



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
***Campus Cornélio Procópio***  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

GABRIELA PEPIS BELINELLI

**SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:**  
**O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DA**  
**METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE**  
**GÊNEROS**

---

Cornélio Procópio - PR

2022

GABRIELA PEPIS BELINELLI

**SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DA  
METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE  
GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Cornélio Procópio - PR

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

BB431s Belinelli, Gabriela Pepis  
s Sequência virtual de formação docente: o ensino do  
artigo de opinião por meio da metodologia das  
sequências didáticas de gêneros / Gabriela Pepis  
Belinelli; orientadora Eliana Merlin Deganutti de  
Barros - Cornélio Procópio, 2022.  
258 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Ensino, 2022.

1. Formação de Professores. 2. Língua Portuguesa.  
3. Sequência de Formação Docente. 4. Artigo de  
Opinião. 5. Metodologia das Sequências Didáticas de  
Gêneros. I. Barros, Eliana Merlin Deganutti de,  
orient. II. Título.

GABRIELA PEPIS BELINELLI

**SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DA  
METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE  
GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

---

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros – Orientadora  
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão – Membro Externo  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

---

Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer – Membro Interno  
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Cornélio Procópio, 09 de junho de 2022.

Dedico este trabalho aos meus pais, Vânia e Reginaldo, que sempre acreditaram na minha capacidade para realiza-lo.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e Maria, que me sustentam todos os dias da minha vida e sustentaram, com muita força, ao longo desses dois anos de mestrado.

Agradeço aos meus pais, Vânia Regina Pepis Belinelli e Reginaldo Belinelli, que são meus maiores fãs. Obrigada por terem sido meu alicerce nos momentos de ansiedade e angústia e, principalmente, por terem acreditado na minha capacidade de desenvolver esta pesquisa – até mais do que eu mesma acreditava. Estendo os meus agradecimentos a todos os meus familiares que, mesmo sem terem dimensão do que eu fazia, se mostraram preocupados, ofereceram apoio e torceram por mim. Espero orgulhá-los quando souberem que me tornei a primeira Mestra da família.

Também agradeço aos meus amigos, em especial, ao “sexteto” que me acompanhou desde a graduação: Danielle, Giulia, Isabella, Letícia e Nathalia. Ao grupo “fonte menor e uniforme” que, mesmo virtualmente, se fez presente nesse processo: Jaielison, Letícia, Ana Karoline, Bruna e Nicole. Aos seguidores do *Instagram* e demais redes sociais que, ao mesmo tempo em que me enxergaram como uma fonte de motivação, também me motivaram muito. À Irmã Iracema Betoni, que sempre me colocou em suas orações. Às amigas da Juventude Feminina de Schoenstatt e, principalmente, às Filhas Prediletas de Maria, que entenderam a minha ausência ao longo desses anos em que precisei me dedicar a todas as demandas do mestrado – que não foram poucas.

Faço meus agradecimentos à UENP, por proporcionar uma educação de tamanha qualidade não só a mim, mas a tantos outros alunos. Ao PPGEN, pela possibilidade de dar continuidade à minha formação e investigar inquietações decorrentes das pesquisas que realizei na graduação. Agradeço, de modo especial, à Profa. Dra. Simone Lucas, Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas, Prof. Dr. João Coelho Neto, Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos e Prof. Dr. Sérgio Arruda, com os quais pude adquirir novos conhecimentos e vivenciar muitos momentos especiais nas disciplinas, ainda que remotamente. Também agradeço aos funcionários do PPGEN, que sempre me atenderam prontamente e me acolheram com muito carinho no período em que atuei no Laboratório Multiusuário de Pesquisa em Ensino (LAPEN).

Do fundo do meu coração, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, que me “adotou” no primeiro ano da graduação, aceitou continuar caminhando comigo no mestrado e, agora, não economiza nos incentivos para eu voar rumo a um doutorado. Sem dúvidas, você foi muito mais do que uma orientadora: foi uma “mãe acadêmica”.

Também agradeço imensamente à Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e à Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, que aceitaram o meu convite e tornaram possível a realização da banca dos meus sonhos. Obrigada pelas colocações valiosas tanto na qualificação quanto na defesa e pela confiança que depositaram em mim e no meu trabalho.

Não poderia deixar de agradecer, ainda, aos professores de toda a minha jornada de estudos, desde a Educação Infantil até agora. Guardo um pouquinho de cada um dentro de mim.

Por fim, agradeço a todos os professores que participaram das formações que ofereci, sem os quais não seria possível escrever esta dissertação e desenvolver um Produto Educacional na tentativa de melhorar a realidade da Educação Básica.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”  
(FREIRE, 2020)

BELINELLI, Gabriela Pepis. **Sequência virtual de formação docente: o ensino do artigo de opinião por meio da metodologia das sequências didáticas de gêneros.** 2022. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

## RESUMO

Este trabalho faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), cujo propósito é contribuir para a qualificação dos professores mediante o desenvolvimento de pesquisas voltadas à prática docente, incluindo espaços formais e não formais de aprendizagem. O estudo integra a área da Linguística Aplicada e se situa no campo do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Partindo de uma abordagem qualitativa, de cunho interventivo, pautada na pesquisa-ação, a problemática se insere no âmbito da produção escrita no contexto do letramento escolar, com foco na formação de professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica. Com base nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como nas noções de sequência didáticas de gêneros (SDG) e sequência de formação (SF), a pesquisa tem como foco a elaboração e a implementação de uma sequência virtual de formação docente (SVFD), que possui o gênero artigo de opinião e a SDG como objetos de ensino, aprendizagem e formação. A proposta interventiva foi desenvolvida em duas etapas: uma em forma de curso-piloto e, outra, um curso reformulado a partir da análise da etapa anterior – os quais são denominados como SVFD-piloto e SVFD, respectivamente. As implementações contaram com a participação de professores voluntários de Língua Portuguesa e foram realizadas a distância com o apoio de ferramentas digitais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem da UENP (Moodle), o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é validar a SVFD elaborada, a partir de uma investigação voltada para três princípios de validação didática propostos por Dolz (2020): legitimidade, pertinência e viabilidade. Os resultados dessa validação apontam que: a) o dispositivo de formação elaborado se configura como um protótipo vazado, que pode servir a um contexto macro de formação e ser adaptado para o ensino de diferentes gêneros por meio da metodologia das SDG; b) os conteúdos abordados na SVFD são pertinentes e contribuem para a mudança de percepções e saberes dos professores em relação aos objetos de formação; c) a implementação da SVFD na modalidade a distância é viável, e a realização de atividades assíncronas e encontros síncronos se mostra relevante, uma vez que os cursistas têm a oportunidade de estudar individualmente e, depois, aprofundar as discussões em grupo, tirar dúvidas e obter *feedbacks* do que realizaram anteriormente. Além de legitimar a proposta da SVFD, a pesquisa se preocupou em identificar dificuldades e possibilidades de adaptação do dispositivo, as quais subsidiaram a elaboração do Produto Educacional: um Guia com orientações para professores-formadores que queiram utilizar a SVFD. Espera-se, portanto, contribuir para a área de Língua Portuguesa, ao disponibilizar um produto voltado para a formação de professores, mais especificamente, para o ensino do gênero artigo de opinião por meio da metodologia das SDG.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Língua Portuguesa; Sequência de Formação Docente; Artigo de Opinião; Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros.

BELINELLI, Gabriela Pepis. **Virtual sequence for teacher education: the teaching of the opinion article through the methodology of didactic sequences of genres.** 2022. 258 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

## ABSTRACT

This research is part of the Professional Master in Teaching Program of the State University of the North of Paraná (UENP), whose purpose is to contribute to the qualification of teachers through the development of research focused on teaching practice, including formal and non-formal learning spaces. The study integrates the area of Applied Linguistics and situates in the field of Portuguese language teaching and learning. Based on a qualitative approach, of an interventional nature, based on action research, the problem is inserted into the field of written production in the school's literacy context, focusing on the training of Portuguese Language teachers who work in Basic Education. Based on the theoretical and methodological studies of Sociodiscursive Interactionism, as well as on the notions of the didactic sequence of genres (SDG) and training sequence, the research focuses on the development and implementation of a virtual sequence of teacher training (SVFD), which has the genre opinion article and SDG as objects of teaching, learning, and training. The interventional proposal occurred in two stages: one as a pilot course and the other as a course reformulated based on the analysis of the previous stage – SVFD-pilot and SVFD, respectively. The implementations had the participation of volunteer Portuguese Language teachers and were carried out remotely with the support of digital tools, such as UENP's Virtual Learning Environment (Moodle), Google Meet, and WhatsApp. Thus, the overall goal of the research is to validate the elaborated SVFD from an investigation focused on three principles of didactic validation proposed by Dolz (2020): legitimacy, relevance, and feasibility. The results of this validation point out that: a) the training device developed is configured as a cast prototype, which can serve a macro training context and be adapted for the teaching of different genres through the SDG methodology; b) the contents addressed in the SVFD are relevant and contribute to the change of perceptions and knowledge of teachers about the training objects; c) the implementation of SVFD in the distance learning modality is feasible, and asynchronous activities and synchronous meetings are relevant since the participants have the opportunity to study individually and then deepen group discussions, ask questions, and get feedback on the content studied in the workshops. In addition to legitimizing the SVFD proposal, the research identified the difficulties and possibilities of adapting the device, which subsidized the development of the Educational Product: a Guide with guidelines for teacher-trainers who want to use the SVFD. We expect, therefore, to contribute to Portuguese language area by providing a product aimed at teacher training, more specifically, for the teaching of the genre "opinion article" through the methodology of SDG.

**Keywords:** Teacher Education; Portuguese Language; Teacher Education Sequence; Opinion Piece; Didactic Sequence of Genres.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema básico da sequência didática de gêneros.....	38
<b>Figura 2</b> – Esquema da sequência didática de gêneros para Barros (2020) .....	41
<b>Figura 3</b> – Etapas da pesquisa .....	59
<b>Figura 4</b> – Pontos negativos identificados na análise da SVFD-piloto.....	65
<b>Figura 5</b> – Estruturação das unidades e oficinas da SVFD .....	149

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Participação dos cursistas nas unidades da SVFD-piloto.....	65
<b>Gráfico 2</b> – Participação dos cursistas nas atividades da SVFD-piloto .....	66
<b>Gráfico 3</b> – Dados gerais da SVFD-piloto .....	75
<b>Gráfico 4</b> – Perfil dos concluintes da SVFD-piloto.....	76
<b>Gráfico 5</b> – Dados gerais da SVFD .....	77
<b>Gráfico 6</b> – Perfil dos concluintes da SVFD.....	78
<b>Gráfico 7</b> – Quantitativo de concluintes por Estado.....	79
<b>Gráfico 8</b> – Concepção inicial dos professores-cursistas sobre a existência de diferentes tipos de artigos de opinião.....	115
<b>Gráfico 9</b> – Definição de argumentação no questionário final .....	123
<b>Gráfico 10</b> – Caracterização do artigo de opinião no questionário final .....	124
<b>Gráfico 11</b> – Concepção final sobre a existência de diferentes tipos de artigo de opinião.....	125
<b>Gráfico 12</b> – Concepção final sobre os artigos que circulam em jornais e revistas	126
<b>Gráfico 13</b> – Concepção final sobre os artigos de opinião solicitados nos vestibulares .....	127
<b>Gráfico 14</b> – Caracterização da SDG no questionário inicial.....	133
<b>Gráfico 15</b> – Caracterização da SDG no questionário final .....	137
<b>Gráfico 16</b> – Opiniões dos cursistas sobre a duração do curso e das unidades ....	140
<b>Gráfico 17</b> – Opiniões dos professores-cursistas sobre a relevância dos encontros síncronos.....	143
<b>Gráfico 18</b> – Sugestões dos cursistas sobre possíveis mudanças no desenvolvimento do curso .....	145
<b>Gráfico 19</b> – Sugestões dos cursistas sobre possíveis melhorias em relação ao AVA .....	148

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Histórico dos documentos oficiais da educação .....	25
<b>Quadro 2</b> – Síntese das capacidades de linguagem .....	40
<b>Quadro 3</b> – Competências gerais docentes .....	44
<b>Quadro 4</b> – Sinopse da SVFD-piloto .....	60
<b>Quadro 5</b> – Sinopse da SVFD .....	67
<b>Quadro 6</b> – Formação acadêmica dos professores-cursistas.....	79
<b>Quadro 7</b> – Dados gerados pela pesquisa .....	80
<b>Quadro 8</b> – Plano geral da análise dos dados.....	83
<b>Quadro 9</b> – Relação de atividades que compõem os dados de análise .....	83
<b>Quadro 10</b> – O ensaio e suas características.....	89
<b>Quadro 11</b> – Corpus de análise da modelização do gênero "artigo de opinião" .....	91
<b>Quadro 12</b> – Ficha de autoavaliação da SDG .....	102
<b>Quadro 13</b> – SOT e STT depreendidos a partir dos questionários inicial e final (sobre artigo de opinião).....	108
<b>Quadro 14</b> – Estrutura da dissertação escolar e da redação do ENEM .....	112
<b>Quadro 15</b> – SOT e STT depreendidos a partir dos questionários inicial e final (sobre SDG) .....	130
<b>Quadro 16</b> – Fragmentos da sinopse inicial produzida por dois professores-cursistas .....	134
<b>Quadro 17</b> – SOT e STT depreendidos a partir do formulário de avaliação do curso .....	139
<b>Quadro 18</b> – Síntese das possibilidades de adaptação da SVFD com base na validação didática.....	151

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CEAD	Coordenadoria de Educação a Distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CL	Capacidades de Linguagem
EAD	Ensino a Distância / Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICV	Iniciação Científica Voluntária
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAPEN	Laboratório Multiusuário de Pesquisa em Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSM	<i>Learning Management System</i>
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MDG	Modelo Didático de Gêneros
MEC	Ministério da Educação
MSD	Metasequência Didática
NRE	Núcleo Regional de Educação
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PC	Professor-cursista
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PICV	Programa de Iniciação Científica Voluntária
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PR	Paraná
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SDG	Sequência Didática de Gêneros
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SF	Sequência de Formação
SFD	Sequência de Formação Docente
SOT	Segmentos de Orientação Temática

STT	Segmentos de Tratamento Temático
SVFD-piloto	Sequência Virtual de Formação Docente Piloto
SVFD	Sequência Virtual de Formação Docente
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>24</b>
2.1	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO.....	24
2.2	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	28
2.2.1	Ensino de/por meio de Gêneros Textuais.....	31
2.2.2	Modelo Didático de Gênero .....	34
2.2.3	Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros.....	36
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	42
2.4	SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO .....	46
2.5	ENSINO A DISTÂNCIA .....	49
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>53</b>
3.1	NATUREZA E TIPO DE PESQUISA .....	53
3.2	ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	57
3.3	A PESQUISA INTERVENTIVA: DA SVFD-PILOTO À SVFD .....	59
3.3.1	O Contexto da Pesquisa Interventiva.....	70
3.3.2	Os Participantes da Pesquisa .....	72
3.4	CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	80
3.5	GUIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA SVFD .....	84
<b>4</b>	<b>MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “ARTIGO DE OPINIÃO”</b> .....	<b>86</b>
4.1	O ARTIGO DE OPINIÃO NAS VOZES DE ESPECIALISTAS.....	86
4.2	DESCRIÇÃO DO GÊNERO COM BASE EM UM <i>CORPUS</i> TEXTUAL .....	91
<b>5</b>	<b>VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DO GÊNERO “ARTIGO DE OPINIÃO”</b> .....	<b>97</b>
5.1	PRINCÍPIO DA LEGITIMIDADE: A MACROESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	97
5.2	PRINCÍPIO DA PERTINÊNCIA: OS CONTEÚDOS ABORDADOS NA SVFD.....	106
5.2.1	Pertinência dos conteúdos abordados na SVFD: o artigo de opinião .....	107

5.2.2	Pertinência dos conteúdos abordados na SVFD: a metodologia das SDG ....	130
5.3	PRINCÍPIO DA VIABILIDADE: O CONTEXTO VIRTUAL DE INTERVENÇÃO .....	138
5.4	SÍNTESE DOS RESULTADOS DA VALIDAÇÃO DIDÁTICA .....	150
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA SVFD-piloto.....</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DA SVFD-piloto .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>176</b>
	<b>APÊNDICE D – E-MAIL INFORMATIVO SOBRE O INÍCIO DA SVFD-piloto .....</b>	<b>179</b>
	<b>APÊNDICE E – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA SVFD.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DA SVFD .....</b>	<b>181</b>
	<b>APÊNDICE G – E-MAIL INFORMATIVO SOBRE O INÍCIO DA SVFD .....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE H – TUTORIAL DE ACESSO AO MOODLE.....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DA SVFD-piloto.....</b>	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE J – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SVFD-piloto .....</b>	<b>209</b>
	<b>APÊNDICE K – ROTEIRO DA SVFD.....</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>232</b>
	<b>ANEXO A – “Vale a pena fazer um MBA?” .....</b>	<b>232</b>
	<b>ANEXO B – “Redução da maioria penal” .....</b>	<b>233</b>
	<b>ANEXO C – “Quem Ganha com o Ganhando o Mundo?” .....</b>	<b>234</b>
	<b>ANEXO D – “Gravidez na adolescência” .....</b>	<b>235</b>
	<b>ANEXO E – Produção inicial do artigo de opinião (PC3).....</b>	<b>237</b>
	<b>ANEXO F – Produção final do artigo de opinião (PC3).....</b>	<b>238</b>
	<b>ANEXO G – Produção inicial do artigo de opinião (PC7) .....</b>	<b>240</b>
	<b>ANEXO H – Produção final do artigo de opinião (PC7) .....</b>	<b>242</b>

<b>ANEXO I – Produção inicial da sinopse (PC5 e PC14).....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO J – Modelo de sinopse disponibilizado aos professores-cursistas .....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXO K – Produção final da sinopse (PC5 e PC15).....</b>	<b>257</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário do ensino da Língua Portuguesa é marcado por uma transição de concepções que, na perspectiva de Santos (2007, p. 17), representa “um deslocamento dos princípios orientadores do ensino não só de língua, mas das disciplinas em geral”. Até o início da década de 80, tínhamos um ensino pautado em uma concepção estruturalista de língua/linguagem, que cedeu lugar à concepção interacionista.

Essa concepção se fortaleceu a partir do desenvolvimento de pesquisas na área e, sobretudo, da publicação de documentos oficiais da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Muito além de uma mudança curricular, esses documentos “representaram, fundamentalmente, um novo paradigma educacional” (SANTOS, 2007, p. 17).

Conforme destacam Furman, Mafra e Storto (2020, p. 119), “a produção de tais documentos foi/é realizada com o objetivo de estabelecer orientações e encaminhamentos para a educação brasileira”. Atualmente, o documento que estabelece essas orientações para a educação formal no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), cujo objetivo é determinar as aprendizagens que devem ser desenvolvidas de maneira progressiva por todos os alunos da Educação Básica.

Assim, do ponto de vista prescritivo dos documentos educacionais, com a adoção da concepção interacionista, o ensino deixa de dar ênfase à gramática de forma descontextualizada dos usos da língua e passa a ser voltado para a interação, concebendo a linguagem como atividade social. Nesse cenário, o texto passa a ser a unidade central de trabalho e, conseqüentemente, os gêneros textuais ganham uma posição de destaque no contexto escolar, visto que são eles os instrumentos da interação possibilitada pela língua/linguagem.

Diante disso, o que se tem percebido é que essa nova maneira de conceber o ensino da língua não tem impactado somente a sala de aula, onde os gêneros textuais se fazem presentes como objetos<sup>1</sup> e instrumentos de ensino. Hoje em dia, muitos vestibulares e concursos têm dado espaço para os gêneros de referência social, com

---

<sup>1</sup> Na subseção 2.2.1, discutimos a respeito do uso do termo “objeto”, entendendo-o como um objeto linguístico, enunciativo e social.

o intuito de avaliar a produção escrita dos candidatos nas chamadas “redações”.

Nesse contexto, um gênero que vem se sobressaindo é o artigo de opinião, justamente pelo seu caráter argumentativo, que exige que o autor defenda um posicionamento frente a uma questão polêmica da atualidade. Esse é o caso da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) que, desde 2014, toma o artigo de opinião como objeto de avaliação da produção escrita dos vestibulandos, solicitando que eles assumam o papel de articulistas e defendam um ponto de vista a respeito de uma questão polêmica explicitada no comando da atividade.

Paralelamente, pesquisas recentes apontam uma problemática no que se refere à produção escrita desses alunos. Belinelli, Barros e Striquer (2020) relatam que, no processo seletivo da UENP de 2018, a maior pontuação na redação foi 8,5 e nenhum candidato obteve nota máxima. Buckta e Striquer (2015, p. 1353) também revelam que, dentre nove alunos investigados em seu estudo, sete “[...] não estão preparados para participarem da prática social de produzir um artigo de opinião adequado à prova do vestibular”.

No entanto, essa problemática não se restringe somente ao contexto de vestibular. A respeito do contexto escolar, Juciana Oliveira (2016, p. 13) aponta que

[...] muitas vezes, os alunos demonstram dificuldades para situar o interlocutor sobre o assunto, assim como para apresentar uma tese sobre o assunto em discussão, para utilizar argumentos adequados e para desenvolver seu raciocínio até uma possível conclusão. Além disso, não focalizam uma contra-argumentação que possa se opor àquela pré-existente, como também não elaboram uma conclusão que faça referência tanto à tese quanto aos argumentos empregados.

Isso nos leva a pensar nas dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também nos desafios vivenciados pelos professores no que concerne ao ensino da produção escrita, da argumentação e do gênero artigo de opinião. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16) afirmam que “nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita”, mostrando que o problema vai muito além de simplesmente ensinar aspectos textuais. Pasquier e Dolz (1996, p. 1) também pontuam que “cada professor sabe e experimenta cotidianamente em sua sala de aula de língua, não é fácil ensinar a composição escrita”<sup>2</sup>. Melo (2015, p. 67), por sua vez, sinaliza que “o ensino de gêneros textuais argumentativos tem sido um desafio na

---

<sup>2</sup> Embora Pasquier e Dolz (1996) tragam o termo “composição”, entendemos que se trata de “produção escrita”.

Educação Básica, em especial do Ensino Médio”.

Para tanto, considerando que nos inserimos em um contexto de Mestrado Profissional, na linha de pesquisa “Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens”, e que nossa pesquisa precisa gerar um Produto Educacional, optamos por realizar um trabalho diretamente com professores de Língua Portuguesa da Educação Básica – formadores dos alunos que apresentam dificuldades na produção de textos, em especial, do artigo de opinião.

Amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020), decidimos desenvolver o que estamos denominando de *sequência virtual de formação docente*<sup>3</sup> (SVFD) para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, tendo o artigo de opinião e a metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG) como objetos unificadores. A finalidade dessa SVFD foi propor uma formação continuada para que os docentes pudessem não somente reconhecer o artigo de opinião, suas características e funcionalidades, mas também diferenciá-lo de outros gêneros (como a dissertação escolar e o texto dissertativo-argumentativo do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), e conhecer, de forma articulada, uma ferramenta de didatização de gêneros textuais – a SDG –, que serviu tanto como objeto de ensino como modelo teórico-metodológico para a sistematização do próprio dispositivo de formação.

Para elaborar a nossa proposta, buscamos nos espelhar em dois procedimentos concebidos por pesquisadores filiados ao ISD: a *sequência didática de gêneros* (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que já possui uma estrutura amplamente consolidada, e a *sequência de formação* (SF), que ainda está em processo de consolidação (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018; PONTARA; CRISTOVÃO, 2018; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018; FRANCESCON, 2019).

Nossas escolhas teóricas e metodológicas se dão em razão de serem perspectivas de cunho sociinteracionista, que estão alinhadas aos documentos oficiais da educação vigentes, a saber, a BNCC (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Além disso, os princípios do ISD fazem parte

---

<sup>3</sup> Esse conceito será expandido nas subseções 2.4 e 3.3, bem como na seção 5.

da minha<sup>4</sup> formação desde o primeiro ano da graduação em Letras, quando iniciei a minha trajetória na pesquisa e no ensino, por meio do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PICV) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Assim, para o desenvolvimento da nossa proposta, optamos por elaborar, *a priori*, um curso-piloto<sup>5</sup> que pudesse servir de objeto de avaliação para a elaboração final da SVFD, projetada e planejada após a implementação e avaliação da primeira versão. As intervenções da SVFD-piloto e da SVFD ocorreram, respectivamente, no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, com dois grupos distintos de professores-cursistas, que passaram por um processo de inscrição, preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram em participar e contribuir com a pesquisa.

Ambas implementações foram realizadas a distância, com o apoio de plataformas e ferramentas digitais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UENP – o Moodle –, o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Por educação a distância, corroboramos com a definição de Costa (2017, p. 60), entendendo-a como uma “modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo”.

Todavia, é importante destacar que, em março de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia decorrente do vírus da Covid-19, ocasionando mudanças de nível social, econômico, cultural e educacional (DE LAZARI, 2021). No contexto da educação brasileira, como forma de prevenir e amenizar a propagação do vírus, houve a substituição do ensino presencial pelo *ensino remoto emergencial*. Nesse sentido, todos os educadores brasileiros precisaram migrar para a realidade *on-line* e transpor metodologias e práticas pedagógicas para esse contexto (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Porém, mesmo inseridas em um cenário pandêmico, não consideramos que a nossa proposta de SVFD se configura nos preceitos do *ensino remoto emergencial*,

---

<sup>4</sup> Neste momento, uso a primeira pessoa do singular para expressar as minhas experiências pessoais. Apesar de descrevê-las mais detalhadamente na subseção 3.3.2, considero importante trazê-las aqui para destacar a minha relação com a perspectiva teórica-metodológica adotada neste estudo.

<sup>5</sup> Com o intuito de tornar a nossa proposta mais clara, utilizaremos a terminologia “SVFD-piloto” para representar o curso-piloto realizado *a priori*. Já a segunda versão, planejada após a implementação e avaliação da SVFD-piloto, será denominada apenas “SVFD”, pois entendemos que ela é a nossa proposta oficial a ser validada.

pois não nos vimos em situação de emergência. Desde a elaboração do projeto de pesquisa, nossa intenção era desenvolver uma proposta de formação a distância, a fim de atender um número maior de professores a nível nacional. Assim, ratificamos a ideia defendida por Morais *et al.* (2020), de que o ensino remoto se difere do ensino a distância, pois são modalidades desenvolvidas de formas diferentes, com concepções teórico-metodológicas e materiais didático-pedagógico distintos.

Do ponto de vista da pesquisa, nosso **objetivo geral** é validar didaticamente a SVFD desenvolvida, como suporte à elaboração do Produto Educacional – um Guia para a sua implementação. Nessa validação, buscamos não somente legitimar a nossa proposta, mas também apresentar problemas e dificuldades, e indicar adaptações necessárias para torná-la ainda mais significativa para futuras implementações que possam vir a ocorrer. Para tanto, delineamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Depreender as dimensões ensináveis do gênero “artigo de opinião” para o nosso público específico: professores de Língua Portuguesa da Educação Básica;
- Analisar a SVFD a partir de três critérios de validação didática propostos por Dolz (2020): legitimidade, pertinência e viabilidade.

Quanto à abordagem metodológica, nosso estudo tem natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2009; PAIVA, 2019) e cunho interventivo. O tipo de investigação é classificado como *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1986; BALDISSERA, 2001; GIL, 2010; PAIVA, 2019), pois trata-se de um trabalho realizado na ação e em estreita relação com os participantes, com o intuito de não somente melhorar o problema da produção do gênero “artigo de opinião”, como também gerar uma transformação em todos os envolvidos.

Conforme mencionamos, como Produto Educacional, produzimos um Guia para implementação da SVFD, que se encontra disponível no *site* do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UENP e na plataforma EduCAPES. Esse material é voltado para professores-formadores que queiram utilizar a SVFD como ferramenta para trabalhar com o ensino da leitura e produção do artigo de opinião por meio da metodologia das SDG. Além disso, disponibilizamos o próprio curso formatado no AVA da UENP, caso os docentes da instituição tenham interesse de utilizá-lo ou adaptá-lo. Esperamos, assim, contribuir para a área de Língua Portuguesa, ao trazer um Produto voltado para a formação docente, mais

especificamente, para o ensino do gênero artigo de opinião por meio da SDG.

Diante do exposto, organizamos o presente trabalho em seis seções, incluindo esta introdução. Na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica que subsidia o nosso estudo. Na seção 3, descrevemos todos os aspectos relacionados à metodologia. Na seção 4, apresentamos a modelização teórica e didática do gênero que ampara a nossa proposta. Na seção 5, analisamos e discutimos a nossa SVFD com base nos princípios propostos para a validação didática e, por fim, na seção 6, apontamos as considerações finais do estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica que dá subsídios à nossa pesquisa. Inicialmente, trazemos uma discussão em relação aos documentos oficiais da educação. Em seguida, discorremos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica a qual nossos estudos se vinculam. Para tanto, nos desdobramos em três subseções: em primeiro lugar, abordamos o ensino de/por meio de gêneros e, na sequência, apresentamos os dois instrumentos que o ISD propõe para esse fim: o modelo didático e a sequência didática. Posteriormente, tratamos a respeito da formação de professores e dos documentos oficiais que regulamentam essa formação. Também apresentamos o conceito de *sequência de formação* (SF), que dá base para o nosso Produto Educacional: a SVFD. Por fim, abordamos alguns aspectos relacionados à educação a distância (EAD), uma vez que optamos por essa modalidade de ensino para implementação do nosso Produto.

### 2.1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

Ao longo do tempo, o ensino da Língua Portuguesa passou por diversas transformações decorrentes das mudanças na educação e nas concepções de ensino. Em um primeiro momento, tinha-se um ensino tradicional, centrado em uma perspectiva de língua como estrutura, com práticas voltadas quase exclusivamente para o trabalho com a gramática normativa. No entanto, a década de 80 foi marcada por uma virada pragmática, a qual buscou reconfigurar esse cenário, afastando-se do tradicionalismo vigente até então (SANTOS, 2007; GERALDI, 2011; BARROS; BARDINI, 2012; COLARES; SOUSA, 2020).

Segundo Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 569)

O ensino de língua portuguesa no Brasil teve sua virada discursiva ou enunciativa quando da mudança no enfoque dado aos textos e seus usos, e ganha força com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (BRASIL, 1997) com a proposta de gêneros discursivos como unidade de trabalho (objeto de ensino), ancorado em conceitos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1990; 1992), do ISD (BRONCKART, 1985) e da Didática de/as Línguas (SCHNEUWLY, 1993).

Assim, do ponto de vista da prescrição dos PCN (BRASIL, 1998), adotou-se uma perspectiva enunciativo-discursiva, fazendo com que a língua deixasse de ser

vista como estrutura e passasse a ser concebida como meio de interação social. Diante disso, o ensino também sofreu modificações, passando a colocar as práticas de linguagem no centro e considerar a relação existente entre a linguagem e as esferas discursivas.

Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 55 – grifos nossos), o objetivo primordial do ensino é promover a aquisição das competências necessárias para que os alunos possam utilizar a língua e interagir nas diferentes situações de comunicação, como se pode observar no excerto a seguir:

**Além da memorização mecânica de regras gramaticais** ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para **ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara**, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Nesse sentido, pode-se perceber que, desde os PCN (BRASIL, 1998), há uma grande preocupação no que concerne à participação dos alunos na sociedade por meio das práticas de linguagem. A publicação desse documento foi um marco na trajetória do ensino da Língua Portuguesa no contexto brasileiro, pois culminou em diversas pesquisas problematizando os objetos de ensino da língua, a ênfase na gramática, a perspectiva estruturalista, entre outras questões.

Os PCN (BRASIL, 1998) possuem um teor de parâmetro, no sentido de fornecerem uma diretriz para o ensino. No entanto, cabe destacar que, em 1996, a LDB (BRASIL, 1996) já normatiza a elaboração de uma base nacional comum. Assim, o documento oficial que norteia a educação brasileira atualmente, cujo teor é normativo, é a BNCC (BRASIL, 2018). Esse novo documento determina as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas de maneira progressiva em cada etapa escolar da Educação Básica, de modo a delimitar as aprendizagens essenciais a todos os alunos do país.

Com o intuito de ilustrar toda o caminho percorrido pelos documentos oficiais da educação, elaboramos o quadro a seguir, adaptado do *site* do Ministério da Educação (MEC) (2021).

**Quadro 1** – Histórico dos documentos oficiais da educação

ANO	FATO HISTÓRICO
1988	Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil

1996	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2000	Consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2008	Instituição do Programa Currículo em Movimento
2010 (março e abril)	Realização da Conferência Nacional de Educação
2010 (julho)	Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2012 (janeiro)	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2013	Instituição do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
2014 (junho)	Regulamentação do Plano Nacional de Educação
2014 (novembro)	Realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação
2015 (julho)	Realização do I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC
2015 (setembro)	Disponibilização da primeira versão da BNCC
2016 (maio)	Disponibilização da segunda versão da BNCC
2016 (junho a agosto)	Realização de Seminários Estaduais para discussão da BNCC
2016 (agosto)	Escrita da terceira versão da BNCC
2017 (abril)	Entrega da versão final da BNCC pelo MEC
2017 (dezembro)	Homologação da BNCC
2017 (dezembro)	Resolução que institui e orienta a implantação da BNCC
2018 (abril)	Entrega da terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional da Educação para debate
2018 (abril)	Instituição do Programa de Apoio à Implementação da BNCC
2018 (agosto)	Mobilização para discussão sobre a BNCC
2018 (dezembro)	Homologação da BNCC para o Ensino Médio

Fonte: adaptado de MEC (2021).

Todo esse histórico nos remete às reflexões de Furman, Mafra e Storto (2020, p. 121), que afirmam que:

O processo de produção desse documento normativo [...] não aconteceu em um período curto de tempo e de trabalho também, mas de modo paulatino, sendo considerados pontos de vista de estudantes, professores, especialistas e vozes representantes de instituições vinculadas à educação nacional. Constituiu em um processo, de fato, mas não podemos nos esquecer de que tal processo, em contexto brasileiro, é marcado fortemente, por discussões, polêmicas e, principalmente, por mudanças: políticas, econômicas e sociais. Entendemos que a BNCC (BRASIL, 2018) é “produto” de conflito de interesses, inclusive, econômicos.

Em termos de conteúdo, a BNCC (BRASIL, 2018) contém muitos vestígios do que os PCN (BRASIL, 1998) já propunham na década de 90, buscando manter uma coerência com o documento anterior, justamente por tratar-se de uma extensão dele (GERALDI, 2015). No entanto, esse novo documento surge com o intuito de suprir uma demanda de atualização dos documentos anteriores, buscando se ajustar às novas pesquisas da área de Língua Portuguesa e, também, incluir as transformações referentes às novas práticas de linguagem, os novos letramentos e as tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

Na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), assim como nos PCN (BRASIL, 1998), as atividades humanas se realizam por meio de práticas sociais mediadas pelas diferentes linguagens. Sendo assim, o que ela busca é a formação dos indivíduos para atuar nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso da língua/linguagens nos mais variados campos de atuação social. Para tanto,

Tal proposta [BNCC] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Ao colocar a centralidade no texto, a BNCC (BRASIL, 2018) também assume a concepção de que todos os textos se materializam por meio de um gênero textual/discursivo<sup>6</sup> que circula em determinada esfera social. Com base na proposição dos PCN (BRASIL, 1998), o novo documento acrescenta que

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Diante disso, o intuito da BNCC (BRASIL, 2018) é dar enfoque ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos, de modo a desenvolver habilidades e competências que possibilitem que os alunos participem de práticas de linguagem nas mais diversas esferas sociais. Para tanto, o documento prescreve uma continuidade com o ensino de gêneros “consagrados pela escola” (BRASIL, 2018, p. 69) e, ao mesmo tempo, introduz gêneros de práticas de linguagem contemporâneas – incluindo a cultura digital, bem como as diferentes linguagens e os diferentes letramentos.

No que se refere à produção textual, a proposta é que

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, tratamos gêneros textuais/discursivos como sinônimos, embora reconheçamos que existem perspectivas teóricas que os distinguem.

[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2018, p. 78).

Dessa maneira, os documentos oficiais da educação nos mostram que o ensino da língua/linguagem e, conseqüentemente, da produção de textos, precisa ser contextualizado, pautado em gêneros textuais que estão em circulação na sociedade. Isso significa que o ensino de aspectos linguísticos não pode ser concebido com um fim em si mesmo (como era feito há mais de 20 anos). Pelo contrário, ele deve estar envolvido em práticas de leitura e produção que proporcionem aos alunos uma ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens em diferentes práticas sociais.

Assim, tendo discutido a respeito dos documentos oficiais que nortearam/norteiam a educação brasileira, passamos para a apresentação do ISD – vertente teórico-metodológica que norteia a nossa pesquisa.

## 2.2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O ISD é uma corrente de estudos idealizada por Jean-Paul Bronckart e constituída por pesquisadores de diferentes áreas que integram o conhecido “Grupo de Genebra”. Essa vertente teórico-metodológica se baseia nos princípios epistemológicos do interacionismo social, um conceito mais amplo e geral que abarca diversas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas, as quais concordam com a ideia de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 2009, p. 21 – grifos do autor).

