tendo em vista que essa prática textual envolve reflexões críticas sobre questões sociais, culturais e políticas que fazem parte do cotidiano dos alunos, possibilitando, assim, a capacidade de interpretação, argumentação e posicionamento crítico, consciente e fundamentado. Posto isso, fica evidente que há uma ampliação da visão de mundo e fortalecimento da habilidade de diálogo ao promover o uso da linguagem como ferramenta para a participação ativa na sociedade.

2.5 Desafios e limites na aplicação da sequência didática

A utilização da sequência didática como recurso pedagógico apresenta inúmeros benefícios

para o ensino de gêneros textuais, especialmente no desenvolvimento do artigo de opinião. No entanto, sua implementação enfrenta desafios e limitações que merecem análise cuidadosa, tanto no que se refere ao planejamento docente quanto à aprendizagem dos estudantes. Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 105), “a sequência didática requer tempo, planejamento detalhado e acompanhamento constante, o que pode se tornar um obstáculo em contextos escolares com carga horária limitada e múltiplas demandas curriculares”.

Entre os principais desafios, destaca-se a adequação da sequência didática à diversidade dos alunos, considerando diferentes níveis de letramento, repertório lexical e habilidades cognitivas. Como observam Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 118), “a heterogeneidade das turmas exige que o professor adapte as etapas da sequência, promovendo atividades diferenciadas que contemplem estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com conhecimentos prévios mais avançados”. Essa necessidade de personalização demanda tempo e recursos adicionais, muitas vezes inexistentes em escolas públicas com alta demanda de alunos e infraestrutura limitada.

Outro desafio relevante refere-se à articulação da sequência didática com o currículo e as exigências da BNCC (2018). Embora a BNCC recomende a integração de competências e habilidades de forma progressiva e interdisciplinar, muitos docentes encontram dificuldade em alinhar todas as etapas da sequência didática com os

objetivos de aprendizagem previstos, sem comprometer o cumprimento de conteúdos obrigatórios. Segundo Farias (2013, p. 73), “o alinhamento entre a sequência didática e os parâmetros curriculares requer reflexão contínua sobre os objetivos de aprendizagem, os recursos disponíveis e o tempo destinado a cada atividade, o que nem sempre é viável nas condições concretas de muitas escolas”.

A formação docente também se apresenta como um fator limitante. Muitos professores possuem conhecimento teórico sobre sequências didáticas, mas enfrentam dificuldades em aplicá-las de forma eficaz, especialmente quando o ensino exige mediação crítica, interdisciplinaridade e incorporação de tecnologias digitais. Ugalde e Roweder (2020, p. 10) afirmam que “o sucesso da sequência didática depende não apenas da organização das etapas, mas também da competência do professor em mediar a aprendizagem, propor atividades significativas e ajustar o percurso às necessidades da turma”. Assim, a carência de capacitação continuada compromete a efetividade dessa metodologia em contextos diversos.

Além disso, observa-se que a avaliação formativa, que deve ocorrer em cada etapa da sequência, enfrenta desafios práticos. Conforme destacado por Boff, Köch e Marinello (2009, p. 6), “a avaliação contínua e os feedbacks individualizados exigem atenção constante e organização do professor, sendo uma prática ainda pouco difundida

em muitas escolas, sobretudo aquelas com grande número de alunos”. A ausência de mecanismos eficazes de acompanhamento pode reduzir o potencial da sequência didática, comprometendo o desenvolvimento do letramento crítico e argumentativo dos estudantes.

Outro limite reside nas condições estruturais e tecnológicas da escola. Sequências didáticas que incorporam atividades digitais ou multimodais dependem de equipamentos adequados, acesso à internet e recursos tecnológicos, elementos frequentemente ausentes em escolas públicas ou em contextos de vulnerabilidade social. Conforme Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 125), “a limitação de recursos materiais e tecnológicos pode impedir que a sequência didática alcance seu pleno potencial, restringindo a diversidade de atividades e a exploração de estratégias inovadoras”.