Magalhães e Cristovão (2018, p. 22) explicam que essa junção de diversas áreas e correntes se justifica pelo fato de que o objetivo do grupo é propor “um quadro teórico que não seja exclusivamente linguístico, mas que envolva aspectos históricos, psicológicos, cognitivos, culturais, linguísticos e sociais”.

Dentre todos os estudos relativos ao interacionismo social, Bronckart (2009) assinala que os princípios epistemológicos de Vigotski (2008a, 2008b) são os que mais inspiram e embasam a proposta do ISD, em virtude de seu caráter

psicolinguístico. Nessa vertente, Magalhães e Cristovão (2018, p. 23) apontam que “o desenvolvimento humano ocorre numa perspectiva dialética e histórica, fato que enfatiza a formação e o desenvolvimento humano imbricado ao processo de socialização”. Trata-se, portanto, de uma proposta que considera que o desenvolvimento humano é dependente do contexto histórico e social.

A espécie humana se caracteriza pela diversidade e complexidade de formas de organização e de atividade, que se relacionam à necessidade de um modo de comunicação particular: a linguagem verbal (BRONCKART, 2009). Essa necessidade faz com que as organizações e atividades humanas obtenham uma dimensão particular que, por sua vez, podem ser consideradas e justificadas como sociais.

Para Bronckart (2006), o ISD pode ser concebido como uma “ciência do humano”, uma vez que considera que qualquer tipo de unidade linguística – desde a menor unidade sonora da língua (o fonema) até o texto – é parte da conduta humana. O objetivo do ISD, portanto, é estudar as condições de aquisição e desenvolvimento dessas condutas, bem como o seu funcionamento.

Magalhães e Cristovão (2018, p. 24) explicam que “o desenvolvimento ocorre na ação à medida que se lida com os pré-construídos [linguageiros], que são produtos da ação humana”. Nesse sentido, a linguagem assume um papel crucial no processo de desenvolvimento, pois é a partir dela que acontece todo tipo de interação social. A linguagem é, portanto, uma atividade social que decorre da necessidade que o ser humano possui de agir e interagir em seu meio (BELINELLI; BARROS; STRIQUER, 2020).

Segundo Bronckart (2009), toda língua possui um sistema dotado de regras que permite a compreensão e a interação verbal entre os sujeitos. Entretanto, o autor destaca que a compreensão da língua só se dá por meio de produções verbais efetivas, que podem ter diferentes formas de se articular a diferentes situações comunicacionais – tais produções são, portanto, os textos. Nas palavras do autor,

[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos (BRONCKART, 2009, p. 69).

Assim, na perspectiva do ISD, a língua se constitui por meio de atividades de linguagem, as quais são entendidas como características da conduta humana, socialmente contextualizadas e imprescindíveis para estabelecer comunicação entre os indivíduos.

Em relação aos textos, Bronckart (2009, p. 72) acrescenta que se tratam de produtos da atividade humana, os quais

[...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes espécies de textos.

Nesse sentido, podemos considerar que existem diversos exemplares ou espécies de textos com características distintas e, em cada esfera/campo social, os indivíduos se apropriam dessas espécies, adaptando-as de acordo com o que necessitam em determinada situação de comunicação. Essas espécies correspondem aos gêneros textuais, que se constituem como “modelos” disponíveis para uso na sociedade.

Em síntese, para o autor e demais pesquisadores do Grupo de Genebra, a linguagem é vista como uma atividade social, que parte da necessidade que o homem possui de agir e interagir em seu meio. Tais atividades sociais se ancoram em ações de linguagem situadas, as quais se materializam em textos/discursos que sempre se configuram em algum gênero de texto, a fim de suprir as necessidades de comunicação humana.

De igual maneira, Barros e Nascimento (2008, p. 45) pontuam que “todo texto é, pois, fruto de uma ação de linguagem [...]. Da mesma forma, todo texto só é concretizado por meio da apropriação de um gênero, ou seja, qualquer texto empírico configura-se em um modelo de gênero”. Nesse sentido, pode-se dizer que toda interação social requer a apropriação de um gênero, o qual deve ser adaptado de acordo com o contexto de interação.

Após apresentar os conceitos-chave do ISD que dão base para o desenvolvimento do nosso estudo, passamos para a discussão a respeito de sua vertente didática.

### 2.2.1 Ensino de/por meio de Gêneros Textuais

Na perspectiva de Barros (2020, p. 128), o quadro teórico-metodológico do ISD para o ensino da língua se fundamenta em uma *engenharia didática*, que visa “desenvolver nos aprendizes capacidades de linguagem que os possibilitem a serem usuários da língua em sua dimensão discursivo-social”. Para que isso se efetive, a autora aponta que é necessário tomar os gêneros textuais como objetos e instrumentos de ensino.

Consideramos fundamental esclarecer que, para nós, o termo “objeto” não se reduz à “forma” ou “estrutura”. Na realidade, estamos tratando de um objeto enunciativo, linguístico, discursivo e social. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Striquer (2016, p. 99), que diz que

[...] para que os alunos possam, então, participar de diferentes práticas sociais que existem em diferentes campos ou esferas de interação é preciso que a escola tome os diferentes gêneros que representam, materializam as práticas como objeto de ensino.

A esse respeito, a autora dá como exemplo o artigo de opinião, explicitando que ensinar o aluno a ler e produzir esse gênero “não é ensinar a recepção e produção de um produto pronto, mas um representante de um processo, que é integrante e reflete uma situação comunicativa formada por elementos específicos de um campo” (STRICHER, 2016, p. 99-100). Nesse contexto,

[...] o gênero não é concebido como sinônimo de um texto, como algo pronto e acabado, mas é um texto que materializa uma prática social constituída dentro de um campo da atividade; por isso, todos esses elementos devem ser considerados como objeto de ensino (STRICHER, 2016, p. 100).

Conforme já discutimos na subseção anterior, os gêneros textuais funcionam como configuradores das práticas de linguagem que, por sua vez, estão sempre inseridas em práticas sociais. Fundamentadas nos preceitos do Grupo de Genebra, Abreu-Tardelli e Apostolo (2018, p. 363) apresentam a premissa “de que os gêneros tornam as práticas de linguagem significativas nas atividades dos aprendizes e que, por esse motivo, devem ser a base do ensino”.

Assim, pelo fato de serem utilizados nas práticas sociais, os gêneros também passam a ser usados como instrumentos do ensino. Essa noção traz à tona o conceito

de *megainstrumento*, criado por Schneuwly (2004, p. 28), que entende o gênero “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Nessa vertente, os autores genebrinos apontam que considerar os gêneros como *megainstrumentos* para o ensino significa entender que eles dão suporte para a atividade de linguagem em diferentes situações de interação e, ao mesmo tempo, funcionam como uma referência para os alunos – que reconhecem o gênero como um “modelo” utilizado para se comunicar. Da mesma forma, Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 469) explicam que

[...] ao usarmos gêneros textuais mediando o processo de ensino e de aprendizagem, as/os estudantes vivenciam tanto o estudo sobre o funcionamento da linguagem nesse agir (objetivos didáticos) quanto um agir linguageiro em uma prática social.

Schneuwly e Dolz (2004) também apontam que, de certa forma, os gêneros sempre estiveram presentes no contexto escolar, principalmente, no momento de ensinar as capacidades de linguagem que são requeridas nas práticas de escrita, leitura e oralidade. Isso porque “toda forma de comunicação [...] cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75-76). Diante disso, os gêneros possuem um papel crucial na escola, pois funcionam “como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80).

No entanto, é preciso considerar que a presença dos gêneros textuais na escola implica em um “desdobramento” que complexifica a situação: o gênero deixa de ser somente instrumento de comunicação e passa a ser objeto de ensino e aprendizagem também. Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) apontam que “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço de ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem”.

Daí parte a ideia de ensino de gêneros e por meio de gêneros. Ensinar um gênero significa concebê-lo como objeto, a fim de que o aluno se aproprie de uma prática de linguagem e domine o gênero em si. Nesse caso, o gênero é o conteúdo principal que vai balizar o ensino, enquanto representante de uma prática de

linguagem. Por outro lado, ensinar por meio de um gênero significa concebê-lo como instrumento, a fim de que o aluno aprenda determinados conteúdos da língua a partir dele. Ou seja, o gênero passa a ser o mediador do ensino: com base nele, são ensinados outros elementos (linguísticos, enunciativos e linguístico-discursivos) que o compõem, fazendo com que o aluno se aproprie deles.

Sendo assim, Schneuwly e Dolz (2004) pontuam que a inserção de um gênero no contexto escolar possui dois objetivos de aprendizagem:

[...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80).

Nesse sentido, os autores genebrinos ressaltam que os gêneros passam por uma transformação ao serem inseridos em sala de aula – justamente pelo fato de que funcionam em outros contextos sociais, que não visam à aprendizagem. Na escola, um gênero é “[...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). De Pietro e Schneuwly (2014, p. 77-78) também afirmam que “não há motivo nenhum, de fato, para considerar que os gêneros a ensinar devam ser um decalque de gêneros que funcionam nas práticas sociais de referência”.

Assim, na perspectiva do ISD, para adentrarem a sala de aula e serem tomados como objetos de ensino, os gêneros textuais precisam ser “didatizados” por meio de um processo conhecido como *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991). Ou seja, os gêneros que circulam nas diversas práticas sociais de referência precisam ser transpostos para o contexto de ensino de maneira didática, o que necessariamente implica um processo de transformação e adaptação.

Para tanto, faz-se necessário

[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Para trabalharmos com os gêneros jornalísticos, por exemplo, precisamos adaptar o contexto de comunicação e fazer com que os nossos alunos assumam um

“papel social”, visto que eles não são, de fato, jornalistas. Desse modo, fica evidente a necessidade de adaptação, pois os gêneros que circulam na sociedade nunca são os mesmos que adentram a sala de aula. Isso significa que “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente [...] uma variação do gênero de origem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Entendemos, portanto, que quando um gênero de referência social é transposto para o ensino, estamos diante de um gênero escolarizado (ROJO, 2000). Isso ocorre justamente porque, na escola, temos objetivos didáticos de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso considerar que o gênero é “contaminado” pelo contexto escolar e entra em um cenário de “como se”, no qual o professor promove uma ficcionalização (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Sendo assim, para efetivar a didatização de um gênero de referência social para o contexto de ensino, o ISD propõe dois instrumentos: o modelo didático de gêneros (MDG) e a sequência didática de gêneros (SDG), conforme detalhamos a seguir.

## 2.2.2 Modelo Didático de Gênero

Segundo De Pietro e Schneuwly (2014, p. 51), o modelo didático de gêneros (MDG) foi inicialmente proposto para o ensino da oralidade, porém, passou a orientar a construção de várias sequências didáticas posteriormente. Ambos são, portanto, instrumentos que se complementam e trabalham juntos para o ensino de/por meio de gêneros. Na perspectiva dos autores genebrinos

Toda sequência tem como referência um modelo na medida em que todo ensino, todo ato de ensino implica sempre uma explicação mínima dos elementos ensinados, uma escolha de certas dimensões em relação a outras não tratadas. Há, portanto, necessariamente, modelização (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 72).

O MDG é entendido como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1996/1997, p. 108 *apud* MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 556). Sua construção tem um papel fundamental no processo de transposição didática, ou seja, no processo de transpor o conhecimento a ser ensinado (o gênero) para o contexto de ensino.

O objetivo de um MDG é definir as “dimensões ensináveis do gênero”, de modo a tornar “o mais explícito possível as relações entre os gêneros de referência e a adaptação destes últimos para o ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998 *apud* DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 53).

Nesse sentido, Machado e Cristovão (2006, p. 551) apontam que “para conceituar os gêneros, devemos primeiro ter algum conhecimento sobre o que eles são”. Como bem sinalizam Gonçalves e Barros (2010, p. 39), “não há como pensar o ensino da língua por meio de gêneros sem dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula”. Portanto, compreendemos que é a partir do MDG que conseguimos apreender as potencialidades didáticas que determinado gênero possui – o que, conseqüentemente, nos ajuda a determinar “o que ensinar”.

De acordo com Gonçalves e Barros (2010, p. 44), o MDG pode ser considerado como “uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero”. Diante disso, podemos considerar que o MDG corresponde a uma ferramenta capaz de apreender os aspectos ensináveis dos gêneros, de modo a conhecê-lo mais profundamente. A partir disso, é possível de visualizar as dimensões que o constituem e selecionar as dimensões que podem (ou precisam) ser ensinadas a um determinado nível de ensino (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

Para construir uma ferramenta como essa, é necessário passar por três etapas: recorrer ao que dizem os especialistas do gênero<sup>7</sup>, selecionar um *corpus* representativo do gênero para análise dos diversos aspectos que o configuram (conceituais, composicionais, contextuais, discursivos e linguísticos), e elaborar um modelo adequado às capacidades dos alunos e ao contexto de intervenção.

Na perspectiva de Barros (2012), as duas primeiras etapas correspondem ao que a autora convencionou chamar de *modelo teórico*, uma vez que o foco inicial da modelização recai somente sobre os aspectos teóricos do gênero. Já na terceira etapa, em que o foco é pensar na adaptação do gênero para o ensino, tem-se o modelo didático propriamente dito, ou seja, o modelo que deve parametrizar a produção do aluno.

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que, nesta pesquisa, entendemos que especialistas não são somente pesquisadores e teóricos. No nosso ponto de vista, especialistas podem ser pessoas que utilizam o gênero com propriedade e autoridade.

Nesse sentido, De Pietro e Schneuwly (2014, p. 73) afirmam que “o modelo didático pode, assim, de forma mais ampla, ser considerado lugar de cristalização das reflexões e elaborações didáticas”. Nesse sentido,

A tarefa do educador consiste, portanto, em examinar os elementos que parecem recorrentes, considerando variações ligadas ao contexto de produção das exposições, variações que, muitas vezes, evidenciam justamente características do gênero [...]. Entre esses elementos que reaparecem regularmente e parecem assim “constitutivos do gênero considerado (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 60).

Leal e Silva (2012, p. 789) apontam uma problemática, também evidenciada por outros pesquisadores (BIASI-RODRIGUES, 2002; GUIMARÃES, 2006; SILVA A., 2008), no sentido de que muitos modelos didáticos de gêneros têm se reduzido “ao que eles têm de mais estáveis e superficiais, deixando de lado muitos outros elementos”. Frente a isso, as autoras defendem que “o professor deve, de fato, fazer algumas escolhas tomando como base seu projeto de ensino, mas isso não pode resultar numa simplificação do objeto de ensino” (LEAL; SILVA, 2012, p. 790). As autoras também defendem que, ao selecionar as dimensões ensináveis do gênero, o professor deve “contemplar diferentes dimensões do gênero (sua circulação social, sua temática, sua composição, seus elementos discursivos, textuais, linguísticos), de tal modo que dentro de cada uma delas sejam trabalhados alguns aspectos” (LEAL; SILVA, 2012, p. 790-791).

Após descrever o MDG, passamos a discutir o segundo instrumento didático proposto pelo ISD: a SDG, que sempre é construída a partir de um MDG.

### 2.2.3 Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros

A SDG é um *procedimento* desenvolvido pelos pesquisadores da Universidade de Genebra vinculados ao ISD. Embora tenha sido idealizada há mais de 15 anos, a ideia da SDG vem se fortalecendo e ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas e nos contextos de ensino – inclusive, no Brasil.

Uma pesquisa que se destaca, nesse contexto, é a de Barros (2020), que dá um enfoque especial à SDG ao ampliar sua conceitualização, considerando-a não apenas como um *procedimento*, mas também como uma *metodologia*. A autora parte de uma visão global de que a SDG pode representar também um “conjunto de

procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação dos gêneros textuais” (BARROS, 2020, p. 128).

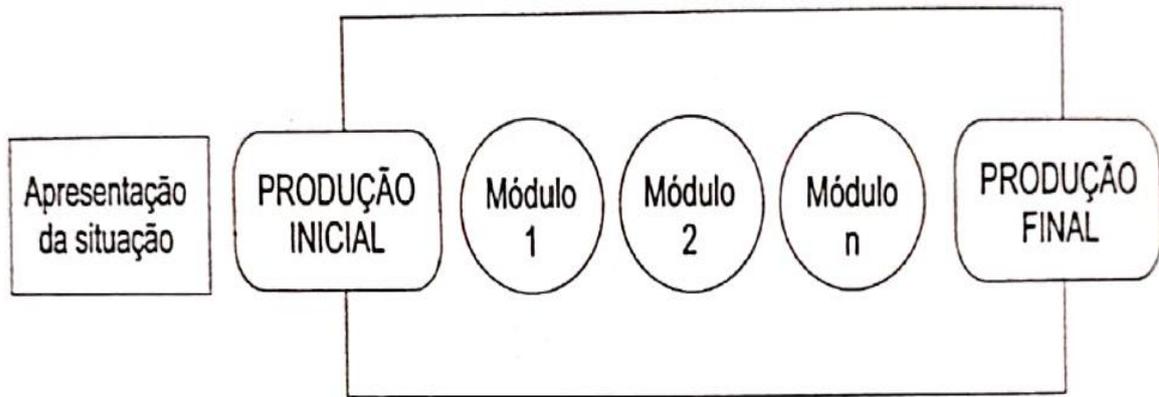
Assim como Barros (2020), consideramos que a SDG pode ser vista tanto como um procedimento composto por fases pré-determinadas, assim como proposta pelos pesquisadores genebrinos, mas também como uma metodologia que abrange “todo o conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que levam à apropriação de um gênero, na perspectiva do ISD” (BARROS, 2020, p. 128).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) apresentam a SDG partindo do pressuposto de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”. De modo geral, os autores genebrinos a concebem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Sendo assim, trata-se de uma metodologia que visa a contribuir com o ensino e a aprendizagem da escrita e da oralidade nas diferentes situações de comunicação, tendo um gênero textual como objeto unificador. Vale ressaltar que, atualmente, a SDG já é trabalhada por vários autores do ISD para gêneros multissemióticos/multimodais.

Sendo assim, a SDG “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais menos acessíveis, que o aluno ainda não domina – visto que não faz sentido organizar uma sequência de atividades para abordar um gênero conhecido, que o aluno já sabe utilizar de maneira satisfatória. Tal metodologia visa, portanto, “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

De modo geral, os pesquisadores de Genebra apresentam um esquema básico da SDG, no qual são elencadas as quatro fases que a compõem, conforme podemos observar na figura a seguir:

**Figura 1** – Esquema básico da sequência didática de gêneros



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

A *apresentação da situação* é um momento crucial para despertar o interesse do aluno para o trabalho com determinado gênero textual. Nessa etapa, deve ser feita uma descrição detalhada de como o trabalho será realizado, para tanto, é preciso apresentar o gênero que será trabalhado, explicitar o contexto de produção, explicar como se dará a produção textual, etc. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) apontam que “a apresentação da situação é [...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Portanto, essa fase tem a finalidade de fazer o aluno compreender a importância do “projeto comunicativo” (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e, assim, motivá-lo para participar e produzir.

Já a *produção inicial* refere-se ao momento em que os alunos produzem a primeira versão do texto, a fim de revelar o que já sabem a respeito do gênero. Tal etapa é de suma importância e possui um caráter diagnóstico, pois é a partir dela que o professor consegue observar as potencialidades e dificuldades dos alunos e, assim, definir o ponto de partida, bem como traçar o caminho que deve ser percorrido para solucionar os problemas demonstrados inicialmente.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que a produção inicial tem uma função “reguladora” na SDG. Com isso, tanto o professor quanto os alunos conseguem apreender os conhecimentos prévios e as dificuldades a serem superadas. Por essa razão, os autores genebrinos consideram que

[...] essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais

precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Percebemos, assim, que o foco da produção inicial não é avaliar os textos sob uma perspectiva somativa, visando a atribuição de nota. Pelo contrário, trata-se de um momento de *avaliação formativa* (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), que tem como objetivo informar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos) a respeito das condições e capacidades dos alunos. É a partir disso que o professor se autorregula e planeja as atividades de acordo com as necessidades dos aprendizes, de modo a torná-los capazes de produzir determinado gênero de maneira satisfatória.

Nessa perspectiva metodológica, os *módulos e/ou oficinas*<sup>8</sup> são responsáveis por agrupar as atividades que devem ser trabalhadas de modo sistemático, a fim de sanar os problemas detectados na produção inicial. Segundo os autores genebrinos, tais atividades devem ser “intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Barros (2020, p. 138-139) também sinaliza a importância de pensar em atividades de forma indutiva, de modo a “levar o aluno a”, excluindo “atividades didáticas de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens”. Além disso, cabe destacar que

A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos seriam as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas (CRISTOVÃO, 2001, p. 26).

De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 19), as atividades das oficinas possuem “objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e/ou produção de textos pertencentes a um determinado gênero textual”. As autoras acrescentam que essas capacidades funcionam de forma articulada, são interligadas e contribuem para a apropriação global dos gêneros.

As capacidades de linguagem (CL) propostas pelos pesquisadores de Genebra são: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-*

---

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, optamos por utilizar a nomenclatura “oficina”, uma vez que a consideramos mais próxima do nosso contexto.

*discursivas*. Na perspectiva de Cristovão e Stutz (2011, p. 22), essas três CL evidenciam “os planos da atividade de linguagem, da ação e do texto propriamente dito”. Para evidenciar “aspectos mais amplos em termos de atividade geral”, as autoras propõem as *capacidades de significação* (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Além disso, hoje em dia, também temos as *capacidades multissemióticas*. Com o intuito de elucidar a definição dessas cinco CL, tomamos como base o trabalho de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020) e trazemos uma síntese no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Síntese das capacidades de linguagem

<b>CAPACIDADES</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
Capacidades de ação	“se referem à construção de conhecimentos e representações sobre o contexto de produção de um texto, contribuindo para o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação.”
Capacidades discursivas	“estão relacionadas à mobilização de conhecimentos e representações sobre a organização do conteúdo e sua apresentação em um texto.”
Capacidades linguístico-discursivas	“englobam conhecimentos e representações sobre as operações e recursos linguísticos utilizados para a produção e compreensão de um texto.”
Capacidades de significação	“se referem a conhecimentos e representações sobre práticas sociais em relação aos seus contextos ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros.”
Capacidades multissemióticas	“se relacionam com a multimodalidade [e] dizem respeito à construção de sentidos produzida pela relação entre diferentes semioses, de elementos verbais e não verbais, como imagens, sons, vídeos, entre outros.”

Fonte: adaptado de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 474).

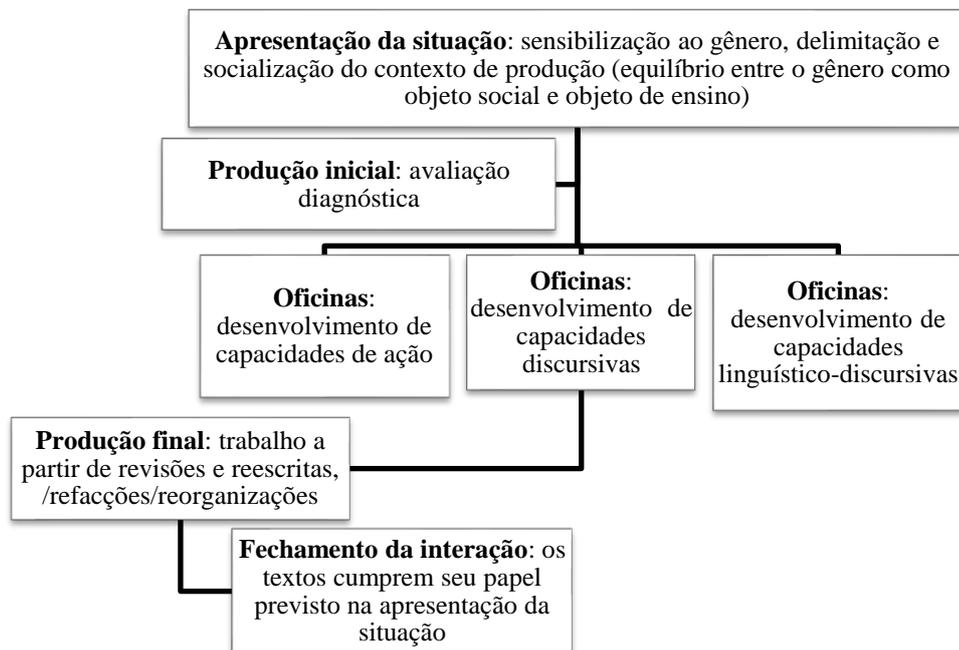
Assim, o objetivo das oficinas são fornecer ao aluno os instrumentos necessários para desenvolver essas CL, de modo a dominar o gênero e utilizá-lo de maneira adequada. Cada oficina trabalha com um aspecto relacionado às dificuldades dos alunos e alinhado às suas necessidades, de acordo com o que foi observado na primeira produção. Por exemplo, se na primeira produção de um artigo de opinião o aluno apresenta problemas relacionados à argumentação, necessariamente, devemos elaborar oficinas voltadas para esse fim.

Por fim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) pontuam que a *produção final* é a etapa conclusiva da SDG, “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. É, portanto, a etapa em que o aluno coloca em prática tudo que aprendeu ao longo das oficinas e, assim, demonstra se as dificuldades foram superadas, se as CL foram desenvolvidas e, sobretudo, se houve a aquisição do domínio do gênero. Nesse momento, após a

realização da avaliação formativa (feita durante todo o processo), é possível realizar uma avaliação somativa – se o professor desejar.

Um fato importante é que além de expandir a concepção da SDG – passando de *procedimento* para *metodologia* – Barros (2020) também acrescenta uma fase ao seu esquema – o *fechamento da situação* –, que deve ocorrer após a produção final, como mostra a figura a seguir.

**Figura 2** – Esquema da sequência didática de gêneros para Barros (2020)



Fonte: Barros (2020, p. 130).

Dessa maneira, diferentemente dos autores genebrinos, Barros (2020, p. 130) considera que a SDG só termina após o fechamento da situação, “quando os textos produzidos pelos alunos alcançam seu propósito [sic]<sup>9</sup> discursivo, já previsto no contexto didático e socializado na fase da apresentação da situação do projeto de ensino”. Trata-se, portanto, de retomar aquilo que foi apresentado na primeira etapa, buscando dar um “fechamento” para a situação e demonstrar aos alunos que a produção teve um fim concreto e não um fim em si mesmo. Os textos podem ser publicados em algum suporte textual, divulgados na própria escola ou, até mesmo, enviados para o destinatário real – desde que isso tenha sido acordado na

<sup>9</sup> Propósito.

apresentação da situação. Assim, o aluno percebe que sua produção não foi em vão e que seu texto possui uma função social.

Diante disso, vale ressaltar que a SDG não tem simplesmente o papel de fazer o aluno dominar a estrutura de um determinado gênero textual. Trata-se de uma metodologia que vai muito além disso, uma vez que

[...] busca o aprimoramento do uso da linguagem para a atuação do sujeito na sociedade, instrumentalizando-o com saberes relativos ao funcionamento global dos gêneros que circulam nas mais variadas instâncias sociais (BARROS, 2020, p. 129).

Por fim, há que se destacar que o trabalho com uma SDG implica, necessariamente, um olhar teórico e, sobretudo, didático para o gênero a ser trabalhado. Para introduzi-lo no contexto de ensino, é necessário transformá-lo, adaptá-lo e didatizá-lo. Por isso, é fundamental a elaboração de um *modelo didático de gênero*, conforme elucidamos anteriormente.

Face ao exposto, consideramos necessário discutir sobre a formação de professores para trabalhar com o ensino da língua portuguesa, sobretudo, com o ensino da produção de textos.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Graça (2020, p. 461), há unanimidade no reconhecimento da “íntima conexão entre a preparação dos professores, a qualidade dos programas educativos e o próprio desempenho do aluno”. Diante disso, tão importante quanto pensar nas dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de produção escrita, é refletir sobre o processo de formação dos professores que, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996, p. 3), são os incumbidos de “zelar pela aprendizagem dos alunos”.

No entanto, precisamos levar em conta que a mudança de concepções pela qual o ensino de língua portuguesa passou – conforme apresentamos nas seções 1 e 2 – impacta diretamente na formação dos professores. Nesse cenário, torna-se extremamente necessário promover formações docentes que tomem como base as concepções interacionistas de língua/linguagem – defendidas pela BNCC (BRASIL, 2018) e pela BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Frente a isso, Pontara e Cristovão (2018, p. 185) afirmam que “as formações

continuadas ofertadas aos professores devam ser embasadas por concepções teórico-metodológicas que tratem os gêneros como norteadores do ensino de línguas, como é o caso do ISD”. As autoras também sinalizam que, além de continuadas, essas formações devem ser contínuas, constituídas “de modo a permitirem que se estabeleça um processo de construção do conhecimento visando ao desenvolvimento dos professores participantes” (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 185).

Outro ponto de extrema importância no que tange à formação docente é a necessidade de se articular teoria e prática. Segundo Dolz (2009 *apud* GRAÇA, 2020, p. 462) “qualquer formação docente que não esteja ancorada em pesquisas fadada está ao insucesso”. Nessa mesma perspectiva, Pontara e Cristovão (2018, p. 183) compreendem que

[...] somente em processos de interação visando ao desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, unindo conceitos teóricos, propostas concretas para o ensino e momentos que oportunizem a reflexividade docente, é que podemos contribuir para que os processos de ensino e aprendizagem de línguas contribuam para o desenvolvimento dos alunos – objetivo maior de todo o trabalho do professor.

Sendo assim, as formações devem compreender momentos para que os professores possam adquirir conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, refletir sobre as suas próprias práticas de sala de aula (PEREIRA; GRAÇA, 2015). Além de momentos para estabelecer relações entre teoria, reflexão e prática, muitos pesquisadores destacam que os professores precisam de momentos para vivenciar as experiências dos alunos – sobretudo, no que se refere à produção escrita.

Vale ressaltar a ideia defendida por Dolz, Gagnon e Decandio (2010, p. 18) de que “não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento”. Conseqüentemente, para que essa aprendizagem ocorra, o professor deve ter “um bom conhecimento sobre os textos a serem produzidos e sobre os diferentes componentes que os caracterizam” (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010, p. 18-19).

Todavia, esse conhecimento não deve se limitar ao nível teórico. Kersch (2020, p. 122) considera que o professor deve “viver ele mesmo uma experiência significativa com a escrita para que depois possa fazê-lo com seus alunos”. Da mesma forma, Pereira e Cardoso (2010) ressaltam a necessidade de formar professores que sejam “escreventes”, produtores de todo tipo de texto. Assim, além de dominar a teoria, o

professor precisa se colocar em situação de prática.

Sob essa ótica, para que um professor ensine seus alunos a escreverem um artigo de opinião, por exemplo, é necessário que ele passe pela experiência de produzir um artigo, defender um ponto de vista, argumentar, etc. É por meio dessa experimentação que o professor tem contato com os problemas que a escrita coloca e, conseqüentemente, entende as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de produção textual (PEREIRA; GRAÇA, 2015).

Há que se considerar, ainda, a situação vivenciada em decorrência da pandemia da Covid-19. Em março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais em todo o país, professores e alunos passaram por mudanças radicais e precisaram se adaptar ao ensino remoto emergencial. A esse respeito, Kersch (2020, p. 123) aponta que

Nem todos estavam preparados para essa situação que ninguém imaginaria que poderia acontecer. Aguçou-se, então, a necessidade de ressignificar a sala de aula e o que se faz(ia) nela. Por meio da tela, o professor passou a entrar na casa dos alunos, assim como eles, na casa do professor (quando ambos têm conexão à internet, claro).

Assim, Kersch (2020) ressalta que, além de trabalhar em prol do desenvolvimento das competências e habilidades essenciais a todos os alunos da Educação Básica brasileira, a BNCC (BRASIL, 2018) prevê que os professores modernizem e transformem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo práticas que façam uso de elementos característicos da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a formação de professores deve ocorrer de forma circular, “em que os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo estejam plenamente amalgamados” (KERSCH, 2020, p. 133).

Ademais, em outubro de 2020, foi promulgada a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), que estabelece dez competências gerais aos docentes de todo país, conforme elencamos no quadro a seguir.

**Quadro 3** – Competências gerais docentes

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto

mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
<b>4.</b> Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
<b>5.</b> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar aprendizagens.
<b>6.</b> Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
<b>7.</b> Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
<b>8.</b> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
<b>9.</b> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
<b>10.</b> Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020, p. 104).

Além de estabelecer essas dez competências, a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) pontua que a formação continuada depende de cinco fatores para ser considerada efetiva, de modo a gerar impactos positivos e melhorar a prática docente: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica.

Em relação ao foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, espera-se que as formações possibilitem que o professor desenvolva conhecimentos a respeito de como os alunos aprendem, utilizem diferentes estratégias para garantir o aprendizado e ampliem o repertório docente a respeito desse processo de aprendizagem. Já no que diz respeito ao uso de metodologias ativas, os formadores devem atuar como facilitadores do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes – no caso, os professores da Educação Básica. O trabalho coletivo entre os pares durante as formações também é de suma importância, devendo proporcionar momentos de diálogo e reflexão entre profissionais da mesma

área de conhecimento ou, ainda, que atuam com as mesmas turmas. Nessa perspectiva, a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020, p. 104) afirma que “adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática”. Por esse motivo, as formações devem ter duração prolongada, de modo a proporcionar a interação contínua entre os professores e os formadores. Por fim, o último fator apontado pela BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) é a coerência sistêmica, que corresponde à articulação entre as formações de professores e as políticas escolares, as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, etc.

Diante do exposto sobre a formação de professores, passamos para a apresentação de um dispositivo didático proposto para esse fim: a sequência de formação.

#### 2.4 SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO

O conceito de *sequência de formação* (SF) vem sendo utilizado por pesquisadores filiados ao ISD como uma ferramenta para a formação inicial e continuada de professores de línguas – estrangeiras e materna. Entretanto, diferentemente da SDG que possui uma estrutura procedimental já consolidada, mesmo que passível de adaptações, a SF tem sido mobilizada com diferentes configurações metodológicas, tornando-se, assim, um dispositivo genérico de formação, mas alicerçado em pilares teóricos de cunho sociointeracionista. Segundo Francescon (2019, p. 1), a SF “está em processo de formulação, já discutido em alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores da Escola de Genebra [...], assim como por pesquisadores brasileiros que utilizam a teoria discursiva sociointeracionista”.

Em suas pesquisas voltadas para a formação de professores de línguas na perspectiva do ISD, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) adotam o conceito de SF “como sendo um dispositivo didático que engloba um conjunto de ações voltadas à formação de professores de línguas, com base nos pressupostos teóricos da Escola de Genebra”. Francescon, Cristovão e Tognato (2018) partem das mesmas bases que Pontara e Cristovão (2018), ou seja, de estudos sociointeracionistas. Para as autoras, a SF

[...] trata-se de uma proposta que parte da mesma perspectiva sociointeracionista da SD [sequência didática] [...], direcionando seu foco para a formação de professores, caracterizando-se pelo conjunto de aulas desenvolvido por um formador, constituída por atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos).

Dessa forma, diferentemente da SDG, cujo objeto unificador – um gênero de texto – presentifica saberes a ensinar, a SF, necessariamente, precisa mobilizar saberes para ensinar, uma vez que o destinatário da ação formativa não é mais o aluno da Educação Básica, mas seu professor. Em sua tese de doutorado, Carla Silva (2013) reporta-se aos trabalhos de pesquisadores genebrinos da Didática das Línguas e explica que SF é um conceito adaptado da SDG, por ser um dispositivo já consolidado academicamente. Segundo a autora, a SF pode ser considerada como um “conjunto de lições/aulas ou cursos realizados por professores formadores” (SILVA C., 2013, p. 86). Como vemos, é uma definição bastante genérica, que pode ser utilizada em diversos contextos de formação docente, com diferentes configurações e finalidades.

Pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, liderado por Vera Lúcia Lopes Cristovão, têm adotado a SF como uma *metassequência didática*:

[...] um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de uma sequência didática, cujo objetivo é ajudar o professor em formação a compreender e dominar o referido gênero, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino e aprendizagem (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 175-176).

No estudo de Pontara e Cristovão (2018), voltado para professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, um dos componentes do que as pesquisadoras concebem como SF é a metassequência didática, ou seja, uma sequência que tem como objeto de formação a própria SDG. O objetivo da formação por elas desenvolvida foi fazer com que os professores dominassem o gênero SDG e pudessem agir por meio dele em seus contextos profissionais. Nas ações constitutivas da SF, elas elencam:

i) revisão da literatura e diagnóstico da realidade; ii) planejamento, organização e elaboração do material a ser utilizado durante o curso; iii) oferta do curso e posterior implementação dos materiais produzidos durante sua

realização; iv) realização de sessões de autoconfrontação; 5) Análises dos resultados obtidos ao longo do processo da SF (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 176).

Como vemos, a noção de SF das autoras é bem abrangente, pois envolve desde ações pré-intervenções formativas até análises dos dados no processo de formação, ou seja, é uma visão atrelada à pesquisa acadêmica. A *metassequência didática* seria, na concepção das pesquisadoras, um componente da SF. Já Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28) apontam que uma SF pode contemplar uma ou mais metassequências didáticas, a depender do tempo de implementação.