Por fim, deve-se considerar o tempo disponível para cada etapa da sequência, que muitas vezes é insuficiente diante da carga horária reduzida de algumas disciplinas ou turmas. A fragmentação do ensino pode comprometer a progressão linear e sequenciada das atividades, prejudicando a aprendizagem do gênero textual e a construção de habilidades de letramento crítico. Koch e Elias (2016, p. 31) destacam que “a implementação eficaz de uma sequência didática exige um planejamento que considere o tempo necessário para leituras, análises, discussões, produção textual e revisões, aspecto frequentemente negligenciado na prática escolar cotidiana”.

Diante desses desafios, é fundamental que docentes e gestores escolares reflitam sobre estratégias de superação, como a flexibilização de etapas, a formação continuada do professor, o uso de recursos digitais adaptáveis e o planejamento colaborativo entre disciplinas. Reconhecer os limites da sequência didática não desvaloriza sua aplicação, mas permite que se tomem decisões pedagógicas mais conscientes e eficazes, maximizando os benefícios dessa metodologia para o desenvolvimento do artigo de opinião e do letramento crítico dos alunos.

De forma objetiva, ressalta-se que, embora a sequência didática seja um instrumento pedagógico poderoso e bem fundamentado, sua aplicação enfrenta barreiras relacionadas a tempo, recursos, diversidade de alunos, formação docente e condições institucionais. Superar esses desafios exige planejamento estratégico, apoio institucional e reflexão contínua sobre a prática pedagógica, garantindo que o potencial da sequência didática seja plenamente explorado no ensino de gêneros textuais argumentativos.

2.6 Uma proposta de sequência didática exemplificada

A construção de uma sequência didática exemplificada para este trabalho constitui uma etapa

fundamental para ilustrar a aplicabilidade prática das considerações teóricas apresentadas nas seções anteriores. Ao articular teoria e prática, busca-se fornecer um modelo concreto que permita ao docente compreender a estrutura, a progressão e os objetivos pedagógicos de cada etapa, promovendo o desenvolvimento do artigo de opinião, do letramento crítico e das competências argumentativas dos estudantes. Como ressaltam Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 98), “uma sequência didática efetiva deve contemplar atividades encadeadas que promovam a apropriação gradual de saberes, possibilitando a construção autônoma de competências por parte dos alunos”.

A proposta apresentada a seguir está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que recomenda o ensino de gêneros textuais de forma progressiva, contextualizada e interdisciplinar, valorizando a competência comunicativa e o letramento crítico. A BNCC destaca que os estudantes devem desenvolver “habilidades de argumentação, análise crítica de informações e expressão de opiniões de forma clara, coerente e fundamentada” (BRASIL, 2018, p. 209). Tais princípios fundamentam a organização das atividades, que são distribuídas em etapas, permitindo ao aluno vivenciar todas as fases de produção textual de maneira estruturada.

2.6.1 Etapa 1: Leitura e análise de textos modelo

O primeiro momento da sequência didática envolve a leitura e análise de textos exemplares do gênero artigo de opinião. Conforme Farias (2013, p. 45), “a exposição do aluno a textos previamente estruturados permite que ele identifique padrões de organização textual, estratégias argumentativas e recursos linguísticos específicos do gênero”. Nessa fase, os estudantes devem:

- Ler artigos de opinião de diferentes veículos e autores, observando tópicos, argumentação e estratégias persuasivas.
- Identificar a introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Analisar conectivos, elementos de coesão e vocabulário argumentativo.

A mediação do professor é essencial, pois ele orienta a análise crítica, propondo questões reflexivas que incentivem a identificação de técnicas persuasivas e de posicionamento crítico do autor. Koch e Elias (2016, p. 27) destacam que “a leitura acompanhada, discutida em sala, estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão da função social do texto”.

2.6.2 Etapa 2: Discussão coletiva e levantamento de repertório

Após a leitura, os alunos participam de discussões coletivas sobre os temas abordados, promovendo o compartilhamento de ideias e o levantamento de repertório lexical e conceitual. Esta etapa visa ampliar o vocabulário, desenvolver argumentação e integrar referências culturais e sociais ao discurso. Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120) afirmam que “a socialização das ideias contribui para a construção do conhecimento coletivo, permitindo que os alunos enriqueçam suas produções com diferentes perspectivas”.