Na conclusão do trabalho, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) trazem a seguinte reflexão, que reforça o caráter sociointeracionista da proposta:

A SF dirige-se, desse modo, tanto ao professor pesquisador que se encontra também em formação, quanto ao professor em formação que participa do curso a ele oferecido. Assim, em um processo de construções mútuas de conhecimento, a formação se estabelece e gera resultados que apresentam o potencial de promover o desenvolvimento dos participantes por meio de uma práxis que não se encerra no curso em si, mas que, contrariamente, pretende superar o caráter alienante de grande parte dos cursos oferecidos, a partir de uma lógica do neoliberalismo.

Percebemos, no entanto, uma concepção diferente de SF na pesquisa coordenada por Joaquim Dolz, voltada para a análise de práticas formativas sobre produção escrita em Escolas de Formação de Professores em nível superior na Suíça francófona, durante um ano letivo. Os resultados dessa pesquisa estão em parte no livro *Former à enseigner la production écrite* (DOLZ; GAGNON, 2018) que, ao longo de seus capítulos, trata a SF como uma unidade interpretativa apreendida pelo pesquisador-observador que fornece dados para a análise da prática docente.

No capítulo de Dolz *et al.* (2018, p. 102 – tradução nossa), a SF é definida como “uma unidade de trabalho, compreendida entre um começo e um fim, desenvolvida por um professor ou formador para viabilizar o estudo de um objeto”<sup>10</sup>. Nesse caso, ela não é sistematizada *a priori* como uma ferramenta de formação docente, mas apreendida durante as aulas dos formadores de professores, a partir de critérios pré-estabelecidos pela investigação. “A lógica desta unidade de trabalho não é fornecida de maneira transparente na planificação do professor ou formador; requer um trabalho

---

<sup>10</sup> Original em Francês: “l’unité de travail, comprise entre un début et une fin, par laquelle un enseignant ou un formateur met à disposition un objet”.

de interpretação por parte do investigador”<sup>11</sup> (DOLZ *et al.*, 2018, p. 102). Portanto, durante a referida pesquisa, Dolz *et al.* (2018) identificaram 28 SF, com durações variadas, as quais foram analisadas sob diversos prismas teórico-metodológicos, a depender da pergunta geradora da investigação.

Já no capítulo de Dolz, Roa e Gagnon (2018), são apresentados quatro tipos de SF identificados no estudo realizado no contexto suíço francófono: 1) *sequências temáticas*, centradas em um determinado tema, com uma hierarquia simples, organizadas em torno de alguns grupos de atividades; 2) *sequências clássicas*, com uma hierarquia mais complexa; 3) *macrossequências com articulações complexas*, que incluem uma sequência de grupos de atividades (ou episódios) articulados de acordo com uma unidade temática de trabalho; 4) *macrossequências com articulações fracas*, em que as dimensões do objeto são retomadas pelos formadores em episódios articulados de uma forma menos complexa (por simples lembretes ocasionais, por exemplo). Por essa sistematização tipológica, já é possível depreender o potencial de pesquisa que o conceito de SF oferece para o campo de formação de professores e o quanto ele pode contribuir para a compreensão e evolução das práticas formativas.

Diante disso, sistematizamos um modelo de SF, partindo, *a priori*, da noção de *metassequência didática* (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018) – uma sequência de formação que organiza suas atividades a partir da lógica das SDG, além de trazer a própria SDG como objeto de ensino. Todavia, trazemos uma inovação ao incluir uma modalidade diferente à SF – o ensino a distância. Portanto, na subseção seguinte, nos dedicamos à apresentação dessa modalidade de ensino que caracteriza a nossa proposta.

## 2.5 ENSINO A DISTÂNCIA

O ensino a distância (EAD), também chamado de educação a distância, é uma modalidade de ensino amparada e reconhecida legalmente desde 1996, a partir da publicação da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – a LDB (BRASIL, 1996). Em seu art. 80, consta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os

---

<sup>11</sup> Original em Francês: “La logique de cette unité de travail n’est pas livrée de manière transparente avec la planification de l’enseignant ou celle du formateur; elle requiert un travail d’interprétation de la part du Chercheur”.

níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 9). Entretanto, essa lei ainda não traz uma definição a respeito do que é, de fato, a EAD.

Depois de 9 anos, com a publicação do Decreto nº 5.622, o art. 80 da LDB foi regulamentado. Assim, a EAD passou a ser considerada como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Entretanto, em 2017, o Decreto nº 5.622 foi revogado pelo Decreto nº 9.057, que alterou toda a sua composição textual e complementou a definição da EAD, passando a concebê-la como

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Embora professores e alunos não estejam agregados fisicamente, Moran (2002) enfatiza que eles estão conectados e interligados por tecnologias. Costa (2017, p. 61) traz uma percepção semelhante, ao compreender a EAD como uma modalidade de ensino “mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permitem que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes”. Nesse ponto, acreditamos que já é possível considerar que a EAD é mediada por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), de modo a incluir computadores, *laptops*, celulares, entre outros dispositivos digitais.

Em nossa perspectiva, a possibilidade de congrega alunos e professores em espaços diferentes demonstra que a EAD possui um caráter de flexibilidade. Por conta disso, essa modalidade vem se tornando cada vez mais presente em diferentes contextos brasileiros, sobretudo, em cursos de graduação e pós-graduação, cursos técnicos e profissionalizantes, cursos de formação/capacitação de professores, etc.

Santos (2000 *apud* VIDAL, 2002, p. 9) aponta que, em linhas gerais, a EAD surgiu com o objetivo de suprir as carências do ensino tradicional. Diante disso, consideramos importante distinguir a EAD do ensino remoto, também chamado de ensino remoto emergencial, que diz respeito a

[...] um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento entre professor e aluno”, o qual “se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares (MORAIS *et al.*, 2020, p. 5).

No ano de 2020, em virtude da pandemia causada pela Covid-19, o ensino presencial foi substituído por essa nova modalidade de ensino, com o objetivo de “[...] atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica” (MORAIS *et al.*, 2020, p. 5). Nesse sentido, a fim de viabilizar a continuidade das práticas pedagógicas que aconteciam presencialmente, houve a migração para o contexto remoto.

Diante disso, ratificamos a ideia de Moraes *et al.* (2020, p. 5), que afirmam que o ensino remoto se difere do ensino a distância, uma vez que “a modalidade de ensino remoto vai ao encontro da proposta de período suplementar excepcional e pressupõe o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto”. Na perspectiva dos autores, a EAD “tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores” (MORAIS *et al.*, 2020, p. 5).

De acordo com Vidal (2002), a EAD surge como uma alternativa para facilitar o acesso à educação para um número maior de pessoas e flexibilizar a aprendizagem, de modo que aqueles que não têm possibilidade de realizar uma formação presencialmente consigam realizá-la a distância. Assim, além de ser uma modalidade flexível, percebemos que a EAD tem um caráter acessível e facilitador.

Guarezi e Matos (2012), por sua vez, afirmam que a EAD é caracterizada por três aspectos essenciais: autonomia, comunicação e tecnologia. No sentido estrito do termo, o aspecto da autonomia está ligado à independência, à liberdade e à tomada de decisões por vontade própria. Nesse sentido, o aluno em contexto de EAD é livre para escolher o melhor horário e local para estudar, de acordo com o seu ritmo e estilo de aprendizado (COSTA, 2017).

Já no aspecto da comunicação, Costa (2017, p. 61) esclarece que, nessa modalidade de ensino, “cada um estuda em um horário diferente e onde quiser”. Nesse caso, não há a obrigatoriedade de professores e alunos se encontrarem em uma sala de aula com dias e horários pré-estabelecidos. Ainda assim, Costa (2017)

ênfatiza que a comunicação no EAD é sempre mediatizada pelos meios de comunicação digital.

Nesse sentido, a comunicação no EAD pode se dar de forma síncrona, na qual todos se conectam ao mesmo tempo (por meio de *chats* ou videoconferências), ou assíncrona, no qual não há conexão em tempo real (por meio de fóruns de discussão e atividades práticas). Costa (2017, p. 61) ainda afirma que essas formas de comunicação da EAD “permitem atender um número maior de estudantes de diversas regiões” – indo ao encontro do principal objetivo elencado por Vidal (2002): proporcionar que um número maior de pessoas tenha acesso à educação.

Por fim, em relação ao aspecto tecnológico pontuado por Guarezi e Matos (2012), tem-se o fato de que várias tecnologias “são colocadas à disposição dos estudantes e professores para facilitar a comunicação e o acesso aos conteúdos” (COSTA, 2017, p. 62). Nesse sentido, não há como pensar em EAD sem incluir as TICs e TDICs, visto que elas são a base dessa modalidade.

Em virtude de ser uma modalidade aberta e flexível, Porto, Neves e Machado (2012, p. 9) afirmam que a EAD “pode ser uma excelente alternativa para a formação continuada de professores que atuam em todos os níveis de escolaridade”. Por esse motivo – e por todos os outros supramencionados nesta subseção – optamos por desenvolver uma proposta de formação virtual para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, bem como nas orientações dos documentos oficiais da educação brasileira e nas regulamentações para a formação docente. Para tanto, nos inspiramos na metodologia das SDG e no conceito de SF, de modo a originar o que chamamos de *sequência virtual de formação docente* (SVFD), desenvolvida na modalidade EAD. Assim, a seção a seguir é destinada ao detalhamento de todo o processo de desenvolvimento, implementação e análise de nossa proposta.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos a respeito da metodologia da nossa pesquisa, que passou por diferentes etapas. Conforme apresentamos nas considerações iniciais deste trabalho, por estarmos vinculadas a um Mestrado Profissional e termos que gerar um Produto Educacional, faz-se necessário o desenvolvimento de uma pesquisa interventiva. Nesse sentido, nosso estudo tem etapas de pré-intervenção, de intervenção e de pós-intervenção. Nas etapas de pré-intervenção, realizamos a seleção e o estudo dos objetos de formação. Já as etapas de intervenção correspondem ao desenvolvimento e implementação do que estamos chamando de *sequência virtual de formação docente* (SVFD). Para tanto, optamos por elaborar uma SVFD-piloto, que pudesse servir de objeto de avaliação para a elaboração final da SVFD, projetada e planejada após a implementação e avaliação da primeira versão. As etapas de pós-intervenção, por sua vez, representam o momento de análise dos dados com vistas à validação e criação do Produto Educacional.

Sendo assim, em primeiro lugar, apresentamos a classificação da pesquisa em relação à natureza e o tipo, buscando fazer articulações com o desenvolvimento de nosso estudo e de nossas propostas interventivas. Em seguida, detalhamos todas as etapas e procedimentos da pesquisa, tratamos a respeito da planificação da SVFD-piloto e da SVFD, descrevemos o contexto da intervenção e apresentamos todos os participantes envolvidos. Por fim, trazemos um detalhamento dos dados gerados na pesquisa e do *corpus* selecionado para análise e validação da SVFD.

#### 3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa é pautada por uma *abordagem qualitativa* (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2009; PAIVA, 2019). Flick (2009) esclarece que, por muito tempo, o termo “pesquisa qualitativa” foi utilizado para designar pesquisas que se opunham à “pesquisa quantitativa”. Contudo, o autor afirma que as pesquisas dessa natureza possuem várias características próprias que as definem. Dentre elas, a principal refere-se ao fato de que essa abordagem “usa o texto como material empírico (em vez de números)” (FLICK, 2009, p. 16).

A esse respeito, Paiva (2019, p. 13) acrescenta que a pesquisa qualitativa realiza análises “de experiências individuais ou coletivas, de interações, de

documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc.”. Assim, para atingir o objetivo geral que propomos neste estudo – a validação da SVFD – temos diferentes materiais que servem como dados de análise, conforme detalhamos na seção 3.4.

Flick (2009, p. 16) também pontua que a pesquisa qualitativa “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Nesse sentido, buscamos construir uma SVFD que servisse de apoio aos professores da Educação Básica no que tange ao ensino da Língua Portuguesa, em especial, do gênero “artigo de opinião” e da metodologia das SDG. Para tanto, ao longo de todo o processo de implementação da SVFD-piloto e da SVFD, buscamos levar em consideração as perspectivas dos professores-cursistas, suas práticas pedagógicas, seus conhecimentos acerca do referido gênero e da SDG e, sobretudo, suas avaliações a respeito da nossa proposta – com o intuito de subsidiar a construção de nosso Produto Educacional: um Guia para professores-formadores que desejem implementar a SVFD.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características que definem uma pesquisa qualitativa, das quais selecionamos três que se relacionam mais profundamente com o nosso estudo. A primeira delas relaciona-se à ideia de que “a fonte directa de dados é o ambiente natural” e que “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-48). Assim, a fonte da nossa pesquisa é, justamente, o ambiente de implementação da SVFD: conforme detalhamos adiante, todos os nossos dados foram gerados a partir das atividades assíncronas e dos encontros síncronos realizados com os professores-cursistas. Em relação à segunda característica, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) dizem que “a investigação qualitativa é descritiva”. Nesse sentido, os autores coadunam com as proposições de Flick (2009) e Paiva (2019), ao afirmarem que “os dados são recolhidos em formas de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1985, p. 48). Sobre a terceira característica, os autores colocam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Em nosso estudo, não nos preocupamos somente com o resultado final da implementação da SVFD. Pelo contrário, tivemos o cuidado de elaborar uma SVFD-piloto, justamente para colher informações, experiências e avaliações que nos dessem respaldo para planificar a SVFD, de modo a atingir

melhores resultados e elaborar o Produto partir de uma proposta validada.

Dentro de uma pesquisa de natureza qualitativa, Gil (2010) aponta que é possível existir diferentes possibilidades, que são chamadas de “delineamentos”. Dentre esses delineamentos, tem-se a *pesquisa-ação*, que é justamente o tipo de pesquisa que delinea o nosso estudo (THIOLLENT, 1986; GIL, 2010; BALDISSERA, 2001; PAIVA, 2019).

Para Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação se configura como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em um estudo desse tipo, a ação, a cooperação e a participação são fundamentais. Thiollent (1986, p. 15) ressalta que uma pesquisa só pode ser qualificada como pesquisa-ação “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 1986, p. 15). Em relação à cooperação, o autor também destaca que “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Paiva (2019, p. 73) traz essa discussão para o contexto da Linguística Aplicada e da Educação. Segundo a autora, nesses contextos, a pesquisa-ação “é feita por um professor pesquisador ou por um professor em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional” (PAIVA, 2019, p. 73). Tal definição remete claramente à nossa pesquisa, visto que buscamos desenvolver uma SVFD tendo o gênero artigo de opinião e a metodologia das SDG como objetos unificadores e, para isso, contamos com a participação voluntária de professores de Língua Portuguesa. A participação desses professores foi fundamental no processo, pois a avaliação deles que nos permitiu melhorar o nosso dispositivo didático de formação para validá-lo e, então, construir o Produto Educacional.

Baldissera (2001, p. 9) também afirma que, na pesquisa-ação, “existe uma estreita interação/combinção entre a investigação e a prática, entre o processo de investigação e da ação interativa. Ambas iluminadas pela teoria e realizadas com a participação dos envolvidos”. Sendo assim, nossa intervenção didática também se encaixa nesses princípios, haja vista que foi planejada e desenvolvida à luz dos

pressupostos teórico-metodológicos do ISD e da SDG. Ademais, buscamos estabelecer relações entre a teoria, a investigação e a prática a todo momento – sobretudo, no processo de planificar a SVFD, conforme detalhamos adiante.

Paiva (2019) aponta que o objetivo da pesquisa-ação é buscar a solução de um determinado problema. Thiollent (1992 *apud* PAIVA, 2019) também afirma que a pesquisa-ação pode ter três objetivos: resolver um problema prático, conscientizar os participantes sobre esse problema, e produzir conhecimento útil para o grupo de participantes que está no foco da investigação. Consideramos que a nossa proposta também se encaixa nesses princípios, uma vez que elaboramos uma SVFD com o intuito de resolver o problema da produção escrita e, posteriormente, produzir um Guia para formadores que queiram utilizar essa proposta como ferramenta docente.

Dentre os autores que tratam sobre esse tipo de pesquisa, além da ação, da cooperação e da participação, é possível perceber outro ponto em comum: a transformação de uma realidade. Segundo Gil (2010, p. 42), “a pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”. Paiva (2019, p. 72) também afirma que “a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto” (PAIVA, 2019, p. 72). Da mesma forma, Baldissera (2001, p. 9) aponta que “a finalidade da investigação é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas”. Sendo assim, em nossa pesquisa, temos a própria professora-pesquisadora em ação, juntamente com professores-cursistas voluntários, buscando não somente a resolução de um problema (relacionado ao ensino e aprendizagem da produção escrita), como também uma transformação em ambos.

Baldissera (2001, p. 10) ainda explica que uma investigação do tipo pesquisa-ação se divide em diferentes fases: “a seleção de uma área de trabalho, a recompilação de informações sobre esta, observação e levantamento das características de sua população; seleção e capacitação de “grupos estratégicos”; realização da pesquisa e devolução dos resultados”. Nesse sentido, consideramos que a nossa pesquisa abarca todas essas fases, ainda que de forma implícita. De modo geral, houve um momento para selecionar os participantes, levantar suas características e seus conhecimentos, capacitá-los por meio da SVFD, realizar a análise da implementação para validar a proposta e, por fim, devolver resultados, materializados na forma de um Guia para professores-formadores. Para apresentar

todo esse processo de forma detalhada, dedicamos a subseção seguinte para discorrer sobre as etapas e procedimentos da pesquisa.

### 3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Antes de descrever as etapas de nossa pesquisa, consideramos necessário destacar que ela está vinculada a um “projeto guarda-chuva”, intitulado “Sequências de formação em ambiente virtual de aprendizagem: práticas de uso da língua portuguesa como objeto de aprendizagem”, coordenado pela Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros. O referido projeto foi criado para abarcar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEN/UENP, mais especificamente, aquelas que se voltam para o desenvolvimento de sequências virtuais de formação – como a nossa. A aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi registrada com o nº 34191620.6.0000.8123 e parecer nº 4.242.175.

Feito isso, passamos para a descrição da primeira etapa da pesquisa: a *modelização do gênero* – que apresentamos por completo na seção 4. Inicialmente, recorreremos às vozes dos *experts* do gênero artigo de opinião, com o intuito de realizar um levantamento bibliográfico. Em seguida, com base em um *corpus* composto por três artigos representativos, fizemos uma análise do gênero de referência, buscando levantar suas especificidades e suas dimensões ensináveis para, então, elaborar um modelo teórico/didático adequado às capacidades de linguagem dos alunos (no caso, os professores de língua portuguesa da Educação Básica) e do contexto de intervenção.

Posteriormente, planejamos a SVFD-piloto e demos início à divulgação, inscrição e seleção dos participantes. Cabe ressaltar que todo esse processo se deu virtualmente. Para tanto, divulgamos um cartaz (Apêndice A) nas redes sociais, juntamente com um formulário de inscrição do *Google Forms* (Apêndice B), no qual explicitamos todas as informações sobre o curso e inserimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para leitura, ciência e assinatura dos interessados. Ao atingirmos 45 inscritos – quantidade que consideramos ideal para essa primeira experiência – enviamos um *e-mail* (Apêndice D) a todos, informando a data de início do curso e a chave de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UENP. Além disso, criamos um grupo no *WhatsApp*, no qual conseguimos manter um contato mais direto com os cursistas,

solucionar dúvidas e ajudá-los com o primeiro acesso ao AVA.

A implementação da SVFD-piloto ocorreu no segundo semestre de 2020, entre 01 de outubro a 11 de dezembro, e contou com cinco concluintes. As atividades aconteceram a distância, por meio de atividades assíncronas disponibilizadas no AVA da UENP (Moodle) e, também, de encontros síncronos via *Google Meet*. Em seguida, realizamos uma análise da intervenção, a partir da avaliação dos cursistas e da nossa autoavaliação.

Por fim, reelaboramos a SVFD-piloto e planejamos a SVFD – que foi implementada no primeiro semestre de 2021, com a participação de um novo grupo de professores voluntários. A seleção desses professores ocorreu da mesma forma que na SVFD-piloto: houve a divulgação de um novo cartaz (Apêndice E), juntamente com o formulário de inscrição do *Google Forms* (Apêndice F) e com o TCLE (Apêndice C). Nessa versão, considerando a experiência e a análise da SVFD-piloto, optamos por expandir o número de vagas para 100. Ao atingirmos esse limite, passamos para a análise e seleção dos participantes e enviamos um *e-mail* (Apêndice G), informando a data de início do curso, a chave de acesso ao AVA e o link de acesso ao grupo do WhatsApp. Além disso, considerando as dificuldades que os cursistas da SVFD-piloto enfrentaram para realizar o primeiro acesso no AVA, elaboramos um tutorial (Apêndice H) para auxiliar os cursistas da SVFD.

A implementação da SVFD ocorreu entre 16 de abril e 30 de julho de 2021 e, assim como na SVFD-piloto, contou com atividades práticas, realizadas de forma assíncrona no AVA, e encontros síncronos, realizados no *Google Meet*. Após concluir a implementação, buscamos validar<sup>12</sup> essa SVFD, com base em categorias de análise que criamos com o intuito responder aos objetivos da pesquisa.

Para concluir todo esse processo, temos a última etapa da pesquisa: a elaboração de um Produto Educacional, na forma de um Guia para professores formadores que queiram implementar a SVFD com outros professores da Educação Básica. Nesse Guia, além de instruções baseadas nos conteúdos e atividades da SVFD validada, pretendemos incluir sugestões de leituras e materiais complementares que possam contribuir para a implementação da proposta.

Na Figura a seguir, sintetizamos todas as etapas da pesquisa, com o intuito de ilustrar o caminho que percorremos.

---

<sup>12</sup> Essa etapa de validação e análise será melhor detalhada na seção 5.

**Figura 3** – Etapas da pesquisa

Fonte: a autora (2021).

Conforme exposto, nossa pesquisa conta com etapas interventivas referentes à implementação da SVFD-piloto e da SVFD, criadas a fim de atingir a validação da última versão. Na subseção a seguir, descrevemos o processo de planificação das duas versões, a fim de elucidar as modificações sofridas da SVFD-piloto para a SVFD.

### 3.3 A PESQUISA INTERVENTIVA: DA SVFD-PILOTO À SVFD

A SVFD-piloto foi intitulada “Artigo de Opinião: que gênero é esse? Como ensiná-lo?” e contou com atividades assíncronas e síncronas. Os conteúdos elencados na ementa foram: o gênero artigo de opinião; comparação entre o artigo de opinião, a dissertação escolar e o texto dissertativo-argumentativo do ENEM; o artigo de opinião como redação do vestibular da UENP; didatização do gênero artigo de opinião.

O plano global da SVFD-piloto foi composto por nove oficinas, distribuídas entre cinco unidades. Em todas as unidades, os cursistas tinham o prazo de duas semanas para realizar as atividades assíncronas no AVA e, ao final de cada unidade, tínhamos um encontro síncrono no *Google Meet* para “fechamento” do conteúdo.

O nosso intuito era fazer com que a SVFD-piloto se assemelhasse à uma SDG, com foco no artigo de opinião. Nesse sentido, houve uma oficina para apresentação da situação, uma oficina para produções inicial do artigo de opinião e de um plano de ensino com foco no referido gênero, e quatro oficinas para trabalhar questões relacionadas ao gênero (características discursivas e linguísticas, como: contra-argumentação, conteúdo temático e rede semântica), diferenciar os diferentes tipos de artigo, além de diferenciar o artigo da dissertação escolar e da redação do ENEM.

Por fim, houve um momento de revisão e reescrita das produções, seguido de uma oficina de avaliação da SVFD-piloto. Nosso objetivo com isso era proporcionar familiaridade terminológica dos professores com a SDG: a própria SVFD-piloto já indicava algumas características da SDG – procedimento/metodologia que eles poderiam trabalhar em sala de aula com o gênero em questão.

No quadro abaixo, apresentamos a sinopse da SVFD-piloto, com o intuito de sintetizar o seu plano global. Cabe destacar que o roteiro completo, contendo todas as atividades, textos e materiais encontra-se disponível no Apêndice I.

**Quadro 4** – Sinopse da SVFD-piloto

<b>SVFD-PILOTO – “ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?”</b>		
<b>UNIDADES</b>	<b>OFICINAS E OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS</b>
<b>UNIDADE 1</b> <b>01/10 a</b> <b>15/10</b>	<p><i>Oficina 1: Diagnosticando os conhecimentos sobre o gênero “artigo de opinião”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Demonstrar seus conhecimentos prévios sobre o gênero artigo de opinião, argumentação e sequência didática de gêneros.</li> <li>● Compartilhar experiências de trabalho com o gênero artigo de opinião.</li> </ul>	<p><b>Fórum de discussão</b> sobre os conhecimentos prévios em relação ao artigo de opinião e à sequência didática de gêneros.</p> <p><b>Wiki colaborativa</b> sobre o conceito de argumentação.</p> <p><b>Fórum de discussão</b> sobre as experiências de trabalho dos professores com o gênero.</p>
	<p><i>Oficina 2: Dando início às produções</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produzir a primeira versão do gênero artigo de opinião.</li> <li>● Produzir a primeira versão de um plano de ensino para trabalhar com o gênero artigo de opinião.</li> </ul>	<p><b>Fórum de discussão</b> sobre a questão polêmica: “Na sua opinião, o ano de 2020 foi ‘perdido’ em termos de aprendizagem?”</p> <p><b>Leitura</b> de textos relacionados à temática questão polêmica.</p> <p><b>Primeira produção</b> do artigo de opinião sobre a questão polêmica – entrega dia 13/10.</p> <p><b>Primeira produção</b> de um plano de ensino para trabalhar com o gênero artigo de opinião – entrega dia 13/10.</p> <p><b>Encontro síncrono via <i>Google Meet</i> (dia 15/10 às 19h): <i>feedback</i></b> da primeira unidade e revisão coletiva dos textos produzidos pelos professores.</p>
	<p><i>Oficina 3: Identificando os diferentes tipos de artigo de opinião</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer diferentes tipos de artigo de opinião: que defendem uma tese explicitamente e que só discutem uma temática.</li> </ul>	<p><b>Leitura e análise</b> de dois artigos de opinião: um que apresenta a defesa de uma tese e outro que apenas discute uma temática sem defender um ponto de vista.</p> <p><b>Fórum de discussão</b> para conclusões da análise.</p> <p><b>Leituras teóricas</b> sobre artigo de opinião e Sequência Didática de Gêneros.</p>

<p><b>UNIDADE 2</b> 16/10 a 29/10</p>	<p><i>Oficina 4: Compreendendo as diferenças entre artigo de opinião e dissertação escolar / texto dissertativo argumentativo do Enem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre as diferenças entre o gênero artigo de opinião, a dissertação escolar e o texto dissertativo-argumentativo do Enem.</li> <li>• Compreender as diferenças entre artigos de opinião “comuns” (que apenas discutem uma temática sem defender um ponto de vista) e artigos de opinião que defendem uma tese.</li> </ul>	<p><b>Fórum de discussão</b> sobre os textos teóricos abordados.</p> <p><b>Fórum de discussão</b> sobre as diferenças entre “artigo de opinião” e “dissertação escolar”.</p> <p><b>Questionário</b> sobre artigo de opinião, dissertação escolar, redação do Enem e artigo de opinião como redação de vestibular.</p> <p><b>Encontro síncrono via Google Meet (dia 30/10 às 18h):</b> <i>feedback</i> e síntese da segunda unidade.</p>
<p><b>UNIDADE 3</b> 30/10 a 12/11</p>	<p><i>Oficina 5: Trabalhando características discursivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar aspectos discursivos do gênero artigo de opinião.</li> </ul> <p><i>Oficina 6: Trabalhando questões linguísticas do artigo de opinião</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar aspectos linguísticos do gênero artigo de opinião.</li> </ul>	<p><b>Leitura e análise de dois artigos de opinião</b> com base em um roteiro de perguntas.</p> <p><b>Fórum de discussão</b> sobre as semelhanças e/ou diferenças nas estratégias argumentativas dos dois artigos.</p> <p><b>Atividade de contra-argumentação:</b> leitura de dois artigos e elaboração de um contra-argumento para um deles.</p> <p><b>Atividade de articuladores textuais:</b> escolha de um dos dois artigos lidos na oficina anterior, grifos dos articuladores textuais e análise de sua funcionalidade discursiva.</p> <p><b>Atividade de rede semântica:</b> criação de uma nuvem de palavras com palavras da mesma rede semântica presentes nos textos da militarização.</p> <p><b>Fórum de discussão</b> sobre a mobilização de palavras e expressões na construção do conteúdo temático dos textos da militarização.</p> <p><b>Encontro síncrono via Google Meet (dia 12/11 às 19h):</b> <i>feedback</i> e síntese da terceira unidade.</p>
<p><b>UNIDADE 4</b> 13/11 a 26/11</p>	<p><i>Oficina 7: Revisando o artigo de opinião</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debater sobre a importância de se trabalhar com a revisão e reescrita em sala de aula.</li> <li>• Aprofundar os conhecimentos sobre as diferentes formas de revisão e correção textual.</li> <li>• Dar contribuições às produções dos colegas por meio da revisão pelos pares.</li> </ul>	<p><b>Atividade de revisão pelos pares</b> com base em um roteiro de perguntas.</p> <p><b>Fórum de discussão</b> sobre o trabalho com revisão e reescrita em sala de aula.</p> <p><b>Leituras teóricas</b> sobre revisão e reescrita.</p> <p><b>Encontro síncrono via Google Meet (dia 27/11 às 18h):</b> <i>feedback</i> e síntese da quarta unidade.</p>

<b>UNIDADE 5</b> <b>27/11 a</b> <b>11/12</b>	<i>Oficina 8: Reescrevendo as produções iniciais</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reescrever o artigo de opinião produzido no início do curso.</li> <li>● Reescrever a SDG para o ensino do “artigo de opinião”.</li> </ul>	<b>Reescrita</b> do artigo de opinião – entrega dia 08/12.  <b>Reescrita</b> da SDG – entrega dia 08/12.
	<i>Oficina 9: Chegando à reta final</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Consolidar os conhecimentos adquiridos no curso.</li> <li>● Refletir sobre as contribuições do curso para a sua formação.</li> </ul>	<b>Fórum</b> sobre as contribuições do curso para a formação dos professores.  <b>Avaliação do curso:</b> questionário do <i>Google Forms</i> .  <b>Encontro síncrono via <i>Google Meet</i> (11/12 às 18h):</b> finalização do curso.

Fonte: a autora (2020).

Conforme exposto, a última oficina da SVFD-piloto contou com um momento de avaliação, no qual os professores-cursistas responderam a um questionário no *Google Forms* (Apêndice J). Tal questionário continha 15 perguntas (7 de múltipla escolha e 8 abertas), as quais versavam sobre os proveitos e as contribuições do curso para os participantes, sobre os conteúdos abordados, sobre a duração do curso e das unidades, sobre as interações *on-line*, sobre o AVA, etc. As respostas obtidas nessa atividade foram utilizadas como parâmetro para analisar a SVFD-piloto e pensar na sua reelaboração. Além de avaliar o que os professores-cursistas apontaram, nós buscamos realizar uma autoavaliação, com o intuito de analisar o processo como um todo e identificar aspectos positivos e negativos no que tange ao nosso planejamento, ao desenvolvimento das atividades assíncronas e síncronas, à participação dos cursistas, às atividades com maior e menor engajamento, etc.

Para representar essa análise, consideramos importante retomar os dados relacionados ao processo de inscrição. Na SVFD-piloto, abrimos vagas para 45 professores, porém, obtivemos somente cinco concluintes. Essa evasão foi um dos pontos negativos que nos levou a realizar ações para tentar melhorar esse aspecto na SVFD. Dentre as ações que tomamos, a principal foi aumentar o número de vagas para 100 e, ainda assim, tivemos um percentual baixo de concluintes (17).

O segundo ponto que analisamos na SVFD-piloto foi a diminuição do quantitativo de atividades realizadas ao longo das unidades. Na unidade 1, que teve início em outubro de 2020, percebemos que houve uma grande participação dos cursistas – sobretudo, na primeira oficina. O questionário diagnóstico, por exemplo, foi respondido por 25 participantes (de um total de 28). No entanto, muitos

responderam somente esse diagnóstico e, logo em seguida, deixaram de participar da formação. Prova disso é a wiki colaborativa sobre argumentação, que obteve somente cinco respostas. Consideramos que esse baixo número também possa se justificar pelo caráter dinâmico da atividade, visto que cada cursista deveria colocar o seu ponto de vista sobre “o que é argumentação?”, de modo a construir um texto coerente. Por outro lado, o fórum de discussão obteve uma participação expressiva de 17 cursistas, pois tratava-se de um espaço para debate e compartilhamento de experiências de trabalho com o gênero artigo de opinião. Sendo assim, os cursistas podiam expressar como trabalhavam com esse gênero em sala de aula e, ainda, comentar sobre as práticas dos colegas. Já na segunda oficina da unidade 1, dedicada exclusivamente para as primeiras produções, tivemos uma média de 16 participantes – tanto na escrita do artigo de opinião quanto na elaboração do plano de ensino do referido gênero.

A partir da unidade 2, constatamos que nenhuma atividade obteve mais que 13 respostas. Nesse contexto, recebemos relatos de que o tempo estipulado para realização das atividades era pouco para a quantidade de atividades solicitadas. A partir disso, tomamos mais uma iniciativa para melhorar a SVFD: aumentar o tempo de duração das unidades em uma semana – totalizando três semanas por unidade.

O quantitativo de realização de atividades da unidade 3 foi ainda menor. Em um primeiro momento, propusemos a leitura e análise de dois artigos de opinião com base em um roteiro de análise, e obtivemos somente cinco retornos. Em seguida, tivemos um fórum sobre as estratégias argumentativas empregadas nos dois artigos analisados. Por se tratar de uma atividade interligada à anterior, somente os cinco cursistas que leram e analisaram os artigos inicialmente interagiram no fórum. Posteriormente, propusemos uma atividade voltada para a criação de contra-argumentos para textos sobre a militarização escolar, na qual obtivemos oito retornos. Assim, percebemos que essa proposta despertou um pouco mais de interesse por se tratar de um assunto em voga na época e estar diretamente ligado aos cursistas<sup>13</sup>.

Por fim, as últimas atividades da unidade 3 – sobre articuladores textuais e rede semântica – envolviam certo domínio tecnológico. Na primeira, era necessário grifar ou fazer comentários no *Word* para identificar os articuladores textuais e explicar suas funções no texto. Na segunda, era preciso criar uma nuvem de palavras com a rede

---

<sup>13</sup> No dia 06 de outubro de 2020, o Governador Carlos Massa Ratinho Junior sancionou a Lei nº 20338, que institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná (PARANÁ, 2020).

semântica de um dos textos trabalhados na terceira unidade. Mesmo tendo compartilhado *sites* que poderiam auxiliar na construção dessas nuvens, como o *WorldCloud* e o *WordArt*, não obtivemos retornos positivos.

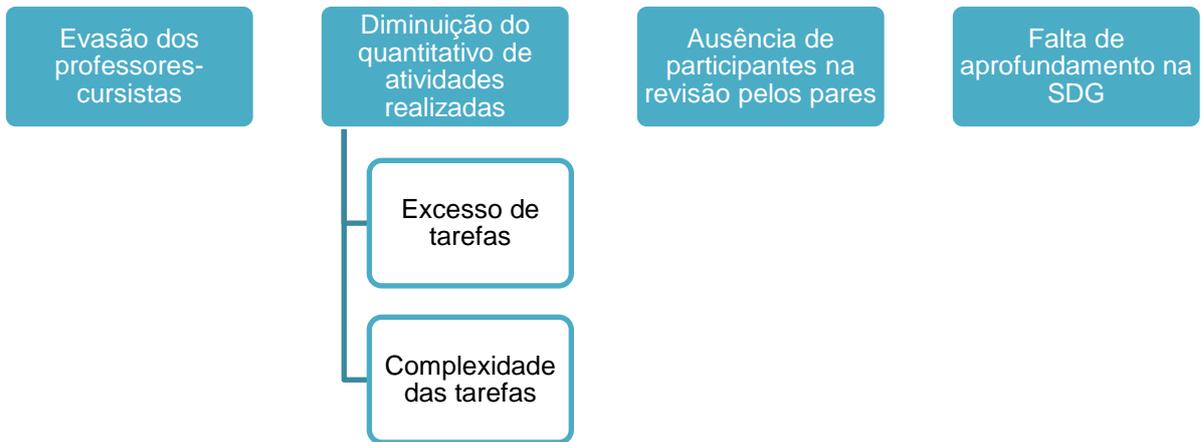
Diante disso, na unidade 3, percebemos dois desdobramentos do segundo ponto negativo: 1) o excesso de tarefas; 2) a complexidade das tarefas. Por esses motivos, na planificação da SVFD, buscamos reduzir a quantidade de atividades por unidade e, também, propor atividades mais simples, como fóruns de discussão e questionários, que despertaram um engajamento maior dos cursistas.

A unidade 4, por sua vez, foi totalmente focada na revisão textual. Em primeiro lugar, solicitamos a revisão dos textos produzidos no início do curso, uma vez que consideramos que essa etapa é crucial e demanda muito tempo e atenção dos cursistas. Nesse sentido, tal etapa foi destinada apenas àqueles cursistas que realizaram as produções diagnósticas – tanto do artigo quanto da SDG. Assim, optamos pela revisão por pares, com o intuito de desenvolver uma atividade mais interativa, a partir do contato com os textos dos colegas. Para tanto, conversamos com todos os cursistas, perguntando a respeito da disponibilidade de assumir o compromisso de revisar o texto de um colega e, inicialmente, todos confirmaram. Diante disso, separamos os cursistas em duplas, de modo que um deveria corrigir o texto do outro. Entretanto, alguns cursistas deixaram de realizar a tarefa, o que fez com que ela não saísse como planejado, visto que alguns colegas ficaram sem revisão. Frente a essa terceira experiência negativa, na planificação da SVFD, retiramos a revisão pelos pares e substituímos pela revisão coletiva, realizada durante os encontros síncronos.

Ao final da SVFD-piloto, em dezembro de 2020, notamos uma diminuição expressiva na realização das atividades, sempre oscilando entre três e oito respostas. Dos 16 cursistas que produziram a primeira versão do artigo, apenas oito reescreveram – ou seja, o número de produções caiu pela metade. Os números do plano de ensino foram ainda menores: dos 14 cursistas, somente três fizeram a nova versão – no entanto, reconhecemos que grande parte dessa queda foi culpa nossa. O objetivo era que os cursistas transformassem o plano de ensino inicial em uma sinopse de SDG, porém, a metodologia das SDG não foi tratada com a devida profundidade na SVFD-piloto, o que se configurou como um quarto ponto negativo, uma vez que impossibilitou que os cursistas fizessem a adaptação solicitada. Assim, na planificação da SVFD, buscamos dispor de um tempo maior para o trabalho com a SDG.

No esquema a seguir, é possível visualizar todos os pontos negativos identificados na análise da SVFD-piloto, os quais buscamos levar em consideração para a planificação da SVFD.

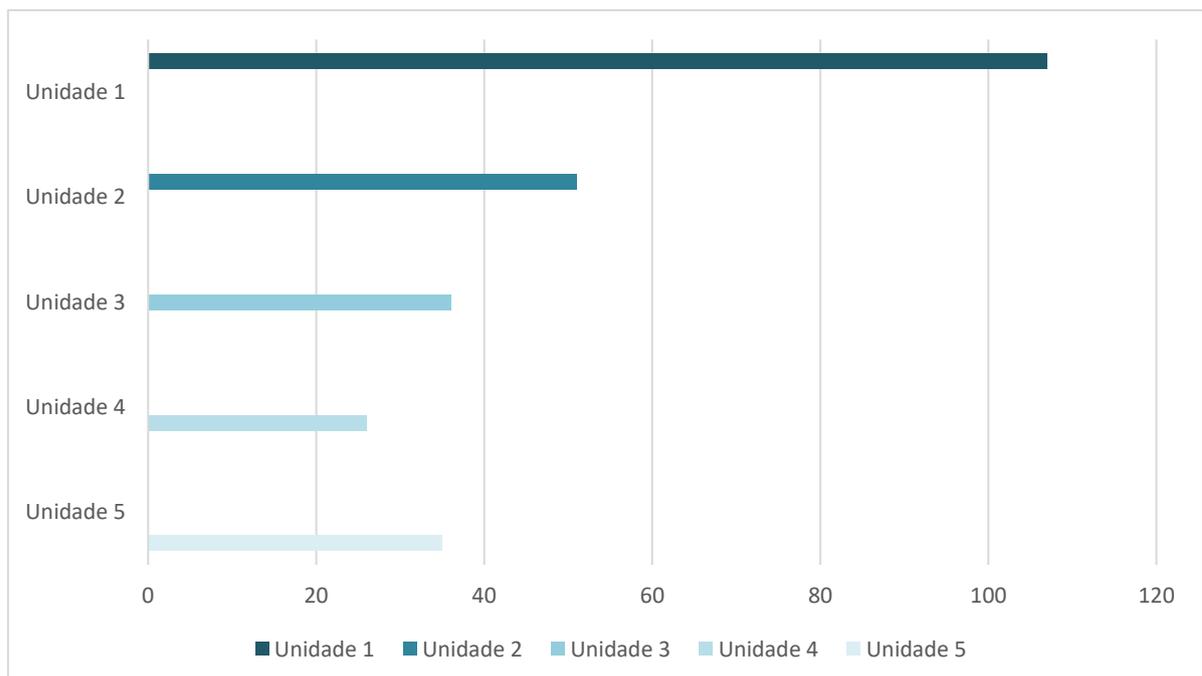
**Figura 4** – Pontos negativos identificados na análise da SVFD-piloto



Fonte: a autora (2020).

Após as análises, concluímos que houve uma participação expressiva no início da intervenção, que foi diminuindo gradativamente até o final. Diante disso, buscamos verificar a participação dos professores-cursistas em cada unidade da SVFD-piloto, conforme demonstramos no gráfico a seguir:

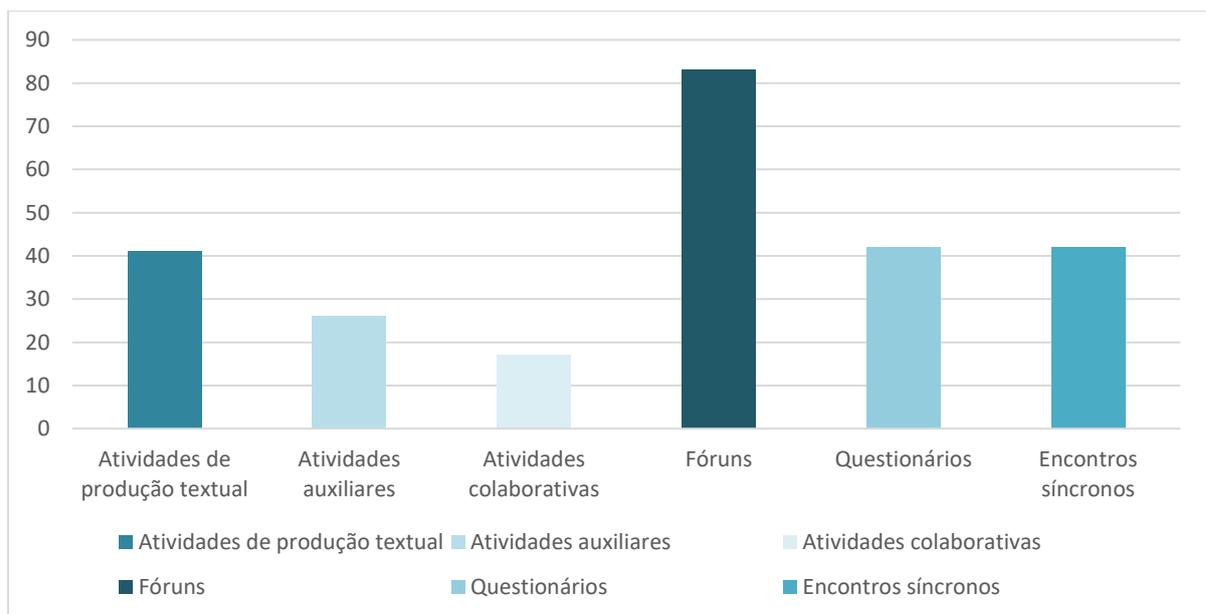
**Gráfico 1** – Participação dos cursistas nas unidades da SVFD-piloto



Fonte: a autora (2020).

Além de identificar o engajamento e a participação dos cursistas por unidades, também buscamos elucidar esses aspectos em relação aos tipos de atividades. Em linhas gerais, delimitamos seis tipos de atividades: 1) atividades de produção textual, referentes às primeiras produções e às reescritas; 2) atividades auxiliares, referentes às atividades realizadas ao longo das oficinas para desenvolvimento das CL; 3) atividades colaborativas, referentes às atividades que envolviam a colaboração e interação dos cursistas (wiki colaborativa, revisão pelos pares, etc.); 4) fóruns de discussão; 5) questionários; 6) encontros síncronos, realizados ao final de cada unidade. No gráfico a seguir, mostramos os resultados obtidos nessa investigação.

**Gráfico 2** – Participação dos cursistas nas atividades da SVFD-piloto



Fonte: a autora (2020).

A partir dessas investigações, da avaliação dos cursistas e da nossa própria autoavaliação, reelaboramos e planejamos a SVFD, que recebeu o título “Artigo de Opinião: ensinando o gênero por meio de sequências didáticas”. Nessa versão, os conteúdos contemplados na ementa foram: o gênero artigo de opinião; artigo de opinião *versus* dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem e artigo de opinião como redação do vestibular; a didatização do gênero artigo de opinião; a metodologia da SDG.

O plano global do curso foi composto por 5 unidades, constituídas por duas oficinas cada. Em relação à carga horária, optamos por aumentar o tempo de duração das unidades para três semanas. Sendo assim, a dinâmica permaneceu a mesma: os cursistas tinham esse período para realizar as atividades assíncronas no AVA e, depois, realizávamos um encontro síncrono no *Google Meet* para fechar a unidade.

A reelaboração da SVFD implicou na modificação das atividades, fazendo com que algumas fossem excluídas e outras fossem incluídas, a fim de superar os pontos negativos constatados anteriormente. No entanto, mantivemos o princípio de estabelecer relações com a SDG, passando por todas as etapas do esquema genebrino.

No quadro abaixo, apresentamos a sinopse da SVFD. Destacamos que, assim como na SVFD-piloto, o roteiro completo da SVFD encontra-se no Apêndice K.

**Quadro 5** – Sinopse da SVFD

<b>SVFD – “ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS”</b>		
<b>UNIDADES</b>	<b>OFICINAS E OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS</b>
<b>UNIDADE 1</b> <b>16/04 a</b> <b>07/05</b>	<p><i>Oficina 1: Fazendo um diagnóstico dos conhecimentos prévios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Demonstrar os conhecimentos prévios em relação ao artigo de opinião, à dissertação escolar e ao texto dissertativo-argumentativo do ENEM.</li> <li>● Sintetizar reflexões acerca do questionário diagnóstico.</li> </ul>	<p><b>Questionário diagnóstico inicial.</b></p> <p><b>Fórum de discussão</b> sobre o questionário (espaço para reflexões, dúvidas, etc.).</p>
	<p><i>Oficina 2: Produzindo a primeira versão do artigo de opinião</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produzir a primeira versão do gênero artigo de opinião.</li> </ul>	<p><b>Fórum de discussão sobre a questão polêmica:</b> “Escola é um serviço essencial?”</p> <p><b>Leitura</b> de textos relacionados à temática.</p> <p><b>Primeira produção</b> do artigo de opinião sobre a questão polêmica: “Escola é um serviço essencial? Sendo um serviço essencial, em época de pandemia, quando só abrem estabelecimentos considerados essenciais, a escola deveria funcionar normalmente?” – entrega até dia 05/05.</p> <p><b>Encontro síncrono via <i>Google Meet</i> (dia 07/05 às 19h30min):</b> foco na diferença entre dissertação escolar e artigo de opinião; leitura e análise de uma dissertação escolar e um artigo de opinião.</p>
	<p><i>Oficina 3: Identificando os diferentes tipos de artigo de opinião</i></p>	<p><b>Leituras teóricas</b> sobre artigo de opinião, redação escolar e redação do Enem.</p>

<p><b>UNIDADE 2</b> <b>08/05 a</b> <b>28/05</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender as diferenças entre artigo de opinião, dissertação escolar e redação do ENEM.</li> <li>● Compreender as diferenças entre artigos de opinião que defendem uma tese e artigos de opinião que somente discutem uma temática.</li> </ul>	<p><b>Fórum de discussão</b> sobre as leituras realizadas e as discussões da aula síncrona anterior (diferença entre artigo de opinião e dissertação escolar).</p> <p><b>Leitura e análise de dois artigos de opinião:</b> um que defende uma tese explicitamente e um que apenas discute uma temática sem defender um ponto de vista.</p> <p><b>Pergunta</b> sobre as diferenças entre os dois textos lidos.</p>
	<p><i>Oficina 4: Trabalhando argumentação e polêmica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entender a diferença entre problemática e polêmica.</li> <li>● Compreender a diferença entre tema polêmico e questão polêmica.</li> </ul>	<p><b>Tarefa</b> de criação de questões polêmicas a partir de temas pré-estabelecidos.</p> <p><b>Leitura e análise</b> de um artigo de opinião com base em um roteiro de perguntas.</p> <p><b>Encontro síncrono via Google Meet (dia 28/05 às 19h30min):</b> foco na diferença entre ensaio e artigo; diferença entre problemática e polêmica; análise de um artigo de opinião.</p>
<p><b>UNIDADE 3</b> <b>29/05 a</b> <b>18/06</b></p>	<p><i>Oficina 5: Trabalhando a contra-argumentação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender e aplicar a estratégia de contra-argumentação em artigos de opinião.</li> </ul>	<p><b>Leitura e análise de dois artigos de opinião</b> com base em um roteiro de perguntas.</p> <p><b>Pergunta</b> sobre os dois artigos lidos.</p> <p><b>Atividade de contra-argumentação:</b> seleção de um argumento presente em um dos textos e criação de um contra-argumento.</p>
	<p><i>Oficina 6: Produzindo a primeira versão da sinopse da Sequência Didática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Demonstrar os conhecimentos prévios em relação à SDG.</li> <li>● Produzir a primeira versão de uma sinopse da SD para o ensino do artigo de opinião.</li> </ul>	<p><b>Questionário diagnóstico.</b></p> <p><b>Primeira produção</b> de uma sinopse da SDG (individual ou em grupo) – entrega até o dia 09/06.</p> <p><b>Encontro síncrono via Google Meet (dia 11/06 às 19h30min):</b> foco na contra-argumentação e revisão coletiva da primeira produção do artigo de opinião.</p>
	<p><i>Oficina 7: Revisando e reescrevendo o artigo de opinião</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reescrever o artigo de opinião produzido inicialmente.</li> </ul>	<p><b>Leitura de textos</b> sobre a temática do artigo de opinião.</p> <p><b>Leituras teóricas sobre revisão e reescrita.</b></p> <p><b>Reescrita do artigo de opinião</b> a partir da revisão coletiva realizada na aula síncrona anterior e de uma ficha de autoavaliação – entrega até o dia 07/07.</p>
<p><b>UNIDADE 4</b> <b>19/06 a</b> <b>09/07</b></p>	<p><i>Oficina 8: Aprofundando os conhecimentos sobre a Sequência Didática de Gêneros</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprofundar os conhecimentos acerca da SDG e do ensino de gêneros/por meio de gêneros.</li> <li>● Revisar as sinopses produzidas inicialmente de maneira coletiva.</li> </ul>	<p><b>Leituras teóricas</b> sobre SDG.</p> <p><b>Fórum de discussão</b> sobre SDG e ensino de gêneros/por meio de gêneros.</p> <p><b>Encontro síncrono via Google Meet (dia 09/07 às 19h30min):</b> foco na SDG e revisão coletiva das sinopses produzidas inicialmente.</p>

<b>UNIDADE 5</b> <b>10/06 a</b> <b>30/07</b>	<i>Oficina 9: Revisando e Reescrevendo a sinopse da Sequência Didática</i>	<b>Leituras teóricas</b> sobre SDG.  Reescrita da sinopse com base na revisão coletiva realizada na aula anterior e uma ficha de autoavaliação – entrega até o dia 28/07.  <b>Questionário final.</b>
	<i>Oficina 10: Chegando à reta final</i>	<b>Fórum de discussão</b> sobre dúvidas e comentários sobre o curso.  <b>Fórum de discussão</b> sobre as contribuições do curso.  <b>Avaliação do curso:</b> formulário de avaliação no <i>Google Forms</i> .  <b>Encontro síncrono via <i>Google Meet</i> (30/07 às 19h30min):</b> <i>finalização do curso.</i>

Fonte: a autora (2021).

A sinopse mostra que a planificação da SVFD foi bastante diferente em relação à SVFD-piloto. Dentre as mudanças realizadas, destacamos que excluímos as atividades que envolviam certos domínios tecnológicos e prezamos por fóruns, questionários, leituras e análises; propusemos as produções inicial e final do artigo e da SDG em oficinas distintas; dedicamos três oficinas para o trabalho mais aprofundado com a metodologia das SDG, de modo a subsidiar a produção dos cursistas; e trocamos a revisão pelos pares por revisões coletivas.

Embora tenhamos obtido 100 inscritos, apenas 45 ingressaram na plataforma e 17 finalizaram o curso. As oficinas 1 e 2, assim como na SVFD-piloto, foram marcadas por retornos expressivos, a saber: 42 no questionário diagnóstico, 36 nos fóruns de discussão, 38 na primeira produção do artigo e 29 no primeiro encontro síncrono. Em seguida, obtivemos uma média de 27 participações nas atividades das oficinas 3 e 4, e 20 participações nas atividades da oficina 5. Já na oficina 6, em que introduzimos a metodologia das SDG, o quantitativo de entrega das atividades cai para 15. No entanto, evidenciamos que as atividades que obtiveram o menor engajamento dos cursistas foram as revisões e reescritas: no que tange ao artigo de opinião, apenas 13 produziram uma nova versão do texto – uma queda drástica se comparada com o quantitativo de produções iniciais (38); no que tange ao artigo de opinião, embora tenhamos obtido poucas produções iniciais, o número caiu para 12. O que nos chama atenção é o fato de que, nas demais atividades das oficinas, principalmente nos fóruns e questionários, o quantitativo se mantém estável, com

cerca de 17 participações. Percebemos, assim, que a maior dificuldade enfrentada pelos professores-cursistas está ligada, de fato, à prática da produção escrita. Nos parece que é um desafio para eles se colocarem no papel dos alunos e produzirem textos, revisarem e reescreverem.

Diante das colocações a respeito da planificação da SVFD-piloto e da SVFD, consideramos fundamental descrever o contexto de intervenção, bem como os participantes envolvidos na pesquisa.

### 3.3.1 O Contexto da Pesquisa Interventiva

Conforme elucidamos anteriormente, tanto a SVFD-piloto quanto a SVFD foram implementadas a distância. Para tanto, utilizamos três ferramentas digitais: o AVA da UENP (Moodle), o *Google Meet* e o *WhatsApp*.

Um dos AVA mais conhecidos hoje em dia é o Moodle, um *software* livre desenvolvido pelo educador e programador Martin Dougiamas. Alves (2009, p. 187) apresenta a definição do Moodle como um sistema de gerenciamento de aprendizagem<sup>14</sup>, que se constitui em uma plataforma *on-line* composta por diferentes ferramentas para comunicação síncrona ou assíncrona.

Segundo Dougiamas e Taylor (2009, p. 20), “o Moodle foi desenhado para ser compatível, flexível, e fácil de ser modificado” e “pode ser ligado a outros sistemas tais como os servidores postais ou diretórios estudantis”. Nesse sentido, Alves (2009, p. 190) aponta que “normalmente as instituições desenvolvem um ‘layout’ padrão para as salas de aula” – como é o caso da UENP que, através da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), desenvolveu o seu próprio *layout* para o Moodle.

Sendo assim, o Moodle pode ser entendido como uma sala de aula na *internet*, na qual o aluno “entra” para acessar os conteúdos, realizar atividades, conversar com o professor e com os demais colegas, tirar dúvidas, participar de discussões, dentre outras atividades que fazem parte do cotidiano acadêmico.

Diante disso, o Moodle da UENP foi a nossa principal ferramenta de intervenção didática, pois foi a plataforma que escolhemos para abrigar todos os conteúdos e atividades referentes às SVFD. Essa escolha se deu por ser uma plataforma interna da UENP, com a qual já temos familiaridade e, sobretudo, pelo

---

<sup>14</sup> Tradução do original: *Learning Management System* (LSM).

nosso desejo de ceder os direitos autorais da SVFD para a universidade, para que ela possa ser replicada com outros professores em formação inicial ou continuada.

Para viabilizar a hospedagem das SVFD na plataforma, a CEAD/UENP criou turmas fechadas, nas quais fomos cadastradas como administradoras/professoras<sup>15</sup>. Além disso, nos foi disponibilizada uma chave de acesso a ser repassada para os professores-cursistas, com o intuito de cadastrá-los como alunos<sup>16</sup>. Com o acesso a essas turmas, nós conseguíamos manejar toda a plataforma e publicar as atividades, estabelecer prazos, etc.

Com o intuito de assemelhar a SVFD à SDG e de facilitar a organização dos cursistas, optamos por distribuir os conteúdos na plataforma de maneira “separada”, em diferentes tópicos. Sendo assim, criamos um tópico para descrição da SVFD, no qual apresentamos a ementa, os objetivos, a metodologia, o cronograma de atividades, etc. Em seguida, criamos um tópico para a apresentação da SVFD, no qual reforçamos que ela fazia parte de uma pesquisa de mestrado, bem como explicamos sobre a sua organização em unidades e oficinas, e sobre a realização das atividades assíncronas e síncronas. Por fim, criamos diferentes tópicos para cada oficina, nos quais publicamos as atividades e as instruções referentes a cada uma delas.

Conforme mostramos na sinopse (cf. quadro 5) e no roteiro da SVFD (Apêndice K), todas as atividades desenvolvidas no AVA/Moodle – questionários, fóruns de discussão, leituras, análises de textos, etc. – foram assíncronas, mas com prazos pré-estabelecidos (duas semanas na SVFD-piloto e três semanas na SVFD).

Já o *Google Meet* é uma ferramenta de comunicação desenvolvida pelo *Google*, que permite a interação por áudio e vídeo com até 100 participantes. Tal ferramenta foi utilizada para os encontros síncronos, nos quais pudemos nos reunir com os professores-cursistas virtualmente em tempo real. Conforme já mencionamos, estipulamos um encontro síncrono para o fechamento de cada unidade das formações realizadas. Assim, para viabilizar esses encontros e facilitar a organização dos cursistas, estabelecemos um cronograma com dias e horários pré-definidos, além de um *link* fixo para acesso à sala fechada do *Google Meet*.

Todos os encontros síncronos foram gravados, a fim de registrar os dados gerados pelas SVFD. Vale ressaltar que todas as gravações foram feitas com o

---

<sup>15</sup> Destacamos que, para compreender como usar a plataforma enquanto professoras, realizamos um curso de ambientação ao Moodle, oferecido a distância pela UENP.

<sup>16</sup> Todo esse processo foi realizado duas vezes: uma, na SVFD-piloto, e outra, na SVFD.

consentimento dos participantes que, no formulário de inscrição, preencheram o TCLE e concordaram com os termos da pesquisa.

Por fim, o *WhatsApp* foi a ferramenta que escolhemos para estabelecer comunicação direta e rápida com os participantes, por tratar-se de um aplicativo de mensagens instantâneas amplamente utilizado no Brasil todo. Após a inscrição e seleção dos cursistas, enviamos um *e-mail* com todas as informações sobre o curso, juntamente com o link de acesso a um grupo fechado, no qual todos podiam enviar mensagens de texto e áudio, além de fotos, vídeos, etc. Esse espaço se configurou como um ambiente para tirar dúvidas, dar recados, enviar lembretes sobre os prazos de atividades assíncronas e os encontros síncronos, bem como para socializar oportunidades de eventos e palestras relacionadas à área da Língua Portuguesa.

Tendo apresentado todo o contexto em que a nossa pesquisa interventiva ocorreu, passamos para a descrição dos participantes nela envolvidos.

### 3.3.2 Os Participantes da Pesquisa

Nossa pesquisa conta com três tipos de participantes: a professora-pesquisadora, a professora-orientadora e os professores-cursistas.

No papel de professora-pesquisadora, sou<sup>17</sup> licenciada em Letras, com habilitação em Português, Inglês e suas respectivas literaturas pela UENP – *campus* de Cornélio Procópio. Nos dois primeiros anos da graduação, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participei do projeto “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, no eixo voltado para a apropriação dos gêneros textuais. O objetivo do projeto era elaborar SDGs, tendo diferentes gêneros da esfera jornalística como objetos unificadores, para posterior implementação pelos pibidianos na rede pública de ensino. O fechamento da situação culminava na elaboração de um “Jornal do PIBID”, no qual publicávamos as produções finais produzidas pelos alunos da Educação Básica durante o projeto. Nesse contexto, me dediquei ao trabalho com o gênero reportagem em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental.

Já nos dois últimos anos da graduação, fui bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e participei do projeto “Formação de professores de Língua

---

<sup>17</sup> Neste momento, justifico o uso da primeira pessoa do singular para me apresentar de forma mais direta.

Portuguesa e Literatura para a Educação Básica”, no eixo voltado para o letramento literário. O objetivo desse projeto era elaborar sequências expandidas (COSSON, 2009) a partir de obras literárias contemporâneas, visando o letramento literário na escola. Nesse período, me empenhei na elaboração e implementação de uma sequência expandida do romance *Quarenta Dias* (2014) de Maria Valéria Rezende, para uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Como resultado dessa intervenção, foi realizada uma entrevista *on-line* com a referida autora, a qual pude transcrever e publicar posteriormente (BELINELLI; MAFUD; BRESSAN, 2021).

Em termos de atuação profissional, leciono em dois projetos de ensino de línguas da UENP desde 2019, com foco na Língua Inglesa. Embora ainda não tenha atuado como professora regente de Língua Portuguesa, o PIBID e o PRP me deram a oportunidade de estagiar em diferentes escolas estaduais no município de Cornélio Procopio, nos níveis Fundamental e Médio. Com isso, pude articular a teoria à prática, conhecer a realidade das escolas públicas, participar do dia a dia da *práxis* escolar e trocar experiências com diversos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica – além de presenciar os desafios por eles enfrentados diariamente em sala de aula.

Ademais, ao longo dos quatro anos da graduação, desenvolvi três pesquisas no Programa de Iniciação Científica Voluntária (PICV), todas ligadas aos gêneros textuais e à corrente teórico-metodológica do ISD. As duas primeiras visaram a elaboração de modelos teóricos dos gêneros infográfico e reportagem temática, com o intuito de dar subsídios para a elaboração de futuros materiais didáticos, em especial, de SDGs. A terceira, desenvolvida já no último ano do curso, foi voltada para a análise do uso das modalizações na produção do gênero artigo de opinião em contexto de vestibular (BELINELLI; BARROS, 2021). De maneira similar, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), me dediquei à análise da mobilização de vozes enunciativas no mesmo gênero (BELINELLI; BARROS; STRIQUER, 2020).

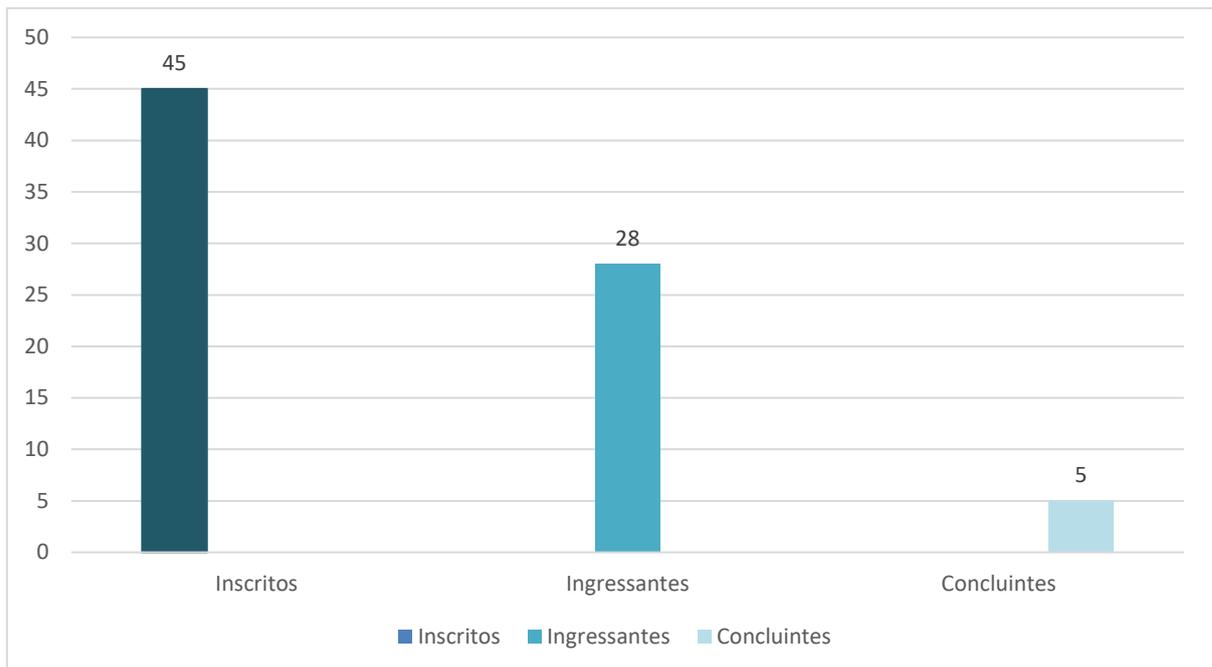
Foi a partir das experiências no PIBID e das pesquisas desenvolvidas voluntariamente que surgiu a motivação para dar continuidade aos meus estudos e ao trabalho com o ensino do artigo de opinião no mestrado. Os resultados obtidos nessas pesquisas me impulsionaram a querer transformar, de alguma forma, a realidade da problemática da produção escrita – não somente no contexto de vestibular, mas na Educação Básica como um todo.

Diante do exposto, não poderia deixar de ressaltar que, durante toda a minha

formação inicial, pude contar com a orientação da Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros – no PIBID, na ICV e no TCC. Essa orientação se estendeu para o mestrado e, em virtude de tudo que desenvolvemos juntas para a realização da presente pesquisa, posso considerá-la como uma participante. Assim, mesmo sendo eu a professora principal das formações desenvolvidas, tive o respaldo da professora-orientadora durante todo o percurso, tanto na planificação das SVFD e na elaboração dos materiais, quanto em todos os encontros síncronos, nos quais ela forneceu todo o suporte necessário e fez intervenções de extrema relevância.

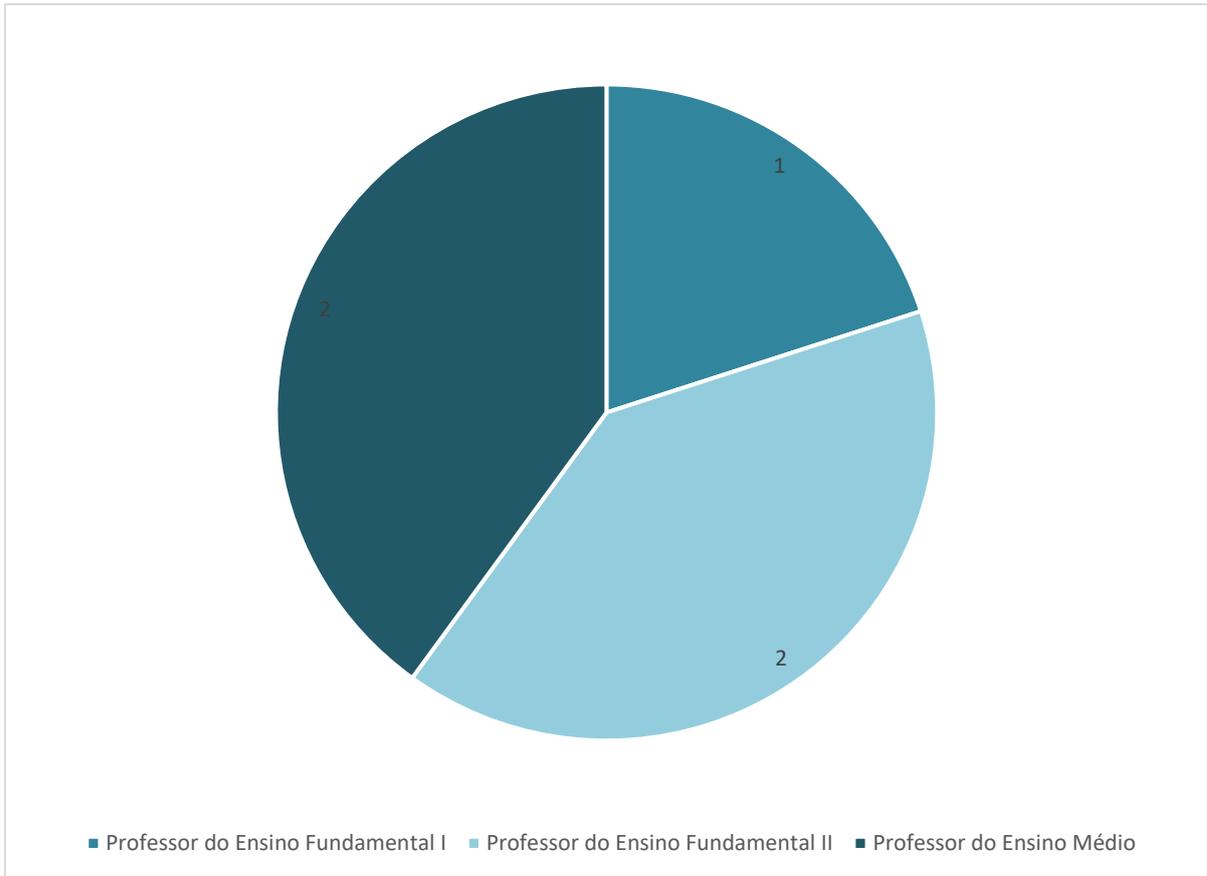
Por fim, os professores-cursistas são professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que preencheram o TCLE. Na SVFD-piloto, 45 professores se inscreveram e realizaram esse procedimento inicial. A maior parte dos inscritos eram professores do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, embora também tivessem professores de outros segmentos, como Ensino Superior e Educação Infantil, além de graduandos do curso de Letras e profissionais do Núcleo Regional de Educação (NRE) do Paraná.

Entretanto, dentre as 45 inscrições, houve uma evasão de 17 pessoas, sendo que somente 28 ingressaram no AVA. Conforme disposto no TCLE, a qualquer momento, os professores poderiam desistir de participar da SVFD e, conseqüentemente, do estudo. Diante disso, muitos que se inscreveram optaram por desistir antes de começar, com o intuito de não prejudicar o desenvolvimento da pesquisa. Outros iniciaram o curso, mas optaram por não dar continuidade, uma vez que não conseguiriam se dedicar às tarefas. No gráfico a seguir, é possível observar os dados gerais da SVFD-piloto e a evasão ao longo do percurso.

**Gráfico 3** – Dados gerais da SVFD-piloto

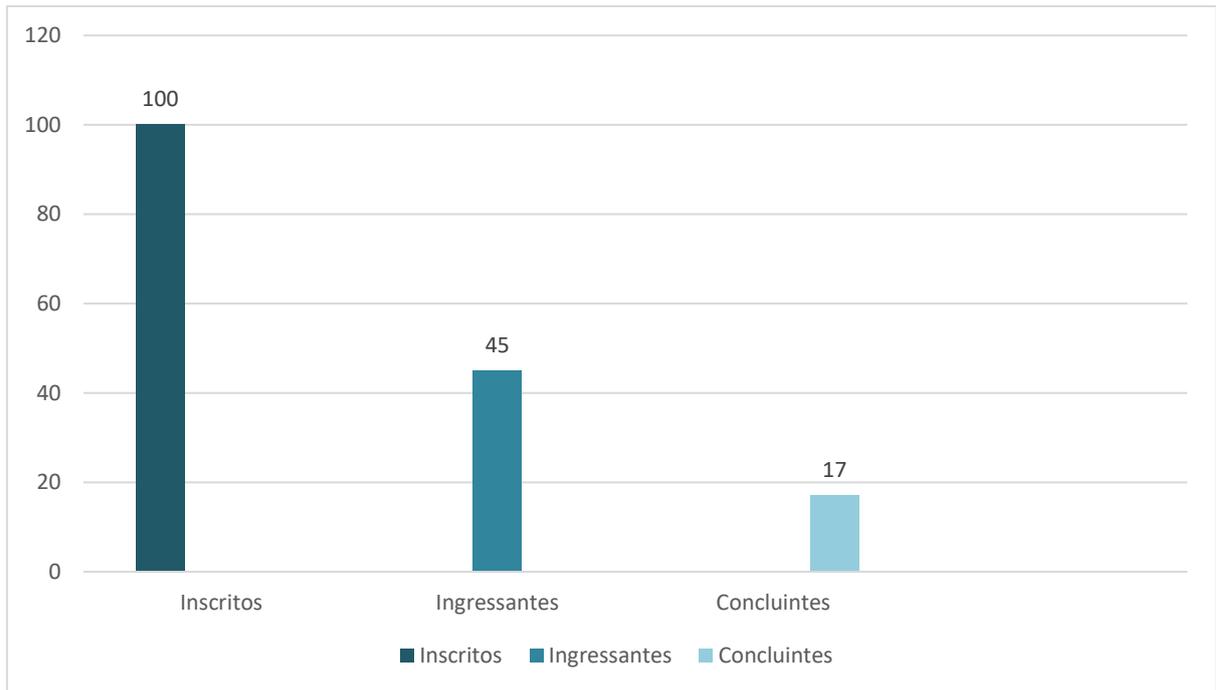
Fonte: a autora (2020).