2.6.3 Etapa 3: Planejamento individual da produção textual

Com base nas análises e discussões, cada estudante elabora um planejamento estruturado para seu artigo de opinião, definindo:

- Tema e tese central;
- Principais argumentos e contra-argumentos;

- Exemplos ou evidências que sustentem a posição;
- Estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Isso porque, segundo Casseb-Galvão (2018, p. 62), “o planejamento individual permite ao aluno organizar o pensamento de forma coerente, antecipando dificuldades e potencializando a clareza argumentativa”.

2.6.4 Etapa 4: Produção do artigo de opinião

Na quarta etapa, os alunos redigem seus textos, aplicando os conceitos aprendidos nas etapas anteriores. O professor atua como mediador, fornecendo *feedback* formativo contínuo, sugerindo ajustes de coesão, coerência, uso lexical e argumentação. Boff, Köch e Marinello (2009, p. 8) destacam que “a prática orientada, aliada a retornos consistentes do docente, é determinante para o desenvolvimento das competências textuais e argumentativas”.

2.6.5 Etapa 5: Revisão e compartilhamento

Após a produção inicial, os textos passam por processos de revisão, que incluem:

- Revisão individual e em pares;
- Ajustes de clareza, argumentação e correção gramatical;
- Discussão em grupo sobre estratégias de persuasão utilizadas;
- Compartilhamento dos artigos, seja em mural, blog ou plataforma digital.

Essa etapa, de acordo com Ugalde e Roweder (2020, p. 9), serve para “o compartilhamento e a revisão colaborativa fortalecem o letramento crítico, pois estimulam a reflexão sobre o próprio texto e sobre o texto do outro”.

2.6.6 Etapa 6: Avaliação formativa e reflexão final

A sequência encerra-se com a avaliação formativa, que contempla:

- *Feedback* detalhado do professor sobre estrutura, argumentação e repertório lexical;
- Autoavaliação dos alunos sobre a clareza de suas ideias e estratégias de persuasão;
- Reflexão final sobre a aprendizagem, dificuldades superadas e perspectivas de aprimoramento.

Conforme salientam Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 107), “a avaliação formativa integrada à sequência didática possibilita ajustes contínuos, promovendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas”.

Desse modo, a sequência didática exemplificada demonstra a integração entre teoria e prática, articulando leitura, análise, produção, revisão e avaliação de maneira estruturada e progressiva. Alinha-se às diretrizes da BNCC (2018), que enfatiza o desenvolvimento de competências de argumentação, expressão escrita, letramento crítico e autonomia do aluno. Além disso, incorpora os princípios de autores como Casseb-Galvão (2018), Swiderski e Costa-Hübes (2009) e Ugalde e Roweder

(2020), reforçando a importância da mediação docente, do feedback formativo e da prática reflexiva.

Portanto, tal exemplificação constitui um modelo aplicável e adaptável a diferentes contextos escolares, que possibilita a promoção da aprendizagem do gênero artigo de opinião, e também o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e comunicativas, essenciais para a formação de estudantes capazes de interagir de maneira significativa no mundo contemporâneo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como foco discutir bibliografias sobre a construção de um artigo de opinião usando o método da sequência didática. Partiu do interesse pela didática em questão e se deu devido à intenção de contribuir com o planejamento de aulas dos professores de Redação com o objetivo de favorecer à aprendizagem dos alunos quanto à produção desse gênero textual.

Para isso, fizemos, inicialmente, uma leitura para conhecimento do assunto com o propósito de buscar informações sobre a relevância da sequência didática no ensino da produção de textos, através das considerações de Casseb-Galvão (2018), Dolz, Schneuwly, Noverraz (2004), Swiderski e Costa-Hübes (2009) e Ugalde e Roweder (2020).

O objetivo geral dessa pesquisa foi discutir as contribuições da sequência didática no processo de formação de escritores competentes em artigo de opinião, com foco no aprimoramento das habilidades de escrita e na capacidade de expressão crítica dos estudantes. Nesta revisão de literatura discutimos sobre a importância da metodologia de ensino sequência didática que é imprescindível para que a aprendizagem seja feita de forma sequenciada e linear, tendo em vista que a aplicação estruturada da sequência didática permite que os estudantes

identifiquem claramente a função de cada parte do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão – resultando em produções textuais mais organizadas e alinhadas com o gênero proposto. Além disso, essa metodologia, evidencia que a prática constante e orientada contribui para o domínio das habilidades de escrita.