Sendo assim, chegamos ao final da SVFD-piloto com cinco cursistas, considerando somente aqueles que participaram ativamente de todas as propostas e concluíram o curso com o percentual mínimo de 70% das atividades realizadas. Ao traçar o perfil desses concluintes, constatamos que atingimos um público diverso, desde professores do Ensino Fundamental I até professores do Ensino Médio, conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 4** – Perfil dos concluintes da SVFD-piloto

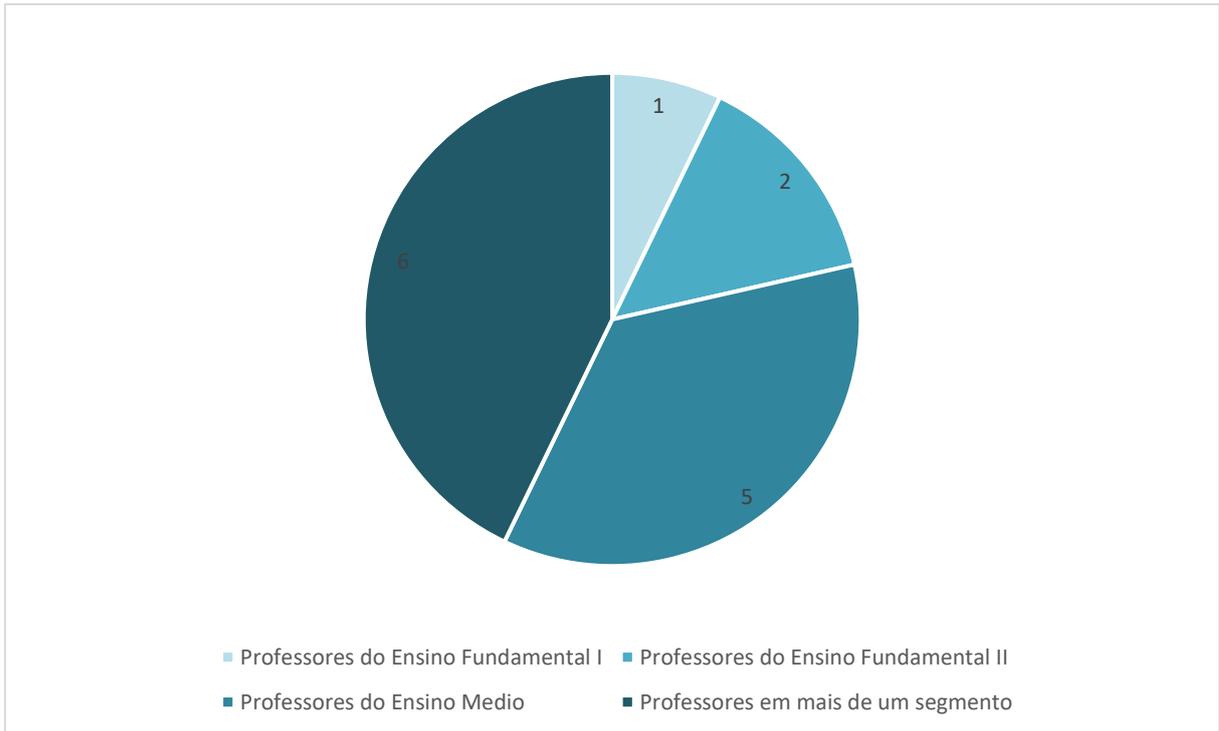
Fonte: a autora (2020).

Já na SVFD elaborada a partir da SVFD-piloto, com o intuito de expandir o número de vagas e atingir um público maior, autorizamos que 100 pessoas se inscrevessem. Dentre esses inscritos, tínhamos um público variado: graduandos de Letras, professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, bem como professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos preparatórios para o vestibular. Inclusive, grande parte deles atuava em mais de um segmento concomitantemente. Entretanto, apesar do número expressivo de inscritos, somente 45 pessoas ingressaram no AVA e no grupo de *WhatsApp*, o que demonstra uma evasão de mais de 50%, conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 5** – Dados gerais da SVFD

Fonte: a autora (2021).

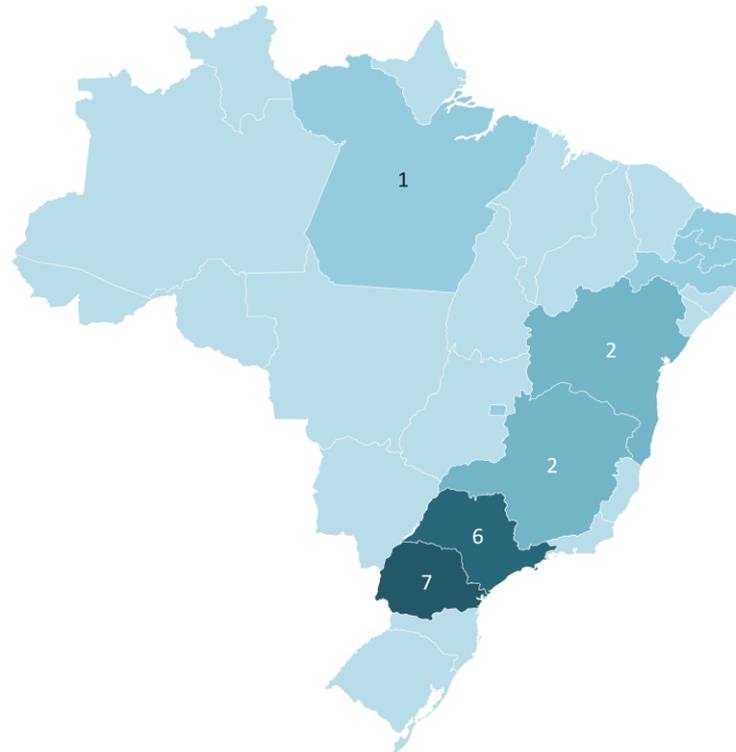
No gráfico anterior, é possível perceber que, além da evasão no período inicial, também houve uma evasão ao longo da implementação da SVFD. Assim, chegamos ao final da intervenção com 17 concluintes, os quais atingiram o percentual mínimo de 70% e participaram ativamente de grande parte das propostas. O gráfico a seguir demonstra que houve certo equilíbrio no que tange ao perfil dos concluintes, contemplando graduandos do curso de Letras e professores do Ensino Fundamental e Médio.

**Gráfico 6** – Perfil dos concluintes da SVFD

Fonte: a autora (2021).

Considerando todos os concluintes, tanto da SVFD-piloto quanto da SVFD, obtivemos um total de 22 professores-cursistas, sendo 21 mulheres e um homem. Desses 22, três atuam no Ensino Fundamental I, três no Ensino Fundamental II, sete no Ensino Médio, ao passo que seis atuam em mais de um segmento e três são graduandos de Letras.

Além disso, conseguimos contemplar professores da capital do Brasil e de mais oito estados: Paraná, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pará e Pernambuco. No gráfico a seguir, apresentamos o quantitativo de concluintes por Estado.

**Gráfico 7** – Quantitativo de concluintes por Estado

Da plataforma Bing  
© GeoNames, Microsoft, TomTom

Fonte: a autora (2021).

Cabe ressaltar que, embora entendamos que os concluintes da SVFD-piloto foram fundamentais para a reelaboração do curso, consideramos somente os concluintes da SVFD na análise deste trabalho, pois é a segunda proposta que queremos validar. Portanto, como forma de preservar a identidade desses concluintes, conforme acordado no TCLE, utilizamos a codificação PC, referente à professor-cursista, seguida de números de 1 a 17.

Consideramos importante, ainda, especificar a formação acadêmica e a atuação profissional desses 17 professores-cursistas, uma vez que essas informações podem nos dar subsídios às análises.

**Quadro 6** – Formação acadêmica dos professores-cursistas

PROFESSOR-CURSISTA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
PC1	Graduação em Letras – Português e Espanhol	Ensino Médio
PC2	Graduação em Letras Mestrado Profissional em Ensino (em andamento)	Ensino Fundamental I
PC3	Graduação em Letras Graduação em Pedagogia	Ensino Médio

	Mestrado Profissional em Ensino (em andamento)	
PC4	Graduação em Letras – Português e Inglês (em andamento)	-
PC5	Graduação em Letras – Português e Literatura da Língua Portuguesa (em andamento)	-
PC6	Graduação em Letras – Português e Inglês	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
PC7	Graduação em Letras	Ensino Médio
PC8	Licenciatura plena em Letras	Ensino Fundamental II
PC9	Graduação em Letras – Português e Inglês	Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA
PC10	Graduação em Letras – Português e Inglês	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
PC11	Graduação em Letras – Língua Portuguesa	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
PC12	Não informou	Ensino Médio
PC13	Graduação em Letras – Português Graduação em Letras - LIBRAS	Ensino Médio
PC14	Graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas literaturas Mestrado em Letras	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
PC15	Não informou	Ensino Fundamental II
PC16	Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa (em andamento)	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
PC17	Graduação em Letras (em andamento)	-

Fonte: a autora (2021).

Após descrever todos os participantes envolvidos na pesquisa, passamos para a apresentação das categorias e procedimentos que escolhemos para analisar os dados gerados na pesquisa.

### 3.4 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para descrever as categorias e procedimentos de análise de dados, consideramos importante apresentar um panorama de todos os dados gerados ao longo da pesquisa. Para tanto, nos pautamos somente na SVFD, por tratar-se da proposta que consideramos “oficial” para atingir o objetivo geral da pesquisa: a validação. Conforme exposto, para chegar a esse ponto, realizamos uma avaliação da SVFD-piloto para, então, planificar e implementar a SVFD. O quadro a seguir mostra todos os dados gerados na SVFD, reunidos em dez categorias.

**Quadro 7** – Dados gerados pela pesquisa

CATEGORIZAÇÃO	DADOS DE ANÁLISE
Macroestrutura da SFD	Macroestrutura da SFD

Planejamento e planificação da SVFD	Roteiro da SVFD Sinopse da SVFD
Ficha de inscrição no <i>Google Forms</i>	Informações gerais dos participantes
Interação verbal no <i>Google Meet</i>	Comentários dos cursistas por áudio e escrita nos <i>chats</i>
Interação verbal nos fóruns do AVA	Fóruns de discussão
Interação verbal no grupo de <i>WhatsApp</i>	Mensagens dos cursistas
Diagnóstico inicial no AVA	Respostas ao questionário inicial
Atividades práticas no AVA	Primeira produção de um artigo de opinião Primeira produção de uma sinopse da SD do gênero artigo de opinião Análise de artigos de opinião Criação de questões polêmicas a partir de temas pré-estabelecidos Seleção de um artigo de opinião exemplar Atividade de contra-argumentação Reescrita do artigo de opinião Reelaboração da sinopse da SD do gênero artigo de opinião
Diagnóstico final no AVA	Respostas ao questionário final
Avaliação final no <i>Google Forms</i>	Respostas ao formulário de avaliação do curso

Fonte: a autora (2021).

Para atingir o objetivo geral, delineamos objetivos específicos que se relacionam com três princípios de validação didática propostos por Dolz (2020). Na perspectiva do autor, a validação didática é indispensável quando se tem o objetivo de desenvolver um trabalho robusto e bem fundamentado pois, a partir disso, temos garantias científicas a respeito do valor da proposta desenvolvida. Nesse processo, seis princípios podem ser levados em consideração: o impacto da aprendizagem, a legitimidade, a pertinência, a coerência, a viabilidade e a ação didática (DOLZ, 2020).

Para Dolz (2020), o impacto da aprendizagem é o primeiro princípio a ser avaliado, pois o aluno é o centro do trabalho do professor e, também, da proposta didática. Nesse sentido, por meio da análise das CL, é necessário medir os resultados que determinada proposta proporcionou ao aluno. No que tange à legitimidade, o autor aponta que o professor deve partir das práticas de referência para elaborar a sua proposta, considerando as regularidades do gênero a ser trabalhado e realizando um processo de transposição didática. Em relação à pertinência, a proposta precisa ser adaptada às necessidades e ao perfil dos alunos – o que, necessariamente, implica uma avaliação formativa inicial. Nesse princípio, é preciso verificar se os saberes ensinados são pertinentes, se existem obstáculos a serem superados e se há necessidade de adequações. Do ponto de vista da coerência, os conteúdos propostos precisam ter uma sequência, ou seja, mostrar uma lógica de progressão. No que tange à viabilidade, é importante verificar as possibilidades de implementar a proposta em determinados contextos, de adaptá-la às contingências, ao perfil dos professores e às

competências profissionais. Por fim, a ação didática diz respeito aos gestos didáticos e às posturas didáticas mobilizadas pelo professor durante a implementação da proposta.

Neste trabalho, focamos a nossa análise apenas na legitimidade, na pertinência e na viabilidade. Diante da necessidade de elaborar um Guia para implementação da SVFD como fruto da validação, consideramos que essas categorias são mais pertinentes para atingir o nosso objetivo, uma vez que podem nos dar resultados mais precisos e específicos em relação à nossa proposta de formação.

Assim, com o intuito de amparar o processo de análise e interpretação dos dados gerados na nossa SVFD, delimitamos procedimentos e categorias para atingir cada objetivo específico com vistas à validação. No que tange à legitimidade, analisamos o nosso dispositivo de formação de um ponto de vista mais amplo, enquanto uma sequência de formação docente (SFD), sem considerar o contexto virtual de intervenção. Partindo dos princípios teórico-metodológicos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e demais pesquisadores de bases sociointeracionistas, buscamos compará-lo com a SDG, a fim de validá-lo como um protótipo vazado, adaptável para diferentes gêneros textuais e útil para contextos de formação distintos. Em relação à pertinência, analisamos os conteúdos abordados na SVFD, tanto em relação ao artigo de opinião quanto à metodologia das SDG, a fim de verificar se eles foram pertinentes e contribuíram para a mudança de concepções dos professores-cursistas. Para tanto, damos enfoque às respostas obtidas nos questionários iniciais e finais aplicados durante a SVFD, analisando-os a partir dos procedimentos propostos por Bulea (2010): os Segmentos de Orientação Temática (SOT), que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, e os Segmentos de Tratamento Temático (STT), que desenvolvem o tema apresentado. Por fim, no que se refere à viabilidade, analisamos as respostas obtidas no formulário de avaliação do curso, seguindo o mesmo procedimento de depreender categorias no SOT e STT (BULEA, 2010), com o intuito de validar a SVFD enquanto um dispositivo viável de ser implementado a distância e obter opiniões e sugestões dos cursistas em relação à formação (duração do curso, relevância dos encontros síncronos, satisfação em relação ao AVA, etc).

Para elucidar o plano geral de análise dos dados, elaboramos um quadro com os objetivos de pesquisa, os conjuntos de dados que respondem a esses objetivos e os procedimentos de análise adotados para cada um deles.

**Quadro 8** – Plano geral da análise dos dados

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>DADOS DE ANÁLISE</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO</b>
a) Validar a SFD a partir do princípio da <b>legitimidade</b>	Macroestrutura da SFD	Comparação da SFD com a SDG	Princípios teórico-metodológicos da SDG
b) Validar a SVFD a partir do princípio da <b>pertinência</b>	Respostas ao questionário inicial Respostas ao questionário final Primeira produção do artigo de opinião Reescrita do artigo de opinião Primeira produção da sinopse da SD sobre o artigo de opinião Reelaboração da sinopse da SD sobre o artigo de opinião	Análise a partir do procedimento SOT e STT (BULEA, 2010)	Categorias depreendidas no SOT e STT
c) Validar a SVFD a partir do princípio da <b>viabilidade</b>	Informações gerais dos participantes Respostas ao formulário de avaliação do curso	Análise a partir do procedimento SOT e STT (BULEA, 2010)	Categorias depreendidas no SOT e STT

Fonte: a autora (2021).

Consideramos importante, também, indicar as atividades realizadas por cada professor-cursista da SVFD, uma vez que tivemos abstenções em determinadas propostas – fato que interfere diretamente na análise dos dados. No quadro a seguir, apresentamos a relação de atividades que compõem os dados de análise, juntamente com a indicação de quais foram realizadas por cada professor-cursista. Para facilitar a distribuição dos dados no quadro, criamos códigos para as atividades, sendo: o questionário inicial sobre o artigo de opinião (QIAO), a produção inicial do artigo de opinião (PIAO), o questionário final sobre o artigo de opinião (QFAO), a produção final do artigo de opinião (PFAO), o questionário inicial sobre SDG (QISDG), a produção inicial da sinopse da SDG (PISDG), o questionário final sobre SDG (QFSDG), a produção final da sinopse da SDG (PFSDG) e o formulário de avaliação do curso (FAC).

**Quadro 9** – Relação de atividades que compõem os dados de análise

<b>PC</b>	<b>ATIVIDADES QUE COMPÕEM OS DADOS DE ANÁLISES</b>								
	<b>QIAO</b>	<b>PIAO</b>	<b>QFAO</b>	<b>PFAO</b>	<b>QISDG</b>	<b>PISDG</b>	<b>QFSDG</b>	<b>PFSDG</b>	<b>FAC</b>
<b>PC1</b>	x	x	x	x	x	x	x		x

PC2	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC3	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC4	x	x	x		x	x	x		x
PC5	x	x		x	x	x		x	x
PC6	x	x	x		x	x	x		x
PC7	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC8	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC9	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC10	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC11	x	x	x		x	x	x		x
PC12	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC13	x	x	x	x	x		x		x
PC14	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC15	x	x			x	x			x
PC16	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PC17	x	x	x	x	x		x	x	x

Fonte: a autora (2022).

Na seção 5, realizamos toda a análise para validar a nossa SVFD, no entanto, consideramos importante apresentar o Produto Educacional antes disso.

### 3.5 GUIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA SVFD

Considerando que nos inserimos em um contexto de Mestrado Profissional, torna-se obrigatória a elaboração e implementação de um Produto Educacional – também chamado de Produção Técnica/Tecnológica. Conforme regulamentado pela CAPES (2019, p. 15):

[...] no Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo.

Dentre as possibilidades de produtos educacionais a serem desenvolvidos, a CAPES (2019, p. 15) menciona sequências didáticas, aplicativos computacionais, jogos, videoaulas, etc. No âmbito do PPGEN/UENP, diversos produtos já foram desenvolvidos para o ensino de língua portuguesa, a saber: uma sequência de atividades para o ensino do gênero seminário acadêmico (FONTEQUE, 2017); um

curso de formação docente para o ensino de língua portuguesa escrita a estudantes surdos (TEBOM, 2018); uma sequência de leitura de crônicas literárias (BRANCO O., 2020); e um caderno pedagógico para o ensino do gênero carta de reclamação por meio de SDG (CORRÊA, 2021).

Nesta pesquisa, optamos por produzir um Guia para implementação da SVFD, disponibilizado no site do PPGEN/UENP (<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>) e na plataforma EduCAPES (<https://educapes.capes.gov.br/>). Para tanto, buscamos retextualizar o roteiro da SVFD (Apêndice K), incorporando-o a um *layout* interativo, incluindo orientações para o professor-formador, além de textos e materiais complementares que possam agregar à proposta.

Tais orientações partem da validação didática realizada na seção 5, baseada na avaliação dos professores-cursistas que participaram da SVFD e contribuíram para a realização das análises. Na subseção 5.4, apresentamos a síntese dos resultados obtidos e indicamos possibilidades de adaptações em relação ao AVA, à duração do curso, às atividades assíncronas e aos encontros síncronos, de modo a contribuir para futuras implementações, tornando-as ainda mais significativas.

Nosso intuito é que esse Guia possa ser utilizado por outros formadores de professores de Língua Portuguesa que trabalham com o ensino da leitura e produção do artigo de opinião por meio da metodologia das SDG. Além disso, disponibilizamos a própria SVFD formatada no AVA da UENP, deixando-a disponível para os docentes da instituição que queiram utilizá-la ou adaptá-la.

Dessa maneira, atendemos à proposição da CAPES (2019, p. 15), que destaca a necessidade de pensar os produtos educacionais de modo que possam ser usufruídos “por professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e por outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais”.

Esperamos, assim, contribuir para a área de Língua Portuguesa, ao desenvolver um produto voltado para a formação de professores, mais especificamente, para o ensino do gênero “artigo de opinião” por meio da SDG.

## 4 MODELIZAÇÃO DO GÊNERO “ARTIGO DE OPINIÃO”

Nesta seção, apresentamos as etapas que percorremos para modelizar o gênero “artigo de opinião”. Para tanto, neste estudo, reconhecemos o artigo de opinião enquanto um gênero que, necessariamente, apresenta a defesa de uma tese, em contraposição aos artigos que discutem uma temática sem defender um ponto de vista, os quais convencionamos chamar de “ensaio”.

Conforme exposto na subseção 2.2.1, para que um gênero textual seja trabalhado no âmbito do ensino, deve haver um processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), que ocorre por meio da modelização teórica e didática. Nesse sentido, apresentamos, primeiramente, as vozes dos especialistas a respeito do gênero em questão. Em seguida, partindo do dispositivo didático de Barros (2012) – elaborado com base nas categorias de análise de Bronckart (2009) – realizamos a análise de um *corpus* representativo, com o intuito de elaborar um modelo teórico e didático do gênero artigo de opinião.

### 4.1 O ARTIGO DE OPINIÃO NAS VOZES DE ESPECIALISTAS

Para iniciar esta seção caracterizadora do artigo de opinião, consideramos pertinente trazer à tona a discussão a respeito da polissemia do termo “artigo”. Em sua tese de doutorado, Rosangela Hammes Rodrigues (2001, p. 121) aponta que

Em um determinado sentido, a palavra artigo não se refere a um gênero discursivo em particular, mas a quaisquer enunciados (textos) do jornalismo impresso, independente da sua formulação genérica. Nesse contexto, artigo assume o sentido de texto escrito, veiculado por jornais ou revistas, semelhante ao que acontece com a expressão matéria, do jargão jornalístico.

Por esse motivo, a autora se assenta na ideia de que um artigo, enquanto gênero textual específico, é sempre assinado. Nesse sentido,

O artigo é visto como um gênero jornalístico particular da esfera do jornalismo impresso. Se o artigo apresenta traços em comum com outros gêneros considerados como ‘opinativos’ (como a finalidade de interação social), ele assume feições particulares a partir da sua autoria, um dos fundamentos de diferenciação dos gêneros [...] (RODRIGUES R., 2001, p. 124).

Para além do fato de fazer parte da esfera jornalística e ser assinado, é preciso levar em consideração que o artigo de opinião possui a argumentação como um elemento imprescindível para sua composição. Trata-se de um gênero pertencente à tipologia do *argumentar*, uma vez que se fundamenta na defesa de um ponto de vista do agente-produtor do texto. Na perspectiva de Striquer e Oliveira (2017, p. 130),

[...] a intenção daquele que o produz é expor, defender, discutir um determinado assunto polêmico para a sociedade ou uma parcela dela ou/e, principalmente, convencer, influenciar o interlocutor, para que ele pense como o autor, para que ele mude os valores que tem.

De maneira similar, Köche (2012, p. 33) considera que o artigo de opinião “[...] consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa”. A respeito da argumentação, Santos e Melo (2012, p. 625) afirmam que

Nesse processo de construção do artigo de opinião, a etapa mais complexa é, sem dúvida, a argumentação. Isso ocorre porque argumentar não é apenas emitir uma opinião sobre um fato, mas defender uma ideia, alegando uma série de razões que as apoiem. Um argumento é consistente quando está bem construído e contém ideias suficientes que embasem a opinião do escritor. O processo de argumentar, portanto, não abarca apenas aspectos linguísticos, mas é necessário conhecimento de mundo por parte do escritor, que lhe possibilite conhecer o assunto suficientemente para opinar sobre ele.

Embora seja a etapa mais complexa, a argumentação é, também, a principal característica de um artigo de opinião. Nesse sentido, o agente-produtor de um artigo de opinião não só discute uma questão polêmica, mas também faz uso dos recursos argumentativos para convencer o leitor a respeito do ponto de vista defendido no texto. Segundo Castellani e Barros (2018, p. 204),

ele é um gênero que busca sempre convencer o seu leitor, tendo como eixo condutor uma tese sobre a [questão] polêmica. Por isso, o autor do artigo deve apresentar argumentos consistentes para que consiga defender seu ponto de vista e persuadir seu público leitor.

Essa questão polêmica dita pelas autoras diz respeito à “aquela ‘pergunta-chave’ que inquieta o leitor/articulista e o motiva a escrever” (CASTELLANI; BARROS, 2018, p. 204). Vale ressaltar, aqui, que uma questão só é polêmica quando há diferentes posicionamentos a seu respeito (a favor e contra). Nessa mesma perspectiva, Uber (2008, p. 20) também sinaliza a importância das questões

polêmicas para um artigo de opinião, uma vez que elas “geram discussões porque há diferentes pontos de vista circulando sobre os assuntos que as envolvem. Assim, o articulista, ao escrever, assume posição própria nesse debate, procurando justificá-la”. Sendo assim, não basta expor uma ideia sobre determinada questão. É preciso assumir uma posição e persuadir o leitor, a fim de convencê-lo a aderir ao posicionamento defendido no artigo.

Desde o seu início, as Olimpíadas de Língua Portuguesa<sup>18</sup> (OLP) incorporam, em seu concurso nacional, o gênero “artigo de opinião” como objeto de produção de textos nas séries finais do Ensino Médio (2º e 3º ano). É preciso destacar a relevância da abordagem desse gênero pela OLP, pois o Programa vai muito além de um concurso de redações, já que disponibiliza para o professor um material planejado em oficinas práticas que levam os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem relevantes para a leitura e produção desse gênero. Nesse material de apoio ao professor, o Programa traz a definição de que o artigo de opinião é um gênero que possui a finalidade de defender uma opinião ou tese, a qual deve ser fundamentada com argumentos coerentes. Para tanto, o articulista se vale de “jogadas” com o intuito de defender seu ponto de vista e contribuir para a adesão do leitor à posição defendida.

Corroborando com a ideia de Rosangela Hammes Rodrigues (2001), o Programa também aponta que o artigo de opinião “[...] é assinado por um articulista que, jornalista profissional ou não, normalmente é uma autoridade no assunto ou uma ‘personalidade’, cujas posições sobre questões debatidas publicamente interessam a muitos” (SEVERIANO *et al.*, 2019, p. 19). Portanto, em nossa pesquisa, consideramos pertinente privilegiar a mesma definição de artigo de opinião adotada pela OLP, compreendendo-o como um gênero que se fundamenta na defesa de uma tese e visa à aderência do leitor para o mesmo ponto de vista do agente-produtor – que, não necessariamente, é um profissional da área jornalística.

Contudo, na prática, temos observado alguns textos que não defendem uma tese serem tratados como artigo de opinião – fato que vai totalmente de encontro ao posicionamento por nós defendido. Levando em conta que esses textos descumprem o papel principal de um artigo de opinião, buscamos encontrar outros gêneros e definições mais alinhados ao que esses textos representam, de fato. Sendo assim,

---

<sup>18</sup> Site da Olimpíada de Língua Portuguesa: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>.

encontramos no ensaio uma perspectiva que parece comungar com a função desses “artigos de opinião” que não apresentam a defesa de uma tese.

Segundo Kelen Rodrigues (2015), o ensaio é um gênero que ainda está em busca de sua caracterização, pois até o momento não há “uma ação/estudo realmente caracterizador desse gênero”. A autora pontua que “os estudiosos da questão tipológica caracterizam o ensaio como um gênero necessariamente dissertativo, mas pouco parece ter sido falado além disso” (RODRIGUES K., 2015, p. 157)

Na tentativa de caracterizar esse gênero pouco discutido, Kelen Rodrigues (2015) sintetiza as principais características que devem contemplá-lo, conforme apresentamos no quadro a seguir.

**Quadro 10 – O ensaio e suas características**

<b>CARACTERÍSTICAS DO ENSAIO</b>	<b>PROPRIEDADE</b>
Teor interrogativo	Questionar, refletir sobre objetos, ideias e conceitos.
Conflito não sedimentado	Presença constante da tensão sem desfecho definitivo.
Descontinuidade	Não sucumbe à ideia de completude e continuidade.
Certa universalidade	Não trata de fatos e, sim, de ideias e conceitos.
Auto-exercício da razão	Reflexões pautadas na própria experiência e conhecimento do ensaísta.
Caráter crítico	Auto-exercício crítico sobre um tema, não comprometendo seu caráter aberto e inacabado.
Pensamento original	Autonomia mental para produzir um pensamento original decorrente de seu caráter interrogativo.
Relação específica com o leitor	Não fornece respostas prontas ao leitor, sua conclusão é sempre inacabada.
Incompletude e relativização	Sem conclusões objetivas.
Escolhas pessoais	Forte presença das escolhas do ensaísta, acentuando o caráter subjetivo.
Reflexão lenta e ponderada	Livre indagação.
Rigor conceitual e precisão teórica	Conhecimento teórico, conceitual e prático inerentes no seu teor interrogativo.

Fonte: Rodrigues K. (2015, p. 159).

Por meio dessa síntese, é possível constatar que, diferentemente do artigo de opinião, o ensaio não tem o intuito de defender um ponto de vista a respeito de determinado assunto. Pelo contrário, sua intenção é apenas discorrer ideias sobre um tema, sem a necessidade de se chegar à uma conclusão.

O próprio significado do verbo “ensaiar” nos remete à ideia de se preparar para alguma coisa, de praticar para, depois, efetivar uma ação. Nesse sentido, o autor de um ensaio apenas lança ideias, discute um tema, mas não chega em uma tese final a

ser defendida. De igual maneira, Kazue Barros (2011, p. 334) caracteriza o ensaio como uma “proposta preliminar”, na qual o autor oferece interpretações ao leitor, “buscando [...] um ponto de partida para a interlocução e o debate”. A autora acrescenta que “o ensaio se torna ensaio a partir do momento em que se coloca à prova a subjetividade nele veiculada. Enquanto proposta de diálogo aberto, o conteúdo não se fecha em si mesmo, mas é antes negociado” (BARROS K., 2011, p. 335).

Também pode-se considerar que, ao escrever um ensaio,

[...] o ensaísta arrisca menos a sua face ao expor ideias ainda não consagradas; assim, o ensaísta, lançando mão das regras de polidez conversacionais, **deixa margem para que seu interlocutor possa rejeitar suas impressões pessoais mais facilmente**, sem ferir sua face positiva, isto é, seu desejo de aprovação da imagem própria (Brown & Levinson, 1987). E dessa forma fica preservado um dos objetivos centrais do ensaio, qual seja o de divulgar um ponto de vista novo, mas que, por definição do gênero, pode ser reformulado (BARROS K., 2011, p. 335 – grifos nossos).

É diferente, portanto, do que ocorre em um artigo de opinião, no qual o articulista se vale de diferentes estratégias e argumentos para que o leitor aceite o ponto de vista ali defendido. Conforme Bräkling (2000, p. 227 – grifos nossos) afirma, a escrita de um artigo de opinião passa por um

[...] um processo de **argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes**. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor.

Embora Kazue Barros (2011, p. 336 – grifos da autora) considere que o ensaio apresenta a recorrência de “**sequências tipológicas argumentativas**, frequentes em situações em que se busca convencer os interlocutores acerca de um saber ainda não institucionalizado”, adotamos um posicionamento totalmente contrário, uma vez que entendemos que o ensaísta não escreve com a intenção de convencimento.

Em nossa perspectiva, a sequência predominante de um ensaio é a explicativa, como pode-se perceber no texto “Gravidez na adolescência” (cf. Anexo D). Embora seja um texto publicado e rotulado como “artigo de opinião”, percebemos que ele é desencadeado por uma problemática, e não por uma polêmica. Ademais, seu teor é

mais dissertativo: apesar de apresentar trechos opinativos, não há uma linha argumentativa voltada para a defesa de uma tese, como pede um artigo de opinião.

De acordo com Adam (1992 *apud* BARROS K., 2011, p. 336), “[...] a sequência argumentativa gira em torno de uma tese que se fundamenta em relações entre argumentos, dados ou razões que levam a uma conclusão, com a pretensão de agir sobre o interlocutor, fazendo com que este acolha as ideias do enunciador” – fato que não se observa nos ensaios.

Diante das considerações feitas acerca do “artigo de opinião” e da sua distinção em relação ao ensaio, passamos para a etapa de modelização do gênero, na qual buscamos descrevê-lo com base em um *corpus* textual.

#### 4.2 DESCRIÇÃO DO GÊNERO COM BASE EM UM *CORPUS* TEXTUAL

Neste estudo, consideramos que os nossos modelos teórico e didático são coincidentes, uma vez que trabalhamos com professores em formação continuada. Nesse sentido, buscamos textos publicados na mídia jornalística, os quais nos dão base para a elaboração do modelo teórico, são utilizados como exemplares durante os cursos e também atendem às nossas condições de modelos didáticos.

Portanto, nosso *corpus* de análise é constituído por três artigos publicados na Folha de Londrina – um jornal de grande circulação no Norte do Paraná. Nele, há uma seção intitulada “Folha Opinião”, a qual contém um “Espaço Aberto” para contribuições de leitores ou de pessoas que tenham autoridade para tratar de uma temática. No quadro a seguir, descrevemos o *corpus* selecionado<sup>19</sup>:

**Quadro 11** – *Corpus* de análise da modelização do gênero "artigo de opinião"

ANEXO	TÍTULO DO ARTIGO
A	“Vale a pena fazer um MBA?”
B	“Redução da maioria penal”
C	“Quem ganha com o ‘Ganhando o Mundo’?”

Fonte: a autora (2021).

Embora não exista uma afirmação a respeito de quantos textos são necessários para constituir um conjunto representativo que dê base à elaboração do MDG,

<sup>19</sup> Os três exemplares encontram-se anexados nesta dissertação conforme a codificação exposta no quadro.

consideramos pertinente justificar a nossa escolha por apenas três artigos, uma vez que os consideramos prototípicos e os assumimos como referências para o trabalho que desenvolvemos em nossa SVFD, levando em conta o nosso contexto didático de intervenção e o perfil de nossos participantes.

O artigo A, publicado em 03 de setembro de 2012, foi escrito por Wellington Moreira, um palestrante e consultor empresarial de Londrina/PR. Já o artigo B foi publicado em 09 de janeiro de 2017 e assinado por Daniel Marinho Corrêa. O autor é servidor do Tribunal de Justiça do Paraná, mediador judicial do Conselho Nacional de Justiça e advogado licenciado em Londrina. Por fim, o artigo C, publicado em 13 de fevereiro de 2020, é de autoria de Telma Gimenez, uma professora aposentada da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Para a análise, tivemos o cuidado de selecionar textos que apresentam uma defesa de tese, uma vez que julgamos ser essa a principal característica de um artigo de opinião. Sendo assim, a descrição do gênero é feita a partir da análise do nosso *corpus*, com base no quadro elaborado por Barros (2012), fundamentado nas categorias de análise do ISD e dividido pelos três tipos de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Em relação às capacidades de ação, partindo do agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004), o “artigo de opinião” é um gênero escrito, enquadrado no domínio do argumentar, e vinculado à esfera jornalística, mais especificamente nas seções ou espaços destinados à opinião. A prática social a qual o gênero se vincula é o ato de se posicionar frente a uma questão polêmica, defendendo um ponto de vista.

Enquanto emissores, temos indivíduos “comuns” que possuem propriedade e autoridade para discorrer sobre determinados assuntos polêmicos. Tais indivíduos desempenham um papel discursivo de especialistas ou articulistas: “aquele que articula argumentos para defender sua opinião a respeito de um tema” (STRIQUER; OLIVEIRA, 2017, p. 130). Em nosso *corpus*, todos os emissores possuem relação direta com o assunto abordado: no texto A, que trata a respeito do MBA<sup>20</sup>, o autor é um consultor empresarial, ligado à área de negócios; no texto B, que trata sobre a redução da maioria penal, o autor é um advogado, que possui contato com a área

---

<sup>20</sup> MBA é a sigla para *Master in Business Administration*, uma especialização voltada para a área de Administração.

legislativa; no texto C, que aborda a questão do programa “Ganhando o Mundo”<sup>21</sup>, a autora é uma professora de Língua Inglesa aposentada.

Já em relação aos destinatários, temos indivíduos que se interessam pelos temas abordados, que desempenham o papel discursivo de leitores do jornal. A relação estabelecida entre o produtor e o destinatário é do tipo argumentativa, com vistas à persuasão. Portanto, os textos pertencentes a esse gênero são produzidos com a finalidade de defender um ponto de vista a respeito de uma questão polêmica. Além de defender um ponto de vista, o autor busca envolver o leitor por meio de recursos argumentativos, com o intuito de convencê-lo e fazê-lo acatar o ponto de vista defendido.

Outro aspecto fundamental é que os artigos tratam, sempre, de temas polêmicos, que geram posicionamentos favoráveis e contrários. Sua principal finalidade é responder a uma questão polêmica, marcando um ponto de vista: no texto A, por exemplo, o autor responde à questão “vale a pena fazer um MBA?”; no texto B, o autor responde se reduzir a maioria penal é a única solução para a criminalidade; no texto C, a autora responde à pergunta “quem ganha com o ‘Ganhando o Mundo’?”

Os textos pertencentes a esse gênero possuem extremo valor na sociedade, pois envolvem a formação do pensamento crítico. De um lado, temos o articulista que, para produzir o seu artigo, precisa exercer a criticidade, defender o seu ponto de vista e buscar justificá-lo com argumentos plausíveis. De outro lado, temos leitores que, ao tomarem contato com determinado artigo, podem se deparar com posicionamentos contrários, levando-os a desenvolver ainda mais o pensamento crítico a respeito de determinada questão. O suporte do gênero são jornais, embora também possam ser publicados em *blogs* ou revistas. Sua circulação ocorre na sociedade em geral, podendo ser local, regional, nacional ou mundial. No caso do nosso *corpus*, os textos são regionais e circulam na região Norte do Paraná.

No que tange às capacidades discursivas, observamos que o discurso é da ordem do expor (BRONCKART, 2009). É um expor interativo, no qual o articulista busca manter um “diálogo” com o leitor de forma implícita, fazendo-o adentrar no discurso por meio dos argumentos defendidos. Em alguns momentos, o articulista pode se reportar diretamente ao interlocutor, com o intuito de estabelecer uma relação

---

<sup>21</sup> O “Ganhando o Mundo” é um Programa de Intercâmbio Internacional, criado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR), para ofertar formação acadêmica em instituições de ensino estrangeiras para estudantes do Ensino Médio da Rede Pública do Paraná (PARANÁ, 2021a).

de proximidade entre os dois, como ocorre no texto A: “Com isto **não estou afirmando que você deva evitá-lo**, mas é fundamental escolher bem o curso e a instituição de ensino para depois não perceber que jogou muito dinheiro fora”.

Os textos podem ser escritos em primeira pessoa do singular, como é o caso do texto C “Como educadora, com mais de 30 anos de experiência na formação de professores de inglês [...] **procurei** alertar os senhores deputados sobre o projeto de lei 726/2019” ou, então, na terceira pessoa do plural, como é o caso do texto B “**Isso nos leva a indagar se reduzir a idade penal é a única solução para a criminalidade**”. Muitas vezes, os articulistas alternam as pessoas discursivas em um mesmo texto – a depender de sua intenção.

Embora o artigo não tenha uma estrutura rígida e engessada – como ocorre na dissertação escolar e na redação do ENEM, por exemplo – os textos devem apresentar uma progressão lógica de ideias, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Em geral, o texto possui a extensão de uma página, os conteúdos são organizados em prosa, e divididos em parágrafos. Sua configuração é marcada pela presença de um título chamativo, destacado no centro da página em letras maiores e mais fortes (em negrito). Na maioria das vezes, esse título corresponde à própria questão polêmica que o artigo busca responder: “Vale a pena fazer um MBA?” (texto A) e “Quem ganha com o Ganhando o Mundo?” (texto C). Quando o título não é colocado em forma de pergunta, percebemos que ele é sintetizado em uma frase expressa o tema polêmico a ser discutido: “Redução da maioria penal” (texto B).

Além disso, constatamos a estratégia de inserir um trecho do artigo em destaque, no centro ou no canto da página, como forma de atrair a atenção do leitor e “adiantar” o conteúdo que vai ser abordado no decorrer dos parágrafos. Outra característica importante refere-se à assinatura: uma vez que o jornal aceita contribuições de leitores ou cidadãos que “dominam” determinado assunto, as opiniões ali veiculadas não refletem, necessariamente, a opinião do jornal. Nesse caso, a assinatura se torna obrigatória, a fim de imputar a responsabilidade pelo que foi escrito ao articulista. O que percebemos é que, além de inserirem a assinatura, os autores destacam a sua ocupação/profissão, como forma de explicitar a sua relação com o tema abordado e, assim, demonstrar maior credibilidade ao leitor.

O tipo de sequência predominante é a argumentativa, visto que a argumentação é a base de todo o texto. Entretanto, é possível perceber o uso de sequências narrativas ou explicativas para contextualizar o tema e situar o leitor.

Nesse caso, o autor inicia narrando um fato ou explicando a questão polêmica para, depois, se posicionar. A exemplo disso, temos o artigo A: *“Nestes últimos 20 anos houve uma grande proliferação de faculdades pelo País, tornando possível a milhões de pessoas realizarem o sonho de cursar uma delas. O mesmo fenômeno ocorreu também com a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, que surgiram em grande número para atender às mais diferentes demandas”*.

Por fim, no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, percebemos que as retomadas textuais são feitas por pronomes (possessivos: sua, seus, etc.; demonstrativos: esse, essa, dessa, etc.), por sinônimos, por elipses ou pela repetição do mesmo nome. Para exemplificar todas essas retomadas, trazemos um trecho do texto C: *“**O objetivo** [elipse de “Ganhando o Mundo”] é oportunizar ‘o crescimento, amadurecimento, independência, confiança e segurança dos estudantes, contribuindo para a **sua** [pronome possessivo para se referir aos estudantes] formação acadêmica e garantindo-lhes melhores oportunidades na vida profissional’. Entretanto, **o programa** [hipônimo de ‘Ganhando o Mundo’] não dá motivos para entendermos porque **esse** [pronome demonstrativo para se referir ao direito de participar da mobilidade] mesmo direito não será assegurado a todos os estudantes da rede pública que não participarão da **mobilidade no Exterior** [hiperônimo de ‘Ganhando o Mundo’]. Configura-se claramente o caráter elitista e desigualitário do **programa** [repetição da palavra].”*

O tempo verbal predominante nos textos é o presente do indicativo, embora possam conter verbos no pretérito perfeito (procurei, ocorreu, conseguiu, tornaram, iniciou, etc.), no futuro do presente (serão, acarretará, acrescentará, etc.) e no futuro do pretérito (seriam, contribuiriam, resolveriam, etc.).

Em virtude de seu caráter argumentativo, os conectivos utilizados são lógicos (mas, no entanto, portanto, assim, dessa forma, etc.), como vemos no texto A *“A questão, **portanto**, não se resume a fazer ou não um MBA e sim porque fazê-lo”*, no texto B *“**Portanto**, se não temos a diminuição dos crimes por intermédio da mudança da lei, parece inócuo imaginar que a mudança seguinte será diferente das outras 156 mudanças legislativas”*, e no texto C *“**No entanto**, é fundamental questionarmos o alto custo por aluno no Ganhando o Mundo”*.

A variedade linguística privilegiada é padrão, respeitando a norma culta da língua, não apresentando gírias e termos coloquiais. Pelo fato de os textos serem escritos por cidadãos “comuns” que assumem o papel de articulistas, observamos que

a linguagem e o vocabulário empregados são mais acessíveis, fazendo com que os textos sejam facilmente compreendidos pelos leitores. Além disso, a maioria dos substantivos são concretos, os verbos são de ação, e os adjetivos são objetivos.

Os sinais de pontuação mais utilizados são: ponto final, para encerrar uma ideia/argumento; vírgula, para separar orações; ponto de interrogação, para fazer perguntas retóricas ou instigar reflexões. O texto possui tom mais objetivo, buscando ir direto ao ponto e elencando os argumentos de forma progressiva e persuasiva.

A voz que predomina é a voz do autor, que se coloca explicitamente no texto. No entanto, é muito comum que os autores tragam vozes de autoridades ou apresentem dados de instâncias superiores para darem mais credibilidade ao que dizem. No texto B, percebemos que isso ocorre em dois momentos: 1) *“Como se não bastasse, a diminuição da idade penal se mostra inconstitucional, posto que a **Constituição Federal de 1988, em vários dispositivos, manda tratar** o menor de maneira distinta do adulto”*; 2) *“São **razões empíricas** que provam isso. De 1940 até 2015, o legislador brasileiro aprovou 156 reformas penais. Nunca, nenhum crime, a médio prazo, diminuiu no Brasil”*.

No texto A, é possível perceber que o autor traz vozes sociais, no sentido de tentar expressar o pensamento do leitor, a fim de gerar identificação. No trecho *“[...] **muitos** ainda têm dúvida se realmente vale a pena buscar uma capacidade dessa natureza”*, o articulista busca atingir leitores que vivenciam essa dúvida e esperam encontrar uma resposta no texto.

Em relação às modalizações, percebemos a mobilização de modalizações lógicas, que apresentam os elementos como fatos atestados ou possíveis, como no texto C: *“**Certamente**, essas questões serão equacionadas pelos responsáveis pela sua execução”*. Também é possível observar a mobilização de modalizações deônticas, que refletem uma “obrigação social”, como ocorre no texto A: *“**Também é preciso** ter em mente que o mercado de trabalho valoriza a escassez”*.

Por fim, os artigos não costumam apresentar elementos paratextuais como cores, imagens, quadros, etc. O que percebemos, em geral, são destaques nos títulos – geralmente, com fontes maiores e em negrito – além de “boxes” para dar destaque a algum trecho do artigo, com o intuito de captar a atenção do leitor.

Após apresentar o modelo teórico/didático que sustentou a nossa proposta de SVFD, buscamos descrevê-la e analisá-la com mais detalhes na seção seguinte, com o intuito de alcançar a validação didática.

## 5 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DO GÊNERO “ARTIGO DE OPINIÃO”

Nesta seção, realizamos a análise a partir de três princípios de validação didática propostos por Dolz (2020), conforme exposto na seção 3.4. Reiteramos que a escolha desses princípios se deu em função de os considerarmos mais pertinentes para as análises que pretendemos realizar, uma vez que o nosso objetivo é validar a SVFD elaborada e, posteriormente, elaborar um Guia para que outros professores-formadores possam implementar esse dispositivo didático.

### 5.1 PRINCÍPIO DA LEGITIMIDADE: A MACROESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta subseção, pretendemos analisar o nosso dispositivo didático de formação de um ponto de vista macro. Partindo dos princípios teórico-metodológicos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e por outros autores de bases sociointeracionistas, buscamos compará-lo com a SDG, a fim de validá-lo como um protótipo vazado, que pode servir para um contexto mais amplo de formação e ser adaptado para o ensino de diferentes gêneros textuais.

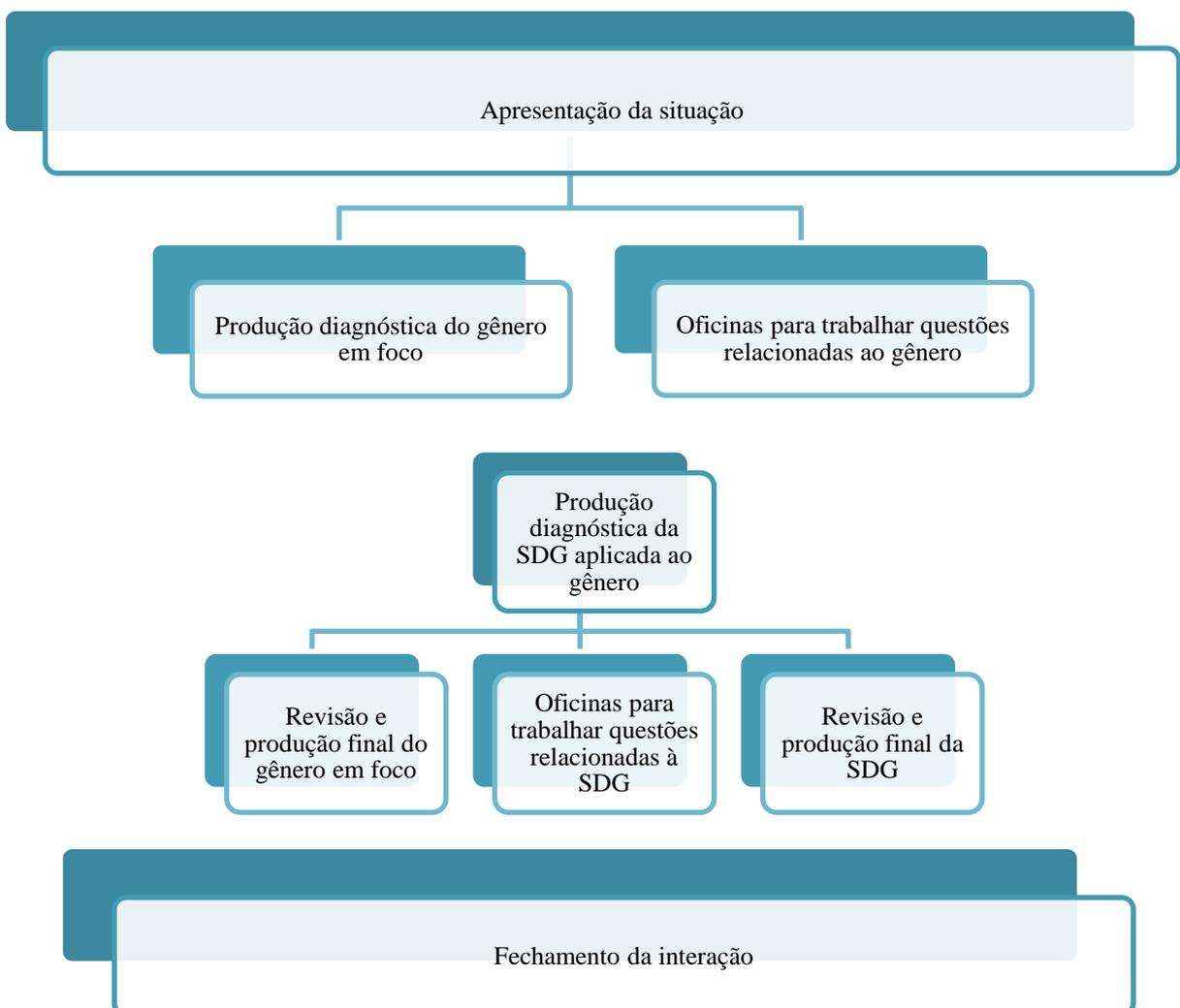
Embora tenhamos realizado a nossa implementação virtualmente – o que justifica a escolha pela denominação Sequência Virtual de Formação Docente (SVFD) –, desconsideramos, nesse momento, a análise do contexto virtual, uma vez que objetivamos focar na macroestrutura de nosso dispositivo. Ressaltamos, porém, que a subseção 5.3 é dedicada à análise da viabilidade (DOLZ, 2020) de realizar a nossa formação a distância. Portanto, achamos por bem validar, a princípio, uma Sequência de Formação Docente (SFD) genérica, independentemente da modalidade, a fim de que outros professores possam utilizá-la como modelo em outros contextos de formação, seja presencial ou a distância.

Como ponto de partida para a elaboração de nosso dispositivo, buscamos as bases teórico-metodológicas da SDG, de caráter sociointeracionista (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020). Da mesma forma que Pontara e Cristovão (2018), sistematizamos uma espécie de *metassequência didática*: uma SFD espelhada na SDG e que traz esse mesmo procedimento como objeto de ensino da formação. Ao sobrepor metametodologicamente os dois dispositivos, fazemos com

que os professores vivenciem, na prática, como aprendizes, a metodologia das SDG – articulando, dessa forma, ensino e aprendizagem, teoria e prática.

Sendo assim, para sistematizar nosso modelo de SFD, buscamos contemplar todas as etapas de uma SDG. No entanto, pelo fato de o dispositivo proposto ter dois objetos de ensino articulados entre si, é necessário criar etapas distintas de produção inicial e final. Nesse caso, o professor em formação participa de duas atividades linguageiras – a produção textual de um gênero e de uma SDG. Entretanto, a intenção não é fragmentar a sequência em duas partes, mas dar uma unidade ao processo formativo. A seguir, apresentamos a *macroestrutura* (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018) da SFD sistematizada por nossa pesquisa:

**Figura 5 – Macroestrutura da SFD**



Fonte: a autora (2022).

Conforme exposto na Figura 5, a macroestrutura da SFD traz a *apresentação da situação* em primeiro lugar. Seguindo os princípios do procedimento SDG criado pelo Grupo de Genebra, essa primeira etapa da nossa SFD busca detalhar as ações que serão realizadas pelos professores-aprendizes durante o percurso formativo, de modo a motivá-los para as produções e demais atividades. Nesse momento, é fundamental deixar explícito que o trabalho será sustentado por dois objetos: o gênero textual em foco e a SDG. É necessário, portanto, *criar um projeto comunicativo* voltado para a produção do gênero específico e de uma SDG, de modo que os docentes em formação entendam exatamente o contexto em que estão inseridos (o que vão produzir, para quem vão produzir, de que forma vão produzir, etc.) e a importância dessas produções nesse contexto.

Podemos então, partir de discussões pertinentes ao contexto deles e encaminhar essas discussões para a possibilidade de produzir textos que vão ao encontro delas. Por exemplo, no contexto de pandemia em que nos encontramos durante 2020 e 2021, seria possível partir de uma discussão sobre as escolas serem consideradas como serviços essenciais ou não, o que implicaria na volta às aulas presenciais – como fizemos em nossa formação. Diante disso, poderíamos chegar à produção de um artigo de opinião para que os professores pudessem defender seus pontos de vista em torno dessa questão polêmica. Já no que tange à SDG, por tratar-se de uma metodologia que os professores podem utilizar em suas salas de aula reais, podemos propor a elaboração de uma SDG voltada para o ensino do gênero escolhido anteriormente.

Para efetivar tais produções, também é de extrema necessidade verificar os conhecimentos prévios dos professores-aprendizes a respeito do gênero a ser trabalhado e da metodologia da SDG. Esse diagnóstico pode ser realizado por meio de questionários, discussões em grupo ou atividades que exijam que os professores se manifestem a partir daquilo que já sabem. Outra necessidade é proporcionar-lhes momentos de reflexão e leitura acerca da temática proposta, seja por meio de textos previamente selecionados pelo professor-formador, de buscas realizadas pelo próprio professor-aprendiz ou de fóruns de discussão. Trata-se, portanto, de uma fase que visa a “criação de um ambiente” para dar início às produções.

Como segunda etapa de nossa SFD, temos a *produção inicial do gênero* em foco. Em consonância com Pereira e Cardoso (2010) e Kersch (2020), defendemos a ideia de que o professor deve viver uma experiência significativa com a escrita de

textos dos gêneros trabalhados didaticamente, para que ele possa propor projetos de escrita mais consistentes aos seus alunos. Para tanto, além de dominar a teoria relacionada ao ensino da produção textual, ele precisa se colocar no papel de agente-produtor desses textos que são objetos de ensino na Educação Básica.

Nessa etapa, nossa proposta se afasta da proposta de Pontara e Cristovão (2018), uma vez que as autoras denominam como *produção inicial* a etapa de análise de materiais referentes ao gênero em questão – no caso delas, a própria SDG. Em nosso modelo, essa etapa corresponde ao momento em que o professor vai, de fato, se colocar em situação de prática e produzir um texto de um gênero específico – aproximando-se, assim, da proposta genebrina.

Cabe ressaltar que, nessa etapa, o professor em formação não somente reflete sobre sua própria escrita, como também se coloca no lugar de seus alunos, que passam pelo mesmo processo em sala de aula. Assim como na SDG, essa produção tem um caráter diagnóstico, pois o intuito é verificar a representação que os professores têm dessa atividade e, ainda, quais são as fragilidades deles em relação ao gênero proposto. Entendemos, portanto, que essa fase constitui um duplo diagnóstico, pois as dificuldades apresentadas pelos professores na produção do gênero podem, inclusive, refletir as dificuldades relacionadas ao próprio ensino desse gênero no contexto escolar. É importante destacar, ainda, que essa etapa é de suma importância para dar continuidade ao processo formativo, uma vez que os problemas presentes na produção inicial devem ser abordados nas fases das oficinas.

Em terceiro plano, a macroestrutura da SFD traz as oficinas para trabalhar questões relacionadas ao gênero em foco. A quantidade de oficinas e os temas a serem contemplados dependem, obviamente, do gênero a ser trabalhado e das dificuldades diagnosticadas na segunda etapa. Mas, assim como proposto pela SDG, os problemas apontados em relação ao gênero devem ser “trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Sendo assim, as oficinas da SFD também são compostas por diversas tarefas, propostas com o intuito de fornecer aos docentes em formação os instrumentos necessários para dominar os *esquemas de utilização* (SCHNEUWLY, 2004) do gênero.

Na nossa proposta, consideramos que o gênero é um tanto saber teórico específico da Educação Básica que deve se transformar em um saber a ensinar pelo processo de transposição didática – *um saber a ensinar*, que diz respeito ao conteúdo a ser aprendido pelos professores-aprendizes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

No entanto, esse saber requer uma metodologia que oriente *como ensinar* – um *saber para ensinar*, que corresponde aos aspectos metodológicos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). É a partir disso que a metodologia da SDG é incluída como um objeto de ensino em nosso modelo de SFD.

Portanto, após trabalhar questões relacionadas ao gênero, temos um novo momento de *produção diagnóstica* – agora, voltado para a SDG. Essa, por sua vez, deve ser aplicada ao gênero em foco durante o processo formativo, ou seja, os professores-aprendizes devem produzir uma SDG que aborde o ensino do gênero trabalhado na formação. Por exemplo, se o gênero em foco é o artigo de opinião, o professor em formação deve produzir uma SDG voltada para o ensino desse gênero. Dessa forma, eles podem interligar os dois objetos de ensino e pensar no trabalho com o gênero em sala de aula por meio de uma metodologia específica.

A depender do contexto e do tempo da formação, a produção dessa SDG pode ser ampliada, elaborada de forma detalhada e com a sistematização completa das atividades. Contudo, da mesma forma que fizemos em nossa formação, é possível desenvolver uma versão condensada da SDG, como uma espécie de sinopse: um material que condensa todas as unidades, oficinas e atividades a serem realizadas ao longo da SDG, sem a necessidade de sistematizá-las detalhadamente.

É importante ressaltar que, nessa etapa de produção diagnóstica da SDG, os professores não têm contato com a produção escrita do gênero realizada inicialmente. Consideramos que esse distanciamento é importante para dar um “intervalo” entre a produção diagnóstica e a produção final, de modo que, após esse intervalo, os professores possam retornar ao texto com um novo olhar e efetivar a próxima etapa da SFD.

Depois de realizar a produção diagnóstica da SDG e cumprir o intervalo da produção diagnóstica do gênero, o professor-aprendiz tem a oportunidade de retornar ao texto produzido na segunda etapa da SFD e reescrevê-lo. Para Dolz (2009, p. 7), o processo de revisão é concebido como um processo de “escritas intermediárias”<sup>22</sup>, as quais devem ser encaradas “como um passo para ir mais longe”<sup>23</sup>. Para tanto, esse processo deve ser sempre mediado por *instrumentos*, de modo que o aprendiz consiga voltar ao seu próprio texto com um olhar crítico e imparcial. Nesse sentido, propomos o uso de um *roteiro de análise* como instrumento mediador do processo de

---

<sup>22</sup> No original em Espanhol: “escrituras intermedias”.

<sup>23</sup> No original em Espanhol: “como una etapa para ir más lejos”.

revisão e reescrita. Tal roteiro se assemelha à *grade de controle* proposta pelos pesquisadores genebrinos: “uma ficha com as principais características do gênero textual de referência” (MAFRA; BARROS, 2017, p. 37).

Em seguida, com o intuito de intercalar as atividades, são realizadas as oficinas para trabalhar com questões relacionadas à SDG. Tais oficinas são voltadas para o aprofundamento das teorias relacionadas ao procedimento teórico-metodológico genebrino, uma vez que é ele que dá base à SFD. Essa etapa é de extrema importância, porque permite que o professor em formação se aproprie de uma metodologia que ele pode utilizar em sala de aula para o ensino de leitura e produção textual aos seus alunos.

Em seguida, ocorre a etapa de *revisão e produção final da SDG*, na qual os professores-aprendizes retornam à primeira produção, avaliam o que precisa ser melhorado de acordo com o que trabalharam ao longo das oficinas e produzem a versão final da SDG aplicada ao gênero em foco. Vale ressaltar que, para efetivar esse processo, é necessário ter *instrumentos* que medeiam esse processo, portanto, sugerimos uma ficha com perguntas para orientar uma autoavaliação, conforme apresentamos a seguir.

**Quadro 12** – Ficha de autoavaliação da SDG

PERGUNTAS PARA ORIENTAR A AVALIAÇÃO	RESPOSTAS		O QUE MELHORAR NA 2ª VERSÃO
A sinopse contempla todas as etapas do procedimento <i>sequência didática de gêneros</i> ?	( ) SIM	( ) NÃO	
Foi criado um projeto de ensino para a produção que se aproxima da realidade do gênero, ou seja, da prática social de referência? Ele foi apresentado aos alunos?	( ) SIM	( ) NÃO	
Na apresentação da situação, é feita uma sensibilização/apresentação do gênero?	( ) SIM	( ) NÃO	
A apresentação da situação traz uma motivação para a produção textual?	( ) SIM	( ) NÃO	
Há uma produção diagnóstica para verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero logo após a fase da apresentação da situação?	( ) SIM	( ) NÃO	
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos relacionados ao contexto de produção do gênero a ser produzido?	( ) SIM	( ) NÃO	
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos relacionados ao conteúdo temático do gênero a ser produzido?	( ) SIM	( ) NÃO	
Há oficinas/módulos para trabalhar características discursivas do gênero a ser produzido?	( ) SIM	( ) NÃO	
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos linguísticos do gênero a ser produzido?	( ) SIM	( ) NÃO	

As atividades das oficinas/módulos são elaboradas a partir da indução? Ou seja, levando o aluno ao aprendizado e não apenas transmitindo conteúdos?	( ) SIM	( ) NÃO	
Ao final das oficinas/módulos há momentos de capitalização do aprendizado?	( ) SIM	( ) NÃO	
Há diversificação nos tipos de atividades?	( ) SIM	( ) NÃO	
Há momentos para trabalhar a revisão dos textos produzidos inicialmente?	( ) SIM	( ) NÃO	
Os alunos têm a oportunidade de reescrever os artigos a partir do que aprenderam nas oficinas e revisões?	( ) SIM	( ) NÃO	
No projeto criado por você, há um fechamento da interação no qual os textos cumprem o papel previsto na apresentação da situação? Ou seja, os textos são enviados aos seus destinatários?	( ) SIM	( ) NÃO	

Fonte: a autora (2022).

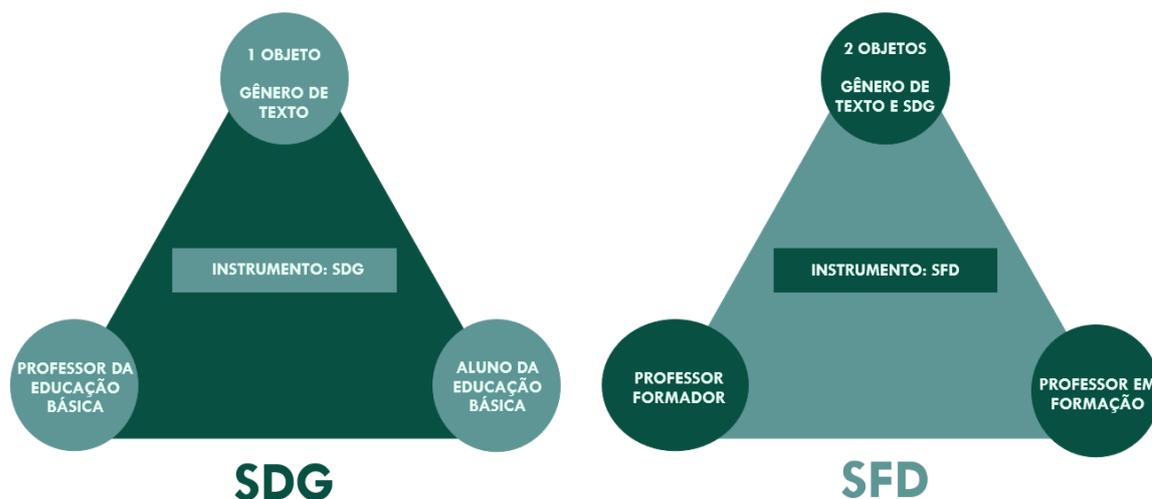
Por fim, temos o *fechamento da interação*, etapa correspondente ao esquema proposto por Barros (2020). O objetivo, nessa fase da SFD, é fazer com que os textos e as SDG produzidas pelos professores-aprendizes cumpram o propósito comunicativo estabelecido na apresentação da situação. No caso das produções do gênero, é possível publicá-las e, no caso das SDG, é possível aplicá-las em sala de aula – desde que haja viabilidade para tal e que seja feito um acordo no início do processo formativo.

De maneira similar ao que propõem os pesquisadores vinculados ao ISD, todas as etapas de nosso modelo da SFD são articuladas e complementam umas às outras. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 37) acerca das etapas da SDG, uma vez que elas também

[...] não devem ser tratadas de forma estanque, de modo que, cumprida uma delas, não seja mais retomada. Ao contrário, elas estão interligadas e devem ser retomadas durante todo o processo, para que se tenha a compreensão global dos aspectos relativos ao gênero em estudo.

Embora o nosso modelo de SFD tenha sido inspirado na metodologia da SDG, há que se considerar que existem diferenças consideráveis entre esses dois dispositivos, sobretudo, em relação aos objetos de ensino e ao contexto de produção. Com o intuito de estabelecer uma comparação entre eles, apresentamos os triângulos didáticos a seguir, fundamentados em Machado e Bronckart (2009).

**Figura 3 – Triângulo didático da SDG e SFD**



Fonte: a autora (2022).

Conforme exposto no topo do triângulo, tanto a SDG quanto a SFD possuem um gênero textual como objeto. Contudo, a SDG possui o gênero como único objeto de ensino, ao passo que o nosso modelo de SFD possui, além do gênero, a SDG como objeto de aprendizagem. A presença desses dois artefatos na SFD se justifica pelo fato de que a ideia central de nossa proposta é trabalhar com o ensino de um determinado gênero por meio da SDG. Sendo assim, o gênero de texto e a SDG presentes na SFD correspondem a objetos e instrumentos de ensino e de formação.

Outro contraste, demonstrado nos círculos da parte inferior do triângulo, está relacionado ao contexto de produção. Na SDG, temos como aluno o jovem da Educação Básica, ao passo que, na SFD, temos o professor em formação, que também cumpre o papel de formador dos alunos da Educação Básica. Em função desses parâmetros contextuais, a prática de linguagem também muda, pois a produção escrita de um professor em formação continuada, evidentemente, não será a mesma de um aluno em formação inicial.

Assim, ainda que o gênero, objeto do ensino, seja o mesmo na SDG e na SFD, os destinatários da atividade são diferentes – e isso, conseqüentemente, implica uma finalidade diferente. Portanto, o objetivo da nossa SVFD não é somente fazer com que o professor se aproprie dos *esquemas de utilização* (SCHNEUWLY, 2004) do gênero, mas também dos seus *esquemas de ensino, de formação e de letramento*. Essa mudança contextual influencia em diversos fatores: nos textos que são tomados como modelos didáticos, nas estratégias de ensino, nas discussões empreendidas com os professores em formação, etc. Tendo em vista que o contexto de produção é outro, é

preciso levar em consideração a bagagem do docente, enquanto professor-aprendiz em formação, e não o tomar como um jovem da Educação Básica.

Por isso, reforçamos a necessidade de trazer, no processo de formação docente, um procedimento de ensino como a SDG, como objeto de ensino. O objetivo, nesse contexto, não é somente fazer com que o professor domine um gênero de texto, mas também possibilitar que ele se instrumentalize para a prática didática. A apropriação de um artefato pelo sujeito se configura no que Rabardel (1995) denomina de *gênese instrumental*. Essa gênese corresponde a um “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ação, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Nesse sentido, tomar a SDG como objeto de ensino na SFD possibilita que o professor se aproprie de novos conhecimentos teóricos e práticos, o que lhe permite agir sob uma nova perspectiva em sala de aula.

Assim como Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 17), consideramos que “é a teoria que sustenta o trabalho pedagógico e que norteia (ou ao menos deve nortear) as práticas de sala de aula” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 17). Todavia, no cenário atual, o que temos percebido na maioria dos cursos de formação docente são atividades puramente expositivas, que ficam na superfície das teorias e não dão espaço para a prática em si, assim como para a reflexão sobre a prática. Há 10 anos, Socorro (2012, p. 13) já sinalizava esse mesmo problema: a existência de “[...] muitos cursos de formação que, sem o necessário aprofundamento teórico-metodológico, pouco têm contribuído para o processo reflexivo sobre a prática docente, no que tange às orientações atuais para o ensino da língua portuguesa”.

Diante disso, nossa proposta de SFD visa fornecer o aprofundamento teórico e metodológico aos professores e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes momentos significativos para praticar ações didáticas (ou relevantes para o ensino) e refletir sobre elas. Frente a essa necessidade, a SFD criada no desenvolvimento da nossa pesquisa se baseia no *princípio da indução* proposto pela metodologia da SDG. Nosso intuito é levar o professor à reflexão para, depois, permitir que ele acesse a teoria. Acreditamos que uma boa proposta formativa não é aquela que fornece conceitos prontos aos aprendizes ou que propõem atividades didáticas de “mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens” (BARROS, 2020, p. 139). Pelo contrário, é necessário proporcionar-lhes momentos de reflexão, de modo que o conhecimento

seja construído e consolidado posteriormente. A esse respeito, Pasquier e Dolz (1996, p. 6) afirmam que

[...] não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa.

Outro princípio proposto pelos pesquisadores genebrinos que pode ser observado no nosso modelo de SFD é “partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades”<sup>24</sup> (DOLZ, 2009, p. 4). A esse respeito, Barros (2020, p. 137) explica que

[...] aderir à metodologia das SDG implica seguir uma perspectiva didática que vai do complexo para o simples. Parte-se da produção textual diagnóstica de um gênero (objeto de ensino mais complexo) para as atividades modulares que trabalham as suas diferentes dimensões ensináveis (objetos de ensino delimitados do objeto unificador da SDG).

Portanto, assim como a metodologia da SDG propõe, buscamos adotar um movimento no qual o professor em formação vai do complexo para o simples e retorna ao complexo. Ou seja, partimos de atividades de produção – nas etapas diagnósticas –, passamos para as oficinas voltadas às dificuldades dos professores e finalizamos com uma nova produção – nas etapas de produção final.

Diante do exposto, concluímos que o modelo de SFD por nós sistematizado pode ser utilizado por outros professores-formadores e que a macroestrutura aqui apresentada constitui um *protótipo vazado*, ou seja, um modelo com estrutura vazada que pode ser adaptado para diferentes gêneros textuais e servir para um contexto mais amplo de formação, e não apenas para o virtual.

Já no que tange à SFD específica da nossa pesquisa, que implementamos virtualmente, optamos por iniciar a análise a partir da *pertinência* dos conteúdos abordados – tema que aprofundamos a seguir.

## 5.2 PRINCÍPIO DA PERTINÊNCIA: OS CONTEÚDOS ABORDADOS NA SVFD

Nesta subseção, buscamos validar a SVFD a partir do *princípio da pertinência*

---

<sup>24</sup> No original em Espanhol: “Partir de la complejidad, descomponiendo y recomponiendo las dificultades”.

(DOLZ, 2020). Nosso intuito é analisar se os conteúdos abordados, da forma que os trabalhamos metodologicamente, foram *pertinentes* e atingiram o objetivo proposto pela SVFD, de fazer com que os professores-cursistas não somente adquirissem conhecimentos sobre o artigo de opinião e a metodologia das SDG, mas também colocassem esses conhecimentos em prática, enquanto agentes-produtores de textos, e refletissem sobre a sua própria prática docente, enquanto professores da Educação Básica que podem tomar o artigo de opinião como objeto de ensino e utilizar a metodologia das SDG em sala de aula.

Para tanto, conforme apresentamos no quadro 7 da subseção 3.4, nos concentramos em analisar, a partir dos procedimentos de análise do SOT e STT (BULEA, 2010), os saberes teóricos subjacentes ao discurso dos cursistas, os quais se materializaram nos questionários iniciais e finais. Em seguida, buscamos analisar os saberes práticos, que se materializaram nas produções escritas dos professores-cursistas. Nossa intenção é investigar se, após a nossa intervenção, houve mudanças nas concepções e nos saberes deles em relação aos objetos da formação.

Diante disso, para fins de organização da análise, dividimos esta seção em duas subseções: uma para validar os conteúdos referentes ao artigo de opinião e outra para os conteúdos referentes à metodologia das SDG – sendo que, em ambas, seguimos a mesma dinâmica de analisar, primeiro, os saberes teóricos (questionários) e, depois, os saberes práticos (produções textuais).

### 5.2.1 Pertinência dos conteúdos abordados na SVFD: o artigo de opinião

Para analisar a pertinência (DOLZ, 2020) dos conteúdos relativos ao artigo de opinião, partimos do questionário inicial, disponibilizado na primeira oficina, e do questionário final, disponibilizado na quarta oficina (cf. Apêndice K). Ambos eram constituídos por oito perguntas, voltadas para o artigo de opinião, a dissertação escolar, o artigo de opinião como redação do vestibular e o texto dissertativo-argumentativo do ENEM. Tais perguntas foram elaboradas no sentido de diagnosticar os conhecimentos prévios dos professores em relação a esses gêneros para, assim, determinar os conteúdos que seriam abordados ao longo das oficinas.

No entanto, para atingir o objetivo proposto nesta seção de análise, selecionamos apenas as cinco perguntas relacionadas ao artigo de opinião, uma vez que elas nos permitirão verificar se houve mudanças no entendimento dos professores

em relação a esse gênero, que foi o objeto central de nossa formação.