Em sequência, discutimos a influência da sequência didática na ampliação do repertório vocabular e na eficácia do uso de recursos linguísticos específicos do gênero artigo de opinião, visando enriquecer a expressão escrita e promover maior persuasão nos argumentos apresentados, evidenciamos que o desenvolvimento do repertório vocabular exige que a aprendizagem seja conduzida gradualmente para que os alunos assimilem novos termos de forma contextualizada e significativa, permitindo a incorporação natural dessas palavras em suas produções textuais. Assim, a prática contínua, aliada à exposição a textos exemplares do gênero artigo de opinião, contribui para a diversificação do vocabulário e o uso mais preciso de expressões que reforçam a clareza e a persuasão dos argumentos. Dessa maneira, observa-se que o enriquecimento lexical não apenas fortalece a capacidade argumentativa, mas também estimula a criatividade e a confiança na escrita.

Em seguimento, discutimos sobre a contribuição da sequência didática para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, apresentando informações bibliográficas sobre como a estruturação do pensamento, a análise

de diferentes perspectivas e a argumentação fundamentada são aprimoradas no contexto da produção de artigos de opinião e, assim, constatamos que o uso da sequência didática colabora positivamente no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos, pois promove a reflexão sobre os textos lidos, incentiva a leitura crítica, já que se vale de uma aprendizagem em etapas e estimula a formulação de posicionamentos embasados em evidências.

Dessa maneira, ao seguir uma sequência estruturada de atividades, os estudantes aprendem a organizar suas ideias de forma lógica, confrontar pontos de vista divergentes e sustentar seus argumentos com maior clareza e coerência. Esse processo, aliado ao ensino do gênero artigo de opinião contribui para a formação de leitores e escritores mais críticos e autônomos, capazes de interpretar e produzir textos que dialogam com questões sociais e culturais de forma reflexiva. Posto isto, observamos que a familiarização com a estrutura do artigo de opinião fortalece a capacidade de argumentação dos alunos, permitindo que eles expressem seus pontos de vista de maneira consistente e bem fundamentada. Além disso, o desenvolvimento do letramento crítico estimula a curiosidade intelectual e a busca por diferentes fontes de informação, ampliando a compreensão dos temas abordados e favorecendo a construção de conhecimentos significativos que ultrapassam o ambiente escolar

Percebemos, assim, que é fundamental desenvolver habilidades de letramento crítico nos alunos, pois essa prática os capacita a interpretar e questionar textos de uma forma reflexiva, analisar criteriosamente as informações a fim de conseguir se posicionar sob uma perspectiva de opiniões bem fundamentadas. Portanto, quando há uma educação voltada para a aquisição das habilidades argumentativas, isso irá contribuir para a formação de cidadãos autônomos capazes de dialogar com diferentes pontos de vista e transformar o mundo a sua volta por meio de uma postura ética e respeitosa.

Da mesma maneira, Freire (1989) refere-se à leitura do mundo como precedente à leitura da palavra. Assim, compreendemos que interpretar e compreender o contexto social, cultural e histórico no qual vivemos antecede a decodificação e interpretação dos textos escritos, tendo em vista que aprender a ler e escrever está associado às experiências que cada pessoa tem no mundo social. Da mesma forma, Freire (1989) também sugere que o processo de ler e compreender o mundo é de transformação ativa, tornando a prática de leitura e escrita um ato que conecta linguagem e prática social consciente.

Observamos também que a sequência didática é um método essencial para o ensino do letramento crítico, tendo em vista que propõe uma forma de ensino por meio de etapas, promovendo atividades que envolvem leitura, escrita, reflexão e interação aos alunos. Em concordância, Ugalde e Roweder (2020) afirmam que é crescente a

quantidade de professores que usam essa proposta metodológica, pois facilita o processo de ensino e aprendizagem de novos saberes.