Essas cinco perguntas geraram cinco SOT, ou seja, orientações temáticas para a análise proposta. Os STT, por sua vez, foram depreendidos a partir de uma análise exploratória, levando em consideração a recorrência do modo como os temas foram tratados pelos professores nos questionários. Como já apresentamos no quadro 9 (cf. subseção 3.4), obtivemos 17 respostas no questionário inicial e 15 respostas no questionário final.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos cinco SOT, gerados a partir das perguntas, e seus respectivos STT, depreendidos a partir das respostas.

**Quadro 13 – SOT e STT depreendidos a partir dos questionários inicial e final (sobre artigo de opinião)**

<b>SOT</b>	<b>STT - QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	<b>STT - QUESTIONÁRIO FINAL</b>
<b>SOT1:</b> Definição de argumentação	<b>STT1:</b> ação voltada para a exposição de uma opinião <b>STT2:</b> ação voltada para a defesa de um ponto de vista	<b>STT17:</b> ação voltada para a exposição de uma opinião <b>STT18:</b> ação voltada para a defesa de um ponto de vista
<b>SOT2:</b> Caracterização do artigo de opinião	<b>STT3:</b> um gênero argumentativo <b>STT4:</b> um texto dissertativo-argumentativo <b>STT5:</b> um gênero que circula na esfera jornalística <b>STT6:</b> um gênero com linguagem persuasiva, escrito em primeira pessoa do singular ou terceira pessoa do plural <b>STT7:</b> um gênero estruturado com introdução, desenvolvimento e conclusão <b>STT8:</b> um gênero que visa apresentar um ponto de vista <b>STT9:</b> um gênero que visa defender uma tese em prol do convencimento	<b>STT19:</b> um gênero que visa apresentar um ponto de vista <b>STT20:</b> um gênero que visa defender uma tese em prol do convencimento <b>STT21:</b> um texto dissertativo-argumentativo
<b>SOT3:</b> Concepção sobre a existência de diferentes tipos de artigo de opinião	<b>STT10:</b> existem diferentes tipos de artigo de opinião <b>STT11:</b> não existem diferentes tipos de artigo de opinião	<b>STT22:</b> existem diferentes tipos de artigo de opinião <b>STT23:</b> não existem diferentes tipos de artigo de opinião
<b>SOT4:</b> Concepção dos artigos de opinião que circulam em jornais e revistas	<b>STT12:</b> são os mesmos que trabalhamos em sala de aula <b>STT13:</b> são diferentes dos que trabalhamos em sala de aula	<b>STT24:</b> são os mesmos que trabalhamos em sala de aula <b>STT25:</b> são diferentes dos que trabalhamos em sala de aula
<b>SOT5:</b> Concepção dos artigos de opinião requeridos nos vestibulares	<b>STT14:</b> são os mesmos que trabalhamos em sala de aula <b>STT15:</b> são diferentes dos que trabalhamos em sala de aula <b>STT16:</b> necessidade de aprofundamento para chegar a uma resposta	<b>STT26:</b> são os mesmos que trabalhamos em sala de aula <b>STT27:</b> são diferentes dos que trabalhamos em sala de aula

Fonte: a autora (2022).

Passamos, agora, para a interpretação de cada SOT e STT do *questionário inicial*, buscando articulá-los aos conteúdos que abordamos ao longo da SVFD. Ou seja, a intenção é mostrar se esses conteúdos foram *pertinentes* para os professores, no sentido de propiciar mudanças de concepções em relação ao artigo de opinião após a intervenção.

O SOT1 foi gerado por meio da pergunta “Em sua opinião, o que é argumentação?”. Dentre as respostas obtidas, conseguimos depreender dois STT importantes, um voltado à concepção de argumentação como uma ação voltada para a exposição de uma opinião (STT1) e, outro, como defesa de um ponto de vista (STT2).

No que se refere ao STT1, PC2 aponta que argumentar “é **expor a sua opinião sobre determinado assunto**”. Entretanto, nossa concepção está alinhada às proposições de Severiano *et al.* (2019, p. 42 – grifos nossos) que, baseados em princípios sociointeracionistas, dizem que “argumentar é uma ação verbal na qual se utiliza a palavra oral ou escrita para **defender uma tese**, ou seja, uma opinião, uma posição, um ponto de vista particular a respeito de determinado fato”.

Nesse sentido, entendemos que o verbo *expor* possui uma conotação muito diferente de *defender*. A nosso ver, é possível apresentar um ponto de vista sem, necessariamente, defendê-lo, ou seja, sem lançar mão de argumentos que culminem com um posicionamento. Por exemplo, é possível que uma pessoa se coloque a favor da legalização do aborto sem, necessariamente, justificar essa opinião ou argumentar para defender que ela é “correta”. Esse foi um dos pontos que enfatizamos durante a terceira e a quarta oficina (cf. Apêndice K), pois, na *modelização do gênero* (cf. seção 4), percebemos que existem artigos que discutem uma temática, mas não defendem um ponto de vista acerca dela – por isso, convencionamos caracterizá-los como “ensaios”.

O STT2, por sua vez, engloba respostas que estão mais alinhadas ao posicionamento por nós adotado, no sentido de articular a argumentação com a defesa de um ponto de vista, como mostram os excertos a seguir:

“Argumentar é o ato de mobilizar mecanismos linguísticos para a **defesa de um ponto de vista**, no intuito de respaldar determinado posicionamento sobre um tema/assunto.” (PC3)

“Argumentação é uma ação oral ou escrita utilizada para **defender um ponto de vista**, uma opinião a respeito de um determinado assunto.” (PC4)

*“É defender um ponto de vista com determinado embasamento sobre um determinado assunto.” (PC6)*

*“Argumentar em minha opinião é defender uma ideia, pontos de vista sobre determinado assunto [...]” (PC14)*

Além de considerarmos a importância da defesa de uma tese em um artigo de opinião, também damos destaque para a busca pelo convencimento do interlocutor. Na concepção de Severiano *et al.* (2019), um articulista deve fazer “jogadas” para conquistar a aderência do leitor para o mesmo ponto de vista que ele defende. De forma similar, Castellani e Barros (2018, p. 203) também ressaltam que o artigo de opinião “[...] é um gênero que busca sempre convencer o seu leitor, tendo como eixo condutor uma tese sobre a polêmica”. Tais ideias também se fazem presentes nos excertos dos professores-cursistas:

*“Argumentação é o posicionamento crítico frente a algo, expondo as ideias e opiniões no intuito de convencer o interlocutor.” (PC7)*

*“Argumentação é uma competência discursiva na qual o locutor tenta convencer seu interlocutor a aceitar ou mudar sua opinião acerca de temas polêmicos. Para tanto, são utilizadas estratégias argumentativas levando em consideração o conhecimento de mundo de quem argumenta.” (PC12)*

*“[...] convencer ao outro que a sua opinião tem fundamentos sólidos e consistentes!” (PC14)*

*“Argumentação é a articulação de ideias, fatos e opiniões por meio de comprovações verídicas e com a intenção de persuadir os leitores sobre determinados temas!” (PC15)*

Para nós, trazer essa pergunta sobre o conceito de argumentação já na primeira oficina é de extrema importância, porque entender sobre a função da argumentação é o primeiro passo para produzir um artigo de opinião. Vale ressaltar que, em nossa formação, a segunda oficina é voltada para esse momento de produção diagnóstica (cf. Apêndice K). Portanto, consideramos que, do ponto de vista do discurso, a maioria das respostas dos professores-cursistas se aproximam, em algum ponto, da definição defendida pela pesquisa. Durante o curso, aqueles que trouxeram respostas discrepantes, por sua vez, tiveram a oportunidade de conhecer o nosso posicionamento a partir dos encontros síncronos e das oficinas seguintes.

No SOT2, introduzimos o tema por meio da questão “Caracterize, com as suas palavras, o gênero artigo de opinião”. Nesse SOT, depreendemos sete STT, nos quais os professores-cursistas caracterizaram o artigo de opinião como um gênero

argumentativo (STT3), um texto dissertativo-argumentativo (STT4), um gênero que circula na esfera jornalística (STT5), que possui uma linguagem persuasiva e pode ser escrito em primeira pessoa do singular ou terceira pessoa do plural (STT6), que é estruturado com introdução, desenvolvimento e conclusão (STT7), que visa apresentar um ponto de vista (STT8) e que visa defender uma tese em prol do convencimento (STT9).

No STT3, a maior parte dos professores-cursistas caracterizam o artigo de opinião como um gênero argumentativo, que pertence às tipologias informativa ou expositiva. Tais respostas corroboram com o que defendemos na pesquisa e com os referenciais que nos sustentam, uma vez que entendemos que o discurso de um artigo de opinião é da ordem do expor (BRONCKART, 2009) e que o tipo de sequência predominante é a argumentativa, embora também sejam articuladas outras sequências na planificação do texto.

Outros professores, por outro lado, demonstram um distanciamento em relação à nossa posição, ao conceberem o artigo de opinião como “*um gênero textual dissertativo-argumentativo*” (PC12) ou “*um texto dissertativo-argumentativo*” (PC13) – o que nos leva a depreender o STT4. Percebemos, com essas respostas, uma possível aproximação do artigo de opinião com a redação do ENEM, que solicita que os candidatos à uma vaga na universidade produzam um texto dissertativo-argumentativo em prosa a partir de um tema explicitado no comando da questão. Porém, considerando que ambos são gêneros diferentes, durante a formação, propusemos a leitura e discussão de textos teóricos sobre o artigo de opinião e o texto dissertativo-argumentativo do ENEM na terceira oficina (cf. Apêndice K), a fim de elucidar essas diferenças para os professores-cursistas.

No STT5, as respostas se voltam para o meio em que esse gênero costuma circular, por exemplo, no “*campo jornalístico*” (PC10), “*em jornais e revistas*” (PC2) e em “*blogs*” (PC4). Tais respostas são positivas, pois, do ponto de vista funcional, o contexto de circulação é fator determinante para o caráter discursivo e linguístico dos gêneros. Já no STT6, as respostas giram em torno de os artigos de opinião serem escritos em primeira pessoa do singular ou em terceira pessoa do plural, terem uma linguagem objetiva, clara e persuasiva – características primordiais do gênero.

Já o STT7 foi depreendido a partir de respostas como a de PC2, que aponta que o artigo de opinião é um gênero estruturado por meio de introdução, desenvolvimento e conclusão. Durante a fase diagnóstica do curso, ao constatarmos

essa concepção estruturalista e simplória do gênero, consideramos importante ressaltar, nos primeiros encontros síncronos, que essa estrutura não caracteriza o gênero, uma vez que todo texto possui um começo, meio e fim, com o intuito de estabelecer uma progressão lógica de ideias. Todavia, percebemos que há uma visão estruturalista dos gêneros de texto muito disseminada no contexto escolar, em virtude do predomínio – sobretudo, no Ensino Médio – da dissertação escolar e da redação do ENEM. Hoje em dia, grande parte dos *sites* na *internet* dão ênfase a essa estrutura ao caracterizarem esses dois gêneros. Como exemplo disso, apresentamos o quadro a seguir, elaborado a partir de orientações fornecidas nos *sites* Brasil Escola e Blog do ENEM, respectivamente.

**Quadro 14** – Estrutura da dissertação escolar e da redação do ENEM

<b>TÓPICOS ESTRUTURAIS</b>	<b>DISSERTAÇÃO ESCOLAR</b>	<b>REDAÇÃO DO ENEM</b>
Introdução	Apresentação do tema de maneira sucinta para despertar no leitor o interesse pela leitura.	Apresentação da tese principal e do ponto de vista sobre o tema. Equivale ao primeiro parágrafo.
Desenvolvimento	Componente de maior importância na organização estrutural da dissertação. É nesse espaço que o autor expõe as informações relacionadas ao tema e, no caso de uma dissertação de base argumentativa, os elementos que reforçam seu ponto de vista (tese).	Os dois ou três parágrafos depois da introdução compõem o desenvolvimento da sua dissertação. É a partir do segundo parágrafo que o autor deve defender a tese apresentada na introdução. Nesse sentido, cada parágrafo do desenvolvimento deve apresentar argumentos que sustentem as afirmações anteriores.
Conclusão	Encerramento do texto. Nessa parte, o autor pode retomar os tópicos fundamentais de sua exposição ou argumentação, bem como reforçar a tese defendida.	No parágrafo final da dissertação, o autor deve retomar o que apresentou na introdução, de modo a reforçar o problema discutido até aqui. Contudo, na redação do Enem, o autor deve apresentar soluções sobre as questões levantadas anteriormente. É o que se chama de “proposta de intervenção”. Nesse sentido, as frases-chave de cada parágrafo também devem ser retomadas.

Fonte: adaptado de Oliveira R. (2022) e Carrelo (2018).

No decorrer do nosso curso, buscamos elucidar essa questão e mostrar que, no caso específico do artigo de opinião jornalístico, o *plano textual global* (BRONCKART, 2009) não tem uma estrutura discursiva fixa e engessada como ocorre nos gêneros puramente escolares. Por isso, nas oficinas, foi importante analisar

artigos de opinião que possuíam estruturas mais complexas, fugindo do protótipo apresentado por esses *sites* e cursos pré-vestibulares. Um exemplo é o artigo “Redução da maioria penal” (Anexo B) que explicita a tese somente no último parágrafo, ou seja, na conclusão do texto, e não na introdução, como propõe a estrutura da dissertação escolar e da redação do ENEM.

O STT8 foi depreendido pela análise exploratória, pois muitos professores-cursistas definem o artigo de opinião como um gênero que visa apresentar um ponto de vista do autor em relação a determinado tema, conforme mostram os exemplos a seguir:

*“[...] a intenção do artigo de opinião é **apresentar o ponto de vista** do locutor do texto.” (PC5)*

*“[...] **transmite informações e opiniões** sobre um tema em questão.” (PC15)*

Novamente, entendemos que as palavras *apresentar* e *transmitir* possuem uma conotação diferente de *defender*. Mais do que apresentar um ponto de vista em um artigo de opinião, é necessário defendê-lo. Como propõem Severiano *et al.* (2019), é necessário assumir uma posição e justificá-la com argumentos bem fundamentados, capazes de convencer o leitor. Outros professores-cursistas, como PC1 e PC10, apesar de seguirem a mesma ideia de apresentar uma opinião, avançam no sentido de acrescentar a importância de ancorar essa opinião em argumentos:

*“**Mostrar o ponto de vista** com argumentos sobre um determinado assunto.” (PC1)*

*“[...] **busca apresentar a opinião do autor** com base em argumentos que sustentem a sua posição [...]” (PC10)*

Já para compor o STT9, depreendemos as respostas de maior recorrência, voltadas para o principal objetivo de um artigo de opinião: defender um ponto de vista, com o intuito de convencer o leitor a aderi-lo. Para exemplificá-las, apresentamos dois excertos:

*“Artigo de opinião é um gênero textual que **tem como objetivo defender um posicionamento** sobre determinado assunto/temática.” (PC3)*

*“tem como objetivo **defender e convencer o leitor sobre um ponto de vista** acerca de um determinado assunto polêmico.” (PC4)*

Embora sejam respostas semelhantes, que atendem ao que esperávamos em relação à função geral do gênero, observamos uma diferença importante a respeito do tema. PC3 aponta que o intuito do artigo de opinião é “*defender um posicionamento sobre determinado assunto*”, o que dá a entender que qualquer tema pode ser colocado em debate. PC4, por sua vez, delimita que o foco desse gênero são os assuntos polêmicos – posicionamento que está mais próximo do que defendemos na pesquisa.

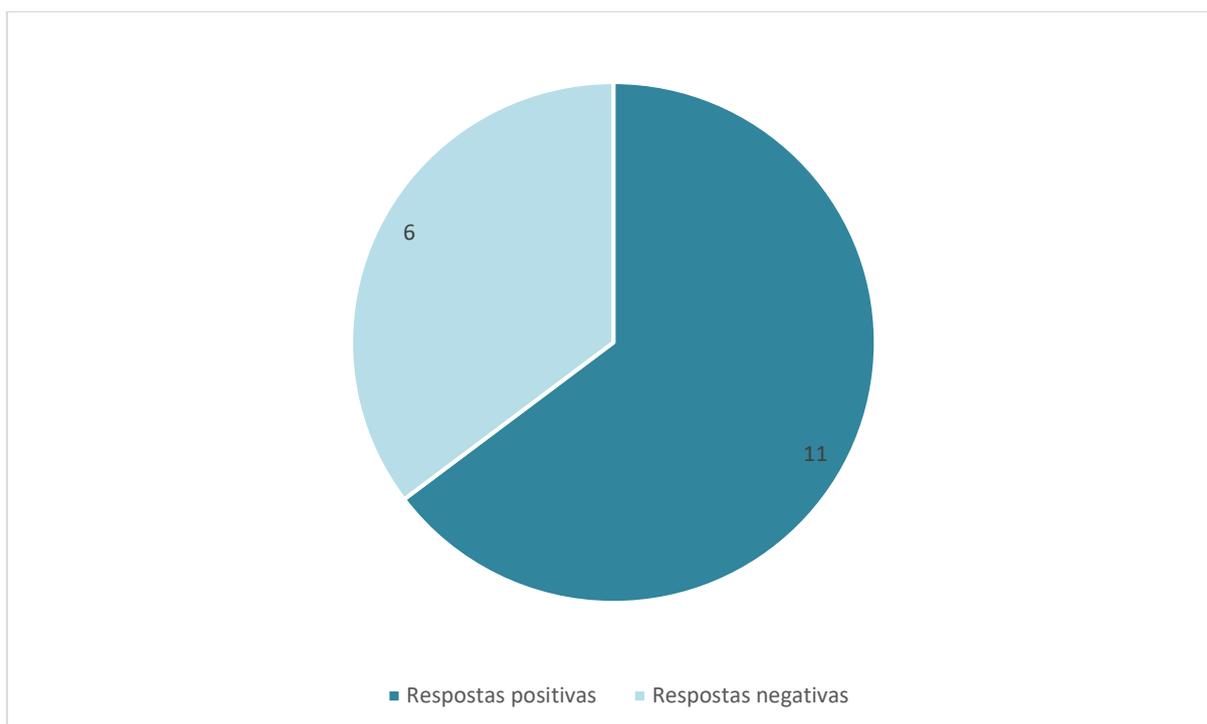
Diante disso, consideramos a importância de compreender a diferença entre problemática e polêmica. Segundo Bronckart (2009), uma sequência explicativa é desencadeada por uma problemática, ao passo que a sequência argumentativa – característica do artigo de opinião – se desencadeia a partir de uma polêmica. Sendo assim, entendemos que um tema pode ser problemático, sem que haja uma representação polêmica a respeito dele. Um dos temas que abordamos como exemplo no segundo encontro síncrono (cf. Apêndice K) é a gravidez na adolescência que, por si só, é um tema problemático – mas, dificilmente, haverá posicionamentos favoráveis a essa ideia. Portanto, para representar um tema como polêmico, é necessário partir de uma questão polêmica, que gere posicionamentos favoráveis e contrários a ela. Nesse sentido, a interrupção de uma gravidez na adolescência, por exemplo, pode ser representada como um tema polêmico, pois, dessa forma, existirão posicionamentos a favor e contra essa ação.

Por corroborarmos com a ideia de que “sem as questões polêmicas [...] não existe artigo de opinião” (SEVERIANO *et al.*, 2019, p. 20), na quarta oficina de nossa SVFD (cf. Apêndice K) realizamos uma atividade voltada para a criação de questões polêmicas. A partir de um tema mais amplo, os professores precisaram criar uma polêmica, formulando uma pergunta explícita que pudesse gerar posicionamentos controversos. Para reforçar a importância das questões polêmicas, repetimos essa atividade no segundo encontro síncrono (cf. Apêndice K), porque, assim, tivemos a oportunidade de aprofundar essa questão, tirar dúvidas dos professores-cursistas, etc. Consideramos que essa atividade é muito importante, no sentido de elucidar que a argumentação deve sempre partir de uma questão polêmica como motivação. Quando trabalhamos apenas com a temática, os alunos têm dificuldades de gerar um texto argumentativo, porque não conseguem representar essa problematização do tema como polêmico (BARROS; LIMA, 2021; LIMA; BARROS, 2021).

O SOT3 foi gerado pela pergunta “Em sua opinião, existem diferentes tipos de

artigo de opinião? Caso a resposta seja positiva, dê um exemplo”. A partir disso, agrupamos dois STT: um referente a respostas positivas (STT10), que acreditam na existência de diferentes tipos de artigos de opinião; e, outro, relativo a respostas negativas (STT11), que acreditam que existe apenas um tipo de artigo. No gráfico a seguir, é possível visualizar essa divisão.

**Gráfico 8** – Concepção inicial dos professores-cursistas sobre a existência de diferentes tipos de artigos de opinião



Fonte: a autora (2022).

Conforme exposto no gráfico, seis professores-cursistas consideram que não existem diferentes tipos de artigos de opinião, porém, apenas um justifica a resposta, dizendo que “o *artigo de opinião* é um gênero textual [...] pertencente ao tipo *argumentativo* e tem como *intencionalidade de convencer o leitor por meio da defesa de ponto de vista articulista envolvendo temáticas de relevante socialmente e fatos polêmicos*” (PC13). Contudo, por meio dessa resposta, não obtivemos uma justificativa satisfatória, uma vez que ela se volta mais para a definição do gênero em si.

De outro lado, 11 professores-cursistas alegam que existem diferentes tipos de artigos de opinião e deram exemplos variados. Dentre essas alegações, duas corroboram com as concepções por nós defendidas: as de PC3 e PC4, que indicam a

existência do artigo de opinião como redação de vestibular, entendendo que esse gênero é originado a partir da fusão entre o artigo de referência social e o artigo criado para aferição da escrita do candidato ao vestibular (STRIQUER; BARROS, 2020; BELINELLI; BARROS, 2021). Uma possível justificativa para isso é o fato de que esses dois professores-cursistas são vinculados à nossa universidade: PC3 é discente do Mestrado Profissional em Ensino e PC4 é discente do curso de Letras. Evidentemente, ambos conhecem a proposta de redação do vestibular da UENP, que solicita que os candidatos se coloquem no papel de articulistas e produzam um artigo de opinião, defendendo uma tese a respeito da questão polêmica fornecida no comando da questão. É possível deduzir, inclusive, que PC4 passou por essa experiência de produção, visto que o vestibular da UENP adota essa iniciativa desde 2014.

As demais respostas se diferenciam, em certos aspectos, da nossa posição. PC5, por exemplo, afirma que “*para fazermos um artigo de opinião podemos utilizar de vários tipos de argumentação, como por exemplo argumentos sobre autoridade [...]*”. Contudo, consideramos que o uso de diferentes estratégias argumentativas não modifica o caráter regular do gênero, nem dá origem à novos tipos de artigos.

Outro posicionamento que difere do nosso entendimento é o de PC6, que diz que existem artigos de opinião “[...] em que **a construção deste texto não ocorre da maneira como ocorre normalmente**. Defesa de tese e muitas vezes dois parágrafos para o desenvolvimento, mas alguns é apresentada a tese e o desenvolvimento é mais extenso, **o desenvolvimento ocorre de uma outra maneira**”. Em nossa perspectiva, mesmo que os textos sejam estruturados de formas diferentes, o gênero continua sendo o mesmo. É nesse sentido que afirmamos, anteriormente, que a *infraestrutura discursiva* (BRONCKART, 2009) do artigo de opinião não é rígida – como percebemos nos textos que tomamos como modelos (Anexos A, B, C).

PC9, por sua vez, apresenta que “*temos os artigos de opiniões de críticas construtivas para a sociedade e temos aqueles que defendem ideias negativas*”, evidenciando a ideia de que os conteúdos abordados podem originar diferentes tipos de artigos. Nessa mesma perspectiva, PC7 afirma que existem artigos de opinião “[...] que **possuem uma proposta de intervenção e os que não possuem**”. Com essa resposta, percebemos uma aproximação entre o artigo de opinião e a redação do ENEM, que exige que o aluno apresente uma proposta de intervenção para o problema em foco. Todavia, em um artigo de opinião, não há a necessidade de se

apresentar essa proposta. Na nossa formação, com o intuito de elucidar essas questões, trabalhamos a diferença entre artigo de opinião e redação do ENEM por meio de leituras teóricas disponibilizadas na terceira oficina (cf. Apêndice K).

Por fim, nossa análise revelou que alguns professores-cursistas concebem os gêneros apenas como estruturas, e não como entidades enunciativas, como representantes discursivos de uma prática social. PC12, por exemplo, afirma que “[...] *há artigos de opinião mais próximos de uma **crônica argumentativa**, enquanto outros estão no limiar de uma **redação escolar***”. Já PC14 indica a carta do leitor como um tipo de artigo de opinião. Isso nos mostra que, para os professores-cursistas, a forma do gênero (a tipologia) tem um peso muito maior do que a sua funcionalidade. Entretanto, concordamos com Marcuschi (2010, p. 33), ao dizer que “o domínio da função supera a forma na determinação do gênero”.

O SOT4 é analisado por meio do questionamento “Você considera que o artigo de opinião que circula em jornais e revistas é o mesmo que trabalhamos em sala de aula?”. Diante desse questionamento, depreendemos dois STT, nos quais os professores-cursistas consideram que ambos os artigos são os mesmos (STT12) ou que são diferentes (STT13).

O STT12 indica que muitos professores-cursistas consideram que os artigos de opinião da esfera jornalística são os mesmos que trabalhamos no contexto escolar. PC8 e PC17 trazem indicativos de que os artigos de opinião que circulam nas esferas extraescolares servem como material de apoio para atividades de leitura, reflexão e debate realizadas em sala de aula, conforme mostram os excertos:

*“Sim, trabalhamos na sala de aula como **objeto de ensino** através de **leitura e debates**.” (PC8)*

*“Sim. Na sala de aula **temos que trabalhar textos que circulam socialmente e que tragam reflexões para os (as) estudantes**. Devemos trabalhar os textos (artigos de opinião) que de alguma forma se relaciona com o conteúdo abordado na sala.” (PC17)*

Outros dois professores-cursistas, apesar de considerarem que os artigos de opinião da esfera jornalística e da esfera escolar são os mesmos, indicam diferenças em certos aspectos. PC1 responde que “*Sim, **com a diferença que na escola o objetivo desta produção é treinar este gênero textual***”, demonstrando a ideia de que a escola funciona como um local de treinamento para situações extraescolares. Já PC15 aponta que “*Sim, **porém os que circulam em jornais passam por um***

**processo de revisão mais rígido!**", o que nos leva a questionar: de que forma o processo de revisão e reescrita textual tem sido tratado em sala de aula? Para Menegassi (2013), assim como para nós, a revisão e reescrita é uma etapa que constitui o processo de produção escrita, tanto fora da instituição escolar quanto dentro. Em sala de aula, ela se constitui como um "momento em que o aluno pode perceber seus erros e rever a escrita, alterá-la, o que pode proporcionar o desenvolvimento de capacidades linguageiras [...]" (BARROS; MAFRA, 2016, p. 56).

O STT13 evidencia que um número maior de professores-cursistas considera que os artigos de opinião que circulam em jornais e revistas não são os mesmos que trabalhamos em sala de aula. Dois deles apresentam a concepção de que os textos que circulam na esfera jornalística servem como material de apoio para atividades de leitura, análise, reflexão e produção escrita, conforme mostram os excertos a seguir:

*"Não, utilizamos os artigos que circulam nos jornais e revistas como **modelo e material** de leitura para os alunos na escola. Terem como observar, analisar, ler e discutir sobre sua composição."* (PC6)

*"O artigo de opinião que circula em jornais e revistas têm um cunho profissional e **é usado como exemplo durante as aulas**, para que a partir deles os estudantes consigam visualizar as características do gênero e exercitar a prática da escrita."* (PC10)

Tais excertos corroboram com um dos pontos que abordamos ao longo do curso: a importância de apresentar exemplares do gênero para que os alunos tenham uma referência para produzirem seus próprios textos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), é necessário "oferecer um material rico em textos de referências, [...] nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções".

PC2 e PC4, por sua vez, distinguem os artigos de opinião da esfera jornalística e da esfera escolar a partir da finalidade de cada um:

*"Não é o mesmo. Pois **o que trabalhamos na escola tem outras finalidades**, sobretudo o de ensinar a produção escrita argumentativa, já o que circula em jornais e revistas, o escritor de artigo de opinião já está na sua função da escrita deste gênero; e o aluno, não."* (PC2)

*"Não, **o artigo de opinião trabalho em sala de aula tem como finalidade melhorar a capacidade argumentativa dos alunos [...]**. Já o artigo de opinião circulado em jornais e revistas, busca convencer leitores reais acerca de um determinado tema polêmico para a sociedade."* (PC4)

Diante disso, consideramos importante recuperar a ideia de Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), que foi abordada ao longo de todos os encontros síncronos:

[...] pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e da sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Por estar em um contexto escolar, o professor tem o objetivo principal de ensinar a produção escrita ao aluno e avaliar essa produção. No entanto, ainda que os objetivos visados sejam outros, consideramos importante que o professor aproxime o aluno da prática social de referência, para que ele possa experienciar a atividade linguageira, mesmo que em contexto escolar e com todas as adaptações necessárias para a concretização da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991) em andamento – porque os gêneros em situação de ensino, evidentemente, não funcionam da mesma forma que os gêneros de referência social.

Seguindo essa perspectiva, dois professores-cursistas trazem a ideia de que os artigos de opinião sofrem adaptações de acordo com as esferas em que circulam. Como exemplo disso, apresentamos a resposta de PC12, que corrobora com o posicionamento que acabamos de apresentar:

*“A meu ver, os gêneros produzidos na escola que pertencem a outras esferas sociais, **sempre sofrerão um processo de escolarização**, ainda que seja criada uma situação comunicativa bem próxima da realidade em que esses gêneros são produzidos, um deles, o artigo de opinião. Contudo, acredito que esse processo de escolarização não prejudica o desenvolvimento da competência escritora do aluno. Para tanto, basta um pouco de criatividade na elaboração de projetos de produção textual.” (PC12)*

O SOT5 foi obtido pelo questionamento “Você considera que o artigo de opinião requerido em provas de vestibulares (como da UENP, por exemplo) é o mesmo que trabalhamos em sala de aula? Justifique sua resposta”. A partir disso, depreendemos três STT, nos quais os professores-cursistas consideram que os artigos requeridos em vestibulares são os mesmos que trabalhamos em sala de aula (STT14), que são diferentes (STT15), ao passo que outros apontam a necessidade de aprofundamento

na questão para chegar a uma resposta (STT16).

No que tange ao STT14, quatro professores-cursistas consideram que os artigos requeridos nos vestibulares são os mesmos que trabalhamos em sala de aula, independentemente da esfera em que circulam. Na perspectiva deles, o artigo de opinião trabalhado em sala de aula funcionaria como uma espécie de treino para a escrita do artigo de opinião solicitado no vestibular, como pode ser percebido nos excertos a seguir:

*“Sim, pois **na escola acontece o treino para que os alunos produzam de acordo com o que pede as universidades.**” (PC1)*

*“Sim, a prática de leitura e escrita deve estar sempre presente em sala de aula, **os alunos precisam ter esse treino para que sintam preparados nas provas de vestibulares.**” (PC8)*

*“Sim, na minha opinião a estrutura do artigo de opinião que trabalhamos na sala de aula **é a mesma quando o professor trabalha o gênero de forma adequada, ensinando o aluno a produzir uma dissertação para prestar vestibulares [...]**” (PC9)*

*“É mais próximo pois **é nos vestibulares que vão culminar a produção do artigo ensinado na escola.**” (PC6)*

No nosso entendimento, essas respostas reproduzem a ideia já apresentada anteriormente, de que a sala de aula é um local de treinamento, no qual o professor deve seguir as mesmas “regras” do vestibular, de modo a preparar os alunos para essa produção “oficial”. Porém, reiteramos que adotamos um posicionamento diferente, pois entendemos que existem dois gêneros diferentes: o artigo de opinião de referência social e o artigo de opinião criado para aferição da escrita do candidato ao vestibular. Nesse caso, consideramos que esses dois gêneros se fundem e dão origem ao que chamamos de artigo de *opinião como redação do vestibular* (STRIQUER; BARROS, 2020; BELINELLI; BARROS, 2021). Todavia, em nossa SVFD, não abordamos esse gênero com profundidade, pois concentramos o nosso foco na diferenciação entre os artigos de opinião prototípicos, de referência social, que defendem uma tese explicitamente, e os artigos de opinião que, embora sejam rotulados como tal, não cumprem o papel de defender uma tese – e, por esse motivo, convencionamos chamá-los de *ensaios* (cf. seção 4). Diante disso, na oportunidade de realizar formações mais longas, consideramos que é importante apresentar os diferentes tipos de artigo de opinião – questão que incluímos em nosso Guia para professores-formadores.

Em relação ao STT15, destacamos que a minoria dos professores-cursistas considera que os artigos de opinião solicitados em vestibulares são diferentes dos que trabalhamos em sala de aula. PC2, que também é discente do Mestrado Profissional em Ensino da UENP, justifica que essa diferença se deve à “[...] *situação de escrita, pois no artigo o sujeito é o aluno; e no vestibular, o sujeito é candidato à uma vaga na universidade*”. Nesse sentido,

[...] entendemos que há uma dupla situação de produção ao se buscar um gênero que circula socialmente como referência para a escrita da redação. O candidato a uma vaga da UENP, por exemplo, para produzir seu texto, configurado nos moldes de um artigo de opinião, fica diante de dois contextos: I) um virtual, representado pela proposta do vestibular, que pede que o candidato produza um artigo de opinião e, para tanto, assumo o papel de um leitor que intenciona publicar seu ponto de vista em relação a uma questão polêmica em um jornal; II) o outro, real, que representa o concurso, ou seja, um vestibulando que intenciona entrar em uma universidade e, para isso, precisa mostrar para a banca avaliadora que tem capacidade escritora para escrever o texto proposto, a partir das regras impostas pelo vestibular (BELINELLI; BARROS, 2021, p. 11).

Por outro lado, PC5, que é graduando de Letras, aponta que “[...] *os artigos que trabalhamos em sala de aula preparam os alunos para os artigos no vestibular*”. Constatamos que ele adota o mesmo posicionamento dos professores-cursistas do SOT anterior, dizendo que o artigo de opinião trabalhado em sala de aula tem o propósito de preparar os alunos para o vestibular e, justamente por esse motivo, seriam gêneros diferentes – ponto que se distancia dos demais já apresentados.

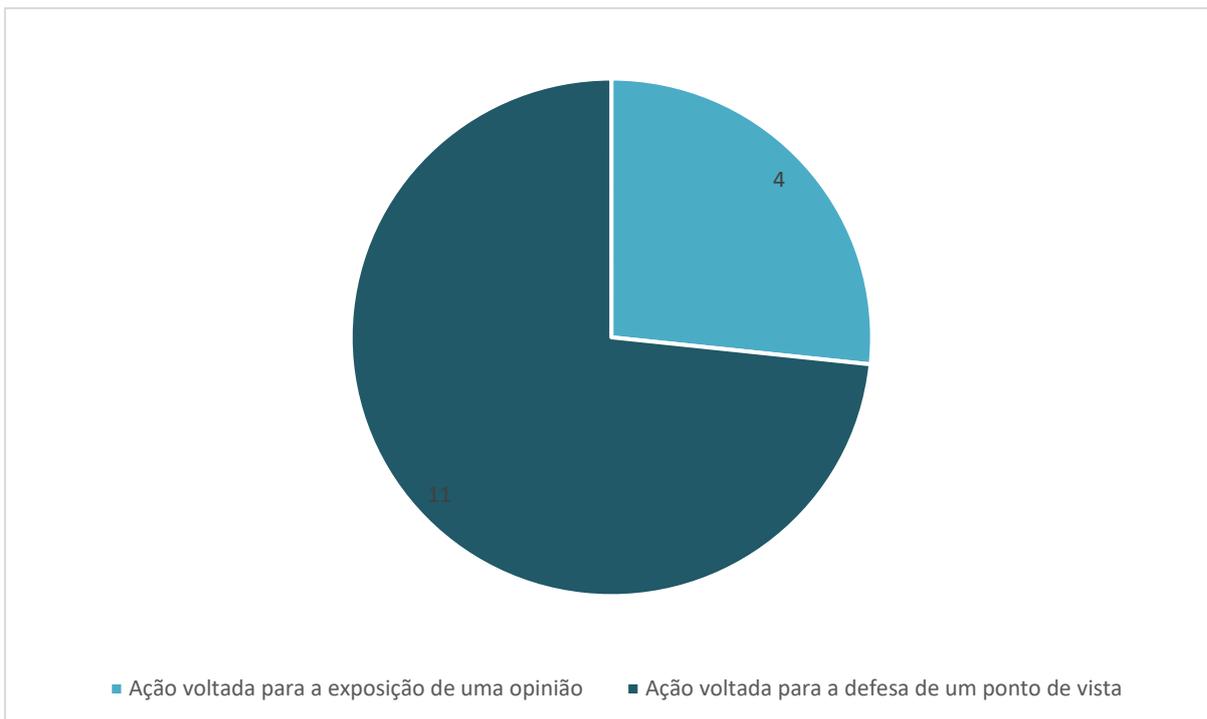
Por fim, PC17, que também é graduando de Letras, responde que os artigos solicitados nos vestibulares e os artigos trabalhados em sala de aula não são os mesmos, porque “o que se pede nos vestibulares é a *dissertação escolar*”. Tal resposta evidencia que esse professor-cursista desconhece propostas de vestibulares que solicitam a produção de gêneros textuais para avaliar a escrita dos candidatos e reduz a redação do ENEM à uma dissertação escolar – que, para nós, são gêneros distintos. Diante disso, consideramos pertinente incluir leituras teóricas sobre a dissertação escolar na terceira oficina (cf. Apêndice K), buscando diferenciá-la do artigo de opinião e da redação do ENEM. No entanto, uma sugestão que incluímos em nosso Guia é que consideramos que seria ainda mais pertinente fornecer textos desses três gêneros para leitura e análise, com o intuito de elucidar suas diferenças, sobretudo, contextuais.