Ao tomar como base a afirmação de Boff; Köch e Marinello (2009) de que a argumentação fundamenta o gênero textual artigo de opinião, fica claro que os alunos precisam ir além do ler e compreender, é preciso um avanço no processo de aprendizagem para que eles alcancem um nível de letramento crítico que os permita construir argumentos coerentes diante de temas de ordem social, econômica, política ou cultural.

Concluimos, então, que a sequência didática é uma ferramenta essencial para a construção de um artigo de opinião, pois organiza de forma estruturada o processo de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento das habilidades argumentativas e críticas dos estudantes. Ao guiar o aluno por etapas planejadas — como a leitura e análise de textos, a elaboração de argumentos e a produção final — a sequência didática não apenas esclarece o objetivo e a estrutura do gênero, mas também permite que o estudante compreenda o valor da articulação de ideias fundamentadas.

Dessa forma, a utilização de uma sequência didática para a construção de um artigo de opinião revela-se uma estratégia eficaz para que o aluno aprenda a expressar seu ponto de vista com clareza, coesão e embasamento, ao mesmo tempo

em que aprimora sua capacidade de reflexão crítica sobre temas diversos. No entanto, este trabalho não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de estudo acerca do tema. Reconhecemos que a sequência didática oferece um campo vasto e fértil para novas investigações, que podem aprofundar aspectos ainda pouco explorados.

Futuras pesquisas podem, por exemplo, analisar o impacto do uso de sequências didáticas em outros gêneros textuais, como crônicas ou resenhas críticas, a fim de verificar se o mesmo nível de desenvolvimento argumentativo e coesivo é alcançado. Outra possibilidade seria investigar como a sequência didática pode ser adaptada para estudantes com dificuldades de aprendizagem, avaliando de que forma a personalização das etapas contribui para o progresso individual.

Assim, essa revisão de literatura se coloca como um ponto de partida, abrindo caminhos para que outros pesquisadores avancem na compreensão das múltiplas aplicações e benefícios desse recurso pedagógico, ampliando seu alcance e contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de conjuntura**. Boa Vista, v. 2, n. 5, 5. ed., p. 56-62, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/388419301_A_REALIDADE_DA_EDUCACAO_BRASILEIRA_A_PARTIR_DA_COVID-19. Acesso em: 20 out. 2024.

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

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: Um meio de interação. **Revel**. Mato Grosso do Sul. v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Resultados de 2022.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião**: Sequência didática funcionalista. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. 120 p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; SALES CORDEIRO, Glaís. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. cap. 4, p.

FARIAS, Sandra. **Gêneros textuais em livros didáticos**: Uma análise de duas coleções do ensino médio. 3 de abril de 2013. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24475/1/Sandra%20Aparecida%20Lima%20Silveira%20Farias.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; SANTOS DE CARVALHO, Robson. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1. Ed. São Paulo: parábola, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989. p. 9-14.

GOMES DA SILVA, Francisca Samara. **Os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa no ensino médio**: O uso de sequência didática. 10 de dezembro de 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Letras - Português) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá-CE, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=110318>. Acesso em: 4 dez. 2024.

HOPPE, Marcia Cristina. A formação dos professores: O letramento crítico na sala de aula e as práticas

sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa. v.36, n. 2, p. 201-209, 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 29 out. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo. Contexto, 2016. p. 23-34.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. Ed. São Paulo. Contexto, 2016, p. 25-58.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: PAIVA DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-39.

MOREIRA DA SILVA SWIDERSKI, Rosiane; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas e letras**. Paraná, 2009, v. 10, n. 18, p. 113-128, 1º sem. 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 4 out. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

QUEIROZ DE SOUSA, Rita Maria. **A sequência didática de leitura como caminho para a proficiência leitora**: Uma proposta de metodológica. 23 de junho de 2023. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Licenciatura

em Letras – Língua Portuguesa) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá-CE, 2023. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=110907>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SILVA, Bárbara Alice. **A intertextualidade na construção de argumentos no artigo de opinião**. 15 de dezembro de 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte - CE, 2023. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109885>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009, p. 34-58.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Amazonas. v. 6, n. 099220, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em: 5 set. 2024.