O STT16, por sua vez, foi depreendido a partir de alguns professores que não

souberam responder à pergunta por não conhecerem a proposta de redação do vestibular da UENP (PC12). A partir desse diagnóstico, no segundo encontro síncrono (cf. Apêndice K), buscamos elucidar que, hoje em dia, existem vestibulares que partem de um gênero de referência textual para avaliar a produção escrita dos candidatos, e não mais de uma redação ou de um texto dissertativo-argumentativo. Para exemplificar isso aos professores-cursistas, apresentamos a proposta de redação do vestibular da UENP durante o encontro, mostrando como ela se diferencia da proposta de redação do ENEM.

Diante de todas as atividades e encontros síncronos realizados ao longo do curso, disponibilizamos o mesmo questionário na nona oficina da SVFD (cf. Apêndice K), a fim de que os professores-cursistas compartilhassem suas impressões novamente, para que pudéssemos analisar se houve mudanças nas concepções e nos saberes relacionados ao objeto da formação. Vale ressaltar que, conforme apresentamos no quadro 9 (cf. subseção 3.4), obtivemos apenas 15 respostas no questionário final. Mesmo assim, mantivemos os mesmos SOT depreendidos no questionário inicial, referentes às cinco perguntas sobre o gênero artigo de opinião, e depreendemos os STT a partir das recorrências nas novas respostas fornecidas pelos professores-cursistas.

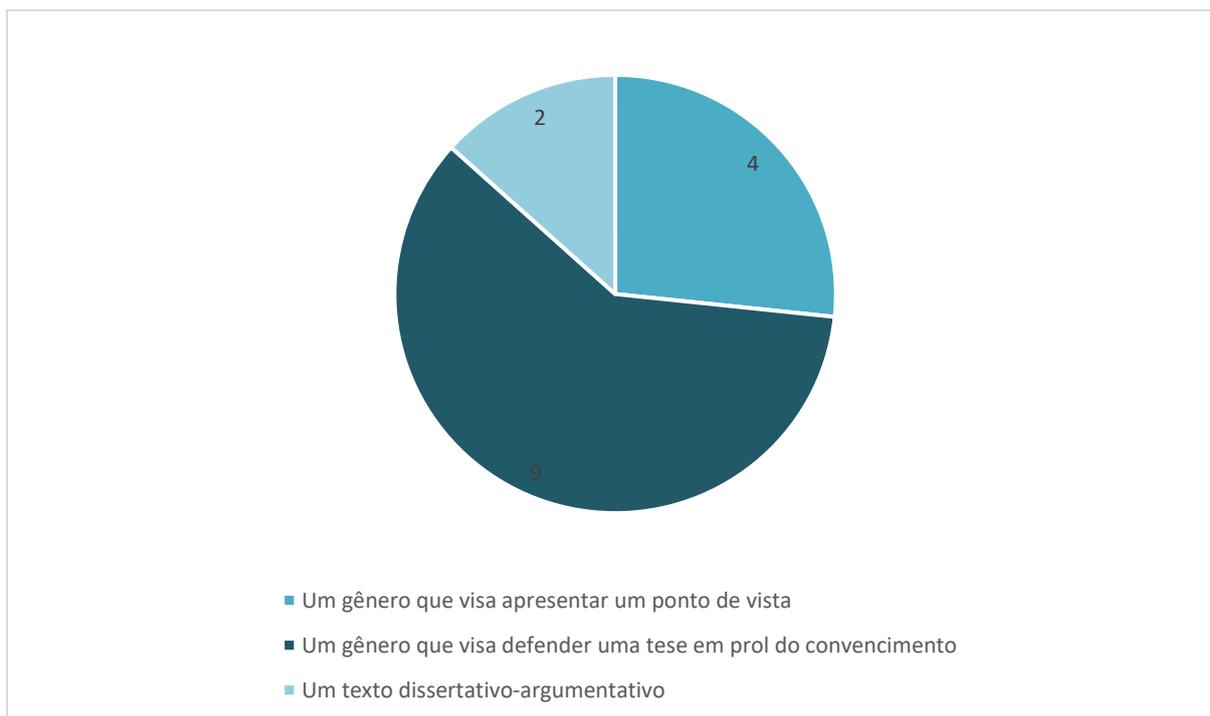
Em relação ao SOT1, voltado para a definição de argumentação, observamos um avanço considerável em relação às concepções apresentadas inicialmente, conforme mostramos no gráfico a seguir.

**Gráfico 9** – Definição de argumentação no questionário final

Fonte: a autora (2022).

Dentre os 15 participantes, apenas quatro mantêm o posicionamento de que a argumentação é uma ação voltada para a exposição de uma opinião (STT17), ao passo que 11 alinham suas respostas às ideias que apresentamos durante o desenvolvimento da SVFD, dizendo que a argumentação é uma ação voltada para a defesa de uma tese (STT18).

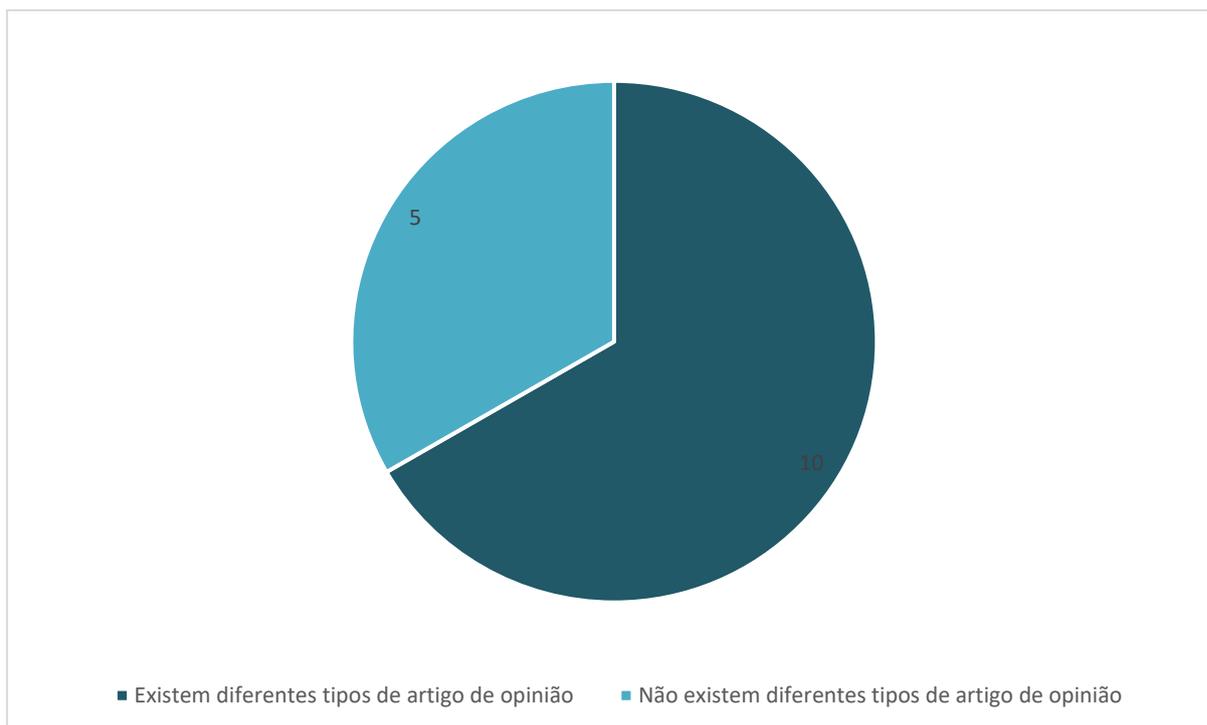
No SOT2, relacionado à caracterização do artigo de opinião, os avanços em relação às concepções dos professores são parciais. Nele, depreendemos três STT iguais aos do questionário inicial, conforme evidenciamos no gráfico a seguir.

**Gráfico 10** – Caracterização do artigo de opinião no questionário final

Fonte: a autora (2022).

De acordo com o STT19, quatro professores-cursistas ainda caracterizam o artigo de opinião como um gênero que visa “**mostrar o ponto de vista sobre um determinado assunto**” (PC1). Já o STT20 tem uma representação maior, uma vez que nove professores-cursistas caracterizam o artigo de opinião como um gênero que busca “**defender um ponto de vista a respeito de uma questão polêmica, mobilizando argumentos para isso**” (PC7). Um fator preocupante é a permanência da concepção de PC12, que ainda caracteriza o artigo de opinião como um texto dissertativo-argumentativo, aproximando-o da redação do ENEM.

No SOT3, relacionado à existência de diferentes tipos de artigo de opinião, obtivemos progressos satisfatórios, uma vez que a maioria dos professores-cursistas dão respostas positivas, aproximando-se do que apresentamos no decorrer do curso. No gráfico a seguir, é possível verificar essa divisão.

**Gráfico 11** – Concepção final sobre a existência de diferentes tipos de artigo de opinião

Fonte: a autora (2022).

Conforme exposto, cinco professores-cursistas mantêm a ideia de que não existem diferentes tipos de artigo de opinião, considerando que *“todos seguem as mesmas características”* (PC10). Em contrapartida, 10 professores-cursistas alegam que existem diferentes tipos de artigo de opinião e trazem diferentes exemplos, todos alinhados aos que apresentamos no curso, por exemplo: artigo de opinião de referência social, que circula em jornais e revistas (PC2), artigo de opinião como redação do vestibular (PC4) e artigo de opinião como gênero escolarizado (PC11).

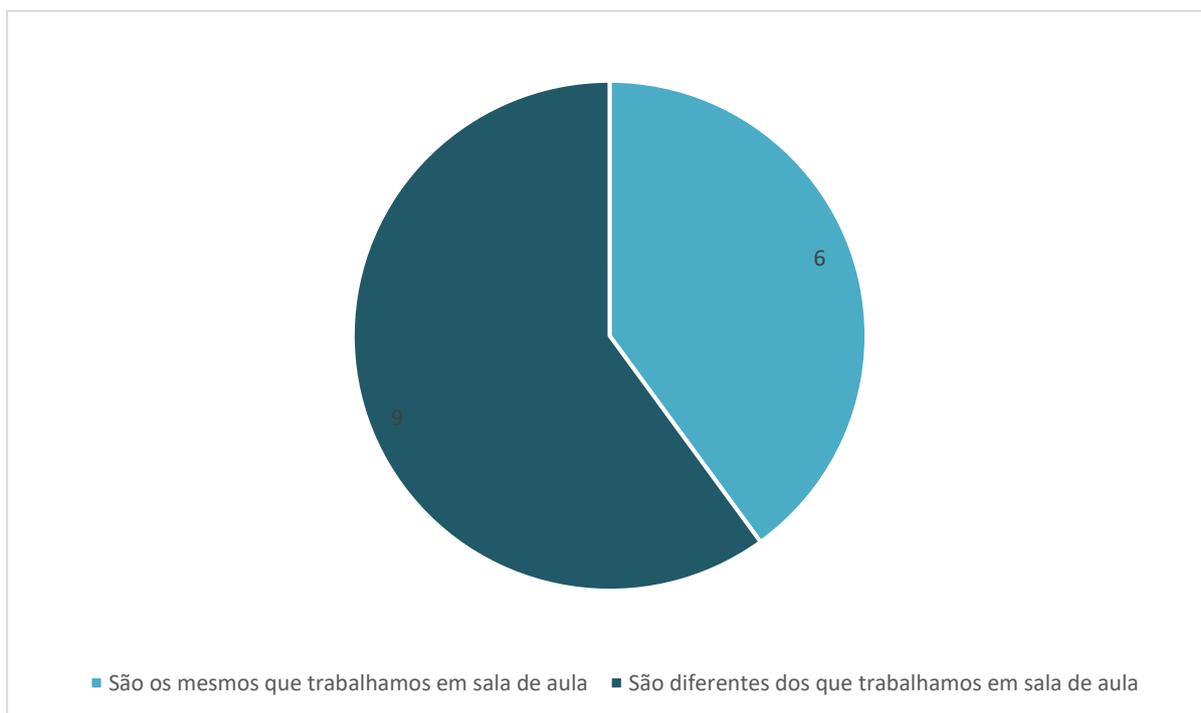
Dentre as 10 respostas positivas, apenas uma nos preocupa, visto que PC6 traz os editoriais e as cartas de reclamação como exemplos de “variações” do artigo de opinião. Convém ressaltar que, no questionário inicial, PC6 aponta a existência de artigos que são estruturados de maneiras diferentes, com quantidades variáveis de parágrafos e formas diferentes de redigir a tese e o desenvolvimento do texto. No questionário final, apesar de ter ocorrido uma mudança de percepção e PC6 ter compreendido que o gênero continua sendo o mesmo independente de sua estruturação, ainda há uma lacuna no que se refere à compreensão de outros gêneros da esfera jornalística.

Todavia, temos ciência de que nossa proposta de SVFD possui limitações e que não é possível contemplar todos os gêneros jornalísticos com a devida

profundidade em um só curso. Por acreditarmos que a “formação continuada apresenta-se como fator crucial para o contínuo desenvolvimento profissional dos professores” (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 175), defendemos a necessidade de serem ofertados novos cursos, que propiciem a apreensão de novos saberes.

O SOT4, relacionado à concepção dos professores-cursistas sobre os artigos de opinião que circulam em jornais e revistas, revela avanços parciais. No gráfico a seguir, ilustramos a divisão das respostas obtidas.

**Gráfico 12** – Concepção final sobre os artigos que circulam em jornais e revistas

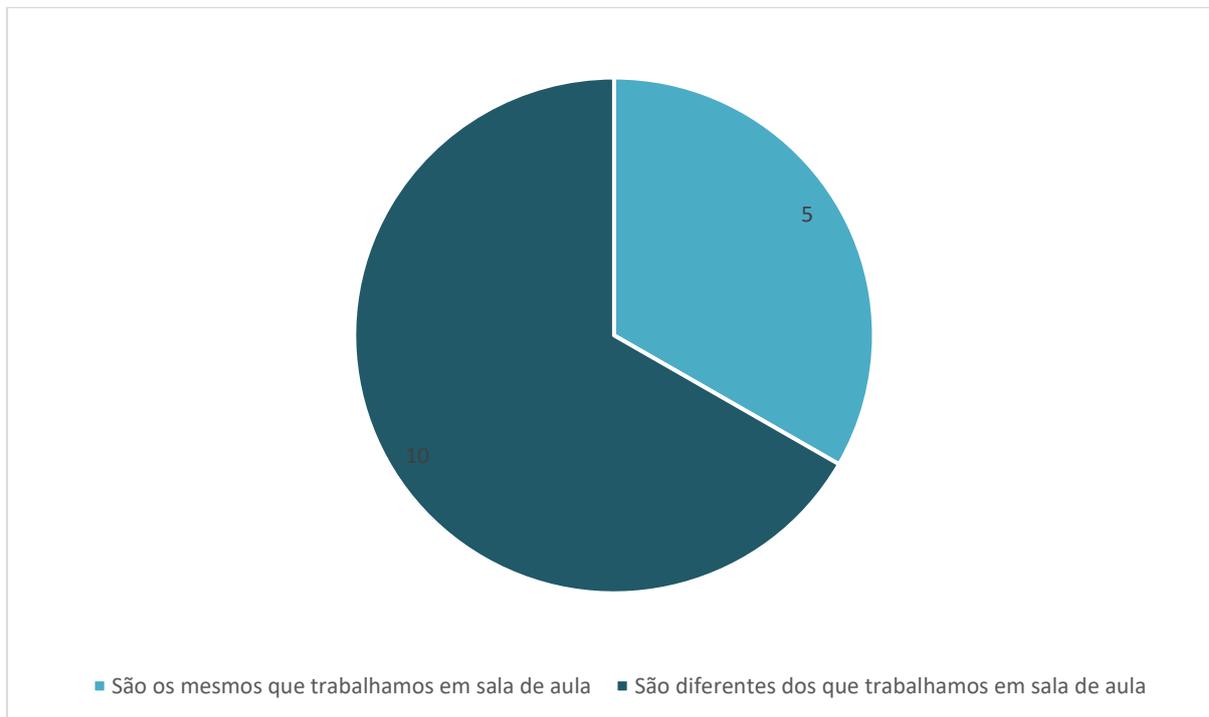


Fonte: a autora (2022).

Conforme exposto, seis professores-cursistas mantém o posicionamento de que os artigos de opinião da esfera jornalística são os mesmos que trabalhamos em sala de aula, apesar de termos abordado sobre essa distinção nos cinco encontros síncronos da SVFD (cf. Apêndice K). Por outro lado, nove compreendem que os gêneros de referência social são adaptados para o contexto escolar (PC3), assumem outra função (PC6), têm outras finalidades (PC2 e PC4), e são envolvidos em uma situação comunicativa próxima da realidade (PC12).

Por fim, no SOT5, voltado para a caracterização dos artigos de opinião solicitados nos vestibulares, conseguimos atingir progressos satisfatórios, evidenciados no gráfico a seguir.

**Gráfico 13** – Concepção final sobre os artigos de opinião solicitados nos vestibulares



Fonte: a autora (2022).

De acordo com o exposto, apenas cinco professores-cursistas alegam que os artigos de opinião solicitados nos vestibulares são os mesmos que trabalhamos em sala de aula. Nesse sentido, permanecem as ideias de que a sala de aula é um local de treinamento para produções “oficiais”, como exemplifica o excerto de PC13, que leciona no Ensino Médio:

*“Sim, digamos que nós professores preparamos nosso alunado para chegar a uma prova de vestibular e ENEM com habilidades e competências que permitam a tão sonhada aprovação nos exames. Lógico que até chegar o dia da prova o aluno precisará praticar, ler, interpretar e produzir.” (PC13)*

Por outro lado, 10 professores-cursistas compreendem que ambos os artigos são diferentes, pois têm contextos, objetivos e funções distintos. A título de exemplificação, apresentamos a resposta de PC2 que leciona apenas no Ensino Fundamental I, mas é discente do Mestrado Profissional em Ensino:

*“Não considero como o mesmo, pois eles têm objetivos diferentes. No artigo de opinião requerido em vestibulares, os alunos se tornam candidatos para o ingresso na universidade. Neste texto ele deve desenvolver sua opinião baseada numa questão polêmica, e o leitor deste texto não será os leitores de um jornal ou revista, como é o artigo de opinião da esfera jornalística*

*habitual, mas serão os professores especialistas que lerão os textos e corrigirão a fim de avaliarem para aprovação à uma vaga na universidade. Já no artigo de opinião trabalhados na escola tem o objetivo de ensinar este gênero textual.” (PC2)*

Os avanços aqui apresentados não se reduzem apenas ao nível discursivo. Na prática, a maioria das produções textuais também apresentam melhorias significativas. Ao analisá-las, percebemos que grande parte dos cursistas já produzem bons artigos de opinião na etapa de produção inicial e, na etapa de reescrita, só aprimoram o que já haviam feito.

Vale reforçar que, conforme apresentamos na sinopse da SVFD (cf. quadro 5) e detalhamos em seu roteiro (cf. Apêndice K), a questão polêmica que norteou as produções foi: “A escola é um serviço essencial? Sendo um serviço essencial, em época de pandemia, quando só abrem estabelecimentos considerados essenciais, a escola deveria funcionar normalmente?”. Tal questão foi escolhida a partir do contexto em que nos encontrávamos no ano de 2021, em que muitos Estados, como Paraná<sup>25</sup> e São Paulo<sup>26</sup>, forçavam a reabertura das escolas em meio à pandemia, passando a incluí-las no rol de atividades essenciais.

PC3, por exemplo, produz uma versão inicial muito satisfatória (Anexo E), demonstrando que, mesmo antes de participar da SVFD, já possuía saberes em relação ao artigo de opinião – talvez, pelo fato de já estar inserido no Mestrado Profissional em Ensino da UENP, assim como a professora-pesquisadora. Em seu texto, PC3 apresenta a questão polêmica já na introdução e, em seguida, apresenta o seu ponto de vista. Mais do que isso, ele abre os horizontes da discussão e coloca um novo questionamento, relacionado aos motivos que levam os políticos a considerarem a escola como um serviço essencial na conjuntura em que nos encontrávamos na época. Em seguida, ele apresenta seus argumentos baseados em percepções pessoais, sem trazer nenhum meio de sustentação. Por fim, ele conclui reforçando o seu posicionamento de que a escola é um serviço essencial, mas não precisa ocorrer necessariamente no formato presencial – mas, para isso, seria necessário o empenho dos políticos em proporcionar condições para que o ensino e

---

<sup>25</sup> No Paraná, em fevereiro de 2021, foi sancionada a Lei nº 20.506 que considera de natureza essencial as atividades e serviços educacionais prestados no Sistema de Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2021b).

<sup>26</sup> Em São Paulo, no mês de março de 2021, foi publicado o Decreto nº 65.597, que determina que a educação, tanto da rede pública quanto privada, deve ser considerada essencial (SÃO PAULO, 2021).

a aprendizagem ocorresse em outras modalidades de ensino. Já na produção final (Anexo F), PC3 introduz novos argumentos, busca sustentá-los com dados estatísticos e explicita a sua tese de forma mais evidente ao longo de todo o texto – o que demonstra um progresso significativo.

Todavia, não podemos deixar de considerar que alguns cursistas produziram textos que se assemelham mais às redações do ENEM, como é o caso de PC7 que, na produção inicial (Anexo G), constrói um texto com a estrutura bem marcada, contendo um parágrafo para a introdução, dois para o desenvolvimento do texto e apresentação dos argumentos e um de conclusão, no qual é apresentada uma proposta de intervenção para o problema. Tal estrutura vai totalmente ao encontro da que apresentamos no quadro 13, elaborado com base nas orientações para a construção de uma redação do ENEM, fornecidas por Carrelo (2018) no *Blog do Enem*.

Cabe lembrar que, ao ser questionado pela primeira vez sobre a existência de diferentes tipos de artigo de opinião, PC7 aponta a existência de dois tipos: os artigos que apresentam uma proposta de intervenção e os que não apresentam. Ao responder essa pergunta pela segunda vez, PC7 muda de concepção, afirmando que não existem diferentes tipos. No entanto, esse avanço do ponto de vista discursivo não se estende à prática, pois, mesmo com as leituras e discussões voltadas para a distinção do artigo de opinião e da redação do ENEM que realizamos ao longo da SVFD, a produção final (Anexo H) de PC7 permanece com essas características estruturais.

Um avanço em relação aos saberes práticos de PC7, que convém ser mencionado, é o fato de que ele busca introduzir a questão polêmica já na introdução – elemento que não aparecia explicitamente na produção inicial e foi introduzido na produção final após as discussões que tivemos na quarta oficina e no segundo encontro síncrono (cf. Apêndice K), voltadas para a ideia de que a argumentação deve sempre partir de uma questão polêmica como motivação.

Diante do exposto, consideramos que os conteúdos sobre artigo de opinião abordados na SVFD foram pertinentes e contribuíram para o aprendizado dos professores-cursistas, uma vez que muitas concepções que eles tinham no início foram transformadas após a nossa intervenção.

### 5.2.2 Pertinência dos conteúdos abordados na SVFD: a metodologia das SDG

Para avaliar a pertinência dos conteúdos voltados para a metodologia das SDG, também tomamos dois questionários como objetos de análise: um inicial, disponibilizado na sexta oficina, em que introduzimos esse conteúdo, e outro final, disponibilizado na nona oficina, próxima ao fechamento do curso (cf. Apêndice K). Ambos questionários eram constituídos por apenas uma pergunta: “Caracterize, com as suas palavras, a sequência didática de gêneros”, a qual se configurou como o único SOT para a análise.

Conforme apresentamos no quadro 9 (cf. subseção 3.4), obtivemos 17 respostas no questionário inicial e 15 respostas no questionário final. Diante dessas respostas, realizamos uma análise exploratória para depreender as maiores recorrências e, assim, constituir os STT a seguir.

**Quadro 15 – SOT e STT depreendidos a partir dos questionários inicial e final (sobre SDG)**

<b>SOT1</b>	<b>STT QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	<b>STT QUESTIONÁRIO FINAL</b>
Caracterize, com as suas palavras, a sequência didática de gêneros.	<p><b>STT1:</b> um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar qualquer conteúdo por etapas</p> <p><b>STT2:</b> uma sequência de atividades sistematizadas para o ensino de determinado gênero</p> <p><b>STT3:</b> uma sequência de atividades para o ensino de determinado gênero na perspectiva do ISD</p>	<p><b>STT4:</b> um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar qualquer conteúdo por etapas</p> <p><b>STT5:</b> uma sequência de atividades para o ensino de determinado gênero na perspectiva do ISD</p>

Fonte: a autora (2022).

No questionário inicial, os professores-cursistas caracterizam a SDG a partir de três perspectivas diferentes, que se desdobram em três STT. No STT1, sete professores-cursistas caracterizam a SDG como um conjunto de atividades para o ensino sistematizado de qualquer conteúdo. Nessa perspectiva, tais atividades são interligadas e desenvolvidas por etapas, envolvendo desde atividades de aprendizagem até atividades avaliativas, a fim de alcançar o objetivo proposto pelo professor e garantir o aprendizado dos alunos. A fim de exemplificar esse posicionamento bastante recorrente, apresentamos os excertos de três professores-cursistas a seguir:

*“As sequências didáticas são **um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa.** Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação [...]” (PC5)*

*“Sequência Didática de gêneros é **uma sequência, cuja aplicação se baseia num conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um determinado conteúdo por etapas, passo a passo, de modo que o objetivo do professor no processo de ensino aprendizagem seja garantido e organizado.** Essa sequência didática se aplica para que o aluno aprenda tudo que for necessário garantindo uma educação de qualidade para todos.” (PC9)*

*“Sequência didática de gêneros são **uma coleção de atividades que se interligam sobre determinado conteúdo, organizadas por etapas.** Envolve tanto atividades de aprendizagem como atividades avaliativas.” (PC11)*

A nosso ver, essas respostas partem de uma perspectiva genérica, que entende a SDG como um conjunto de atividades que caberia em qualquer contexto, para o ensino de qualquer tema ou conteúdo. PC5, inclusive, destaca que **“as sequências didáticas podem ser realizadas em qualquer disciplina”**. Contudo, da mesma forma que Barros (2020), acrescentamos o termo *de gêneros* à expressão *sequência didática* para designar a ferramenta criada pelo ISD, abreviando-a como SDG, a fim de deixar marcado o foco didático e, conseqüentemente, o campo teórico-metodológico de filiação. Esse posicionamento é importante, uma vez que o conceito de sequências didáticas é utilizado com outros enfoques, por pesquisadores de diversas áreas do saber, como é o caso de Zabala (1998, p. 18), que apresenta as sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”.

Nesse sentido, Zabala (1998) sistematiza uma ferramenta que pode ser utilizada por qualquer área do conhecimento na didatização de diferentes objetos de ensino – ideia que estaria mais próxima das respostas obtidas no STT1. Porém, diferentemente do educador espanhol, a SDG sistematizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tem como foco de ensino a produção textual, centrada no letramento de um gênero de texto. Tal SDG, porém, pareceu ser pouco conhecida pela maioria dos professores-cursistas.

No STT2, por exemplo, alguns deles já caracterizam a SDG como um conjunto de atividades para trabalhar com gêneros textuais, mas sem mencionar o ISD e, principalmente, sem focar na produção e apropriação dos gêneros textuais. PC2 e

PC6 trazem ideias semelhantes, ao definirem a SDG como “**uma sequência de atividades envolvendo aspectos do gênero textual** escolhido para o ensino a fim de **levar o aluno a entender e aprender o respectivo gênero**” (PC2) e “**esclarecer a [sua] compreensão [...]**” (PC6). Na mesma perspectiva, PC4 pontua que a SDG é constituída de “[...] **etapas para o ensino mais aprofundado de um gênero**”, sem explicitar a que tipo de aprofundamento estaria se referindo.

Já no STT3, identificamos professores-cursistas que, mesmo sem fazer menção ao ISD, apresentam respostas mais alinhadas a essa perspectiva, focando especificamente na produção textual, como mostram os excertos a seguir:

**“É um conjunto de atividades desenvolvidas para a produção de gêneros textuais.”** (PC1)

**“A ‘sequência didática de gêneros textuais’ é a maneira como o professor organiza suas atividades escolares propostas para o ensino de dado gênero textual. A sequência didática permite ao docente o planejamento das etapas do trabalho com os discentes, possibilitando o estudo de diversos exemplares do gênero em estudo e a prática da produção escrita.”** (PC13)

**“A sequência didática de gêneros é uma metodologia para se trabalhar de forma sistematizada com os estudantes, onde ao final [...] eles sejam capazes de produzir o gênero trabalhado.”** (PC14)

**“Pode ser designada como um conjunto de atividades desenvolvidas para a produção de gêneros textuais. [...] Ela é dividida em etapas que têm como fechamento a produção final do gênero trabalhado.”** (PC15)

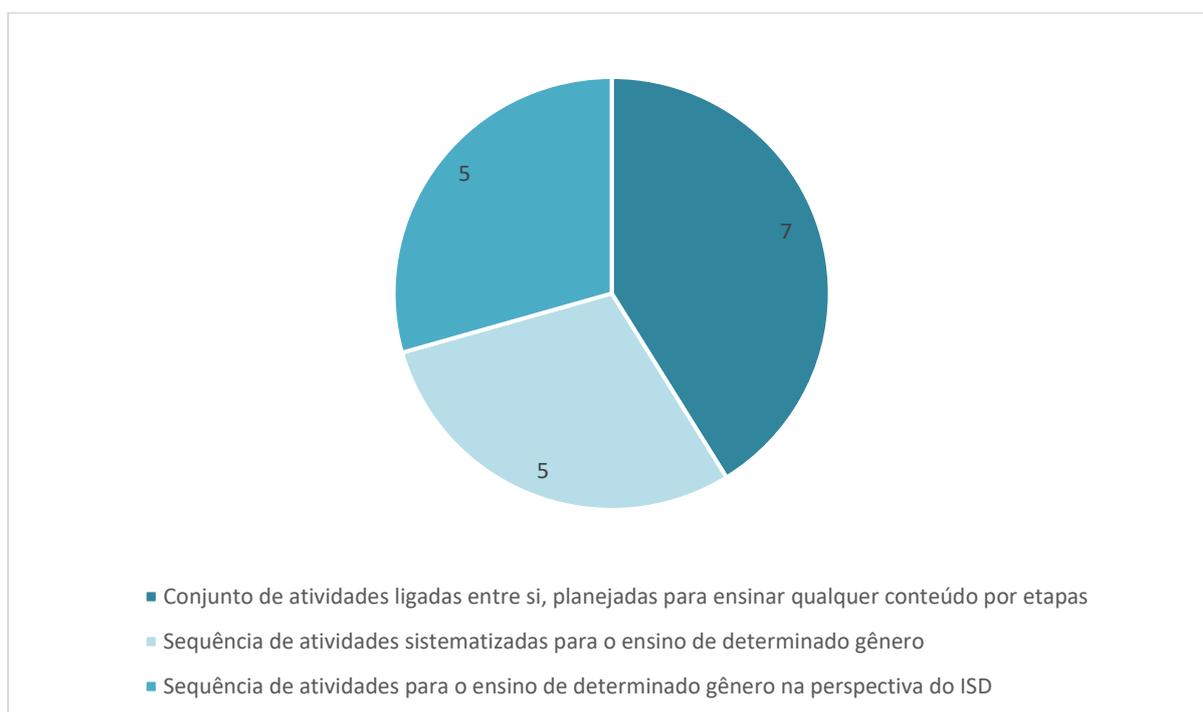
Todavia, é importante destacar que, dentre os 17 respondentes, apenas PC3 demonstra conhecer o ISD e o Grupo de Genebra, conforme podemos evidenciar no seguinte excerto:

**“A sequência didática de gêneros é uma teoria-metodológica que nasce das pesquisas do grupo de Genebra sobre como ensinar gêneros textuais em ambiente escolar. O grupo, inserido nos preceitos do interacionismo sociodiscursivo, defende a importância da construção de engenharias didáticas para o ensino dos gêneros na escola. Para tanto, orientam também que o professor conheça bem o gênero que se quer ensinar, valendo-se primeiramente da construção de um modelo teórico. Em seguida, conhecedor das características desse gênero, indicam a construção de modelo didático desse gênero, ou seja, aquilo que se pretende ensinar deste texto, para então elaborar sequências de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes.”** (PC3)

Como já apresentamos no quadro 6 (cf. subseção 3.3.2) e discutimos nas análises anteriores, PC3 é estudante do Mestrado Profissional em Ensino. Isso indica

que PC3 já teve a oportunidade de conhecer as concepções que defendemos na SVFD por meio de disciplinas e leituras teóricas realizadas dentro do curso que faz parte. Mas, a partir das demais respostas, constatamos que grande parte dos professores-cursistas ainda não tinha conhecimento acerca da SDG clássica a ser trabalhada no decorrer da SVFD. No gráfico a seguir, sintetizamos essa divisão de concepções.

**Gráfico 14** – Caracterização da SDG no questionário inicial



Fonte: a autora (2022).

Portanto, com o intuito de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos a respeito da SDG, realizamos três oficinas voltadas para o estudo dessa metodologia. Na sexta oficina (cf. Apêndice K), junto ao questionário diagnóstico, realizamos a primeira produção de uma sinopse da SDG: um material que condensa todas as unidades, oficinas e atividades a serem realizadas ao longo da SDG. Nesse caso, os professores estruturaram um quadro sintetizando o que trabalhariam em cada etapa, sem a necessidade de elaborar todas as atividades detalhadamente.

A escolha pela elaboração de uma sinopse se deu em função de termos um grupo bastante heterogêneo de professores, que vivem em diferentes Estados e atuam em anos escolares distintos. Consideramos que a elaboração de uma SDG completa exigiria um tempo muito maior e, sobretudo, um acompanhamento a longo

prazo para mediar a escrita, a revisão e a reescrita dessas produções. Ainda assim, conforme evidenciamos na subseção 5.1, acreditamos que nosso modelo de SFD é passível de adaptações e, em outros contextos, a elaboração da SDG pode ser exequível – a depender do tempo disponível e dos participantes envolvidos.

Frente às sinopses iniciais produzidas pelos professores-cursistas, constatamos que as dificuldades que eles demonstram nos discursos se estendem, também, à prática. Como exemplo disso, destacamos a produção inicial de PC5 e PC14 (Anexo I), que não foi fundamentada na perspectiva do ISD. Vale mencionar que autorizamos a realização dessa atividade em duplas, com o intuito de propiciar a colaboração e as trocas de conhecimentos prévios entre os professores-cursistas. Consideramos que essa iniciativa foi muito pertinente, uma vez que temos um grupo bastante diversificado de professores-cursistas, que possuem diferentes níveis de formação acadêmica e atuam em diferentes segmentos da Educação Básica. É o caso, inclusive, de PC5 e PC14 que, respectivamente, são: um estudante de Letras, que ainda não atua em sala de aula, e um Mestre em Letras, que atua tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio.

Embora tenhamos disponibilizado um modelo para a produção da sinopse (Anexo J), PC5 e PC14 optaram por desenvolver a atividade nos moldes de uma apresentação em *PowerPoint*. Entretanto, constatamos que a apresentação continha orientações tanto para o aluno, como se fosse um recurso visual a ser utilizado como apoio durante as aulas, como também para o professor, como se indicasse procedimentos a serem seguidos no decorrer das aulas. Para exemplificar essa dualidade, apresentamos o quadro a seguir, que contém alguns fragmentos da proposta inicial criada por PC5 e PC14.

**Quadro 16** – Fragmentos da sinopse inicial produzida por dois professores-cursistas

ORIENTAÇÕES PARA O ALUNO	ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR
“Neste presente trabalho, faremos uso do gênero textual ‘artigo de opinião’. Afinal, o que é artigo de opinião?”	“Questionar os estudantes sobre o que entendem por artigo de opinião.”
“Observe a capa da revista ÉPOCA e responda em formato de texto, desenvolvendo seus argumentos para defender seu ponto de vista [...]”	“Concluir o processo de escrita dos estudantes, sempre observando os posicionamentos críticos e os argumentos.”

Fonte: a autora (2022).

Em termos estruturais, PC5 e PC14 dividem a proposta da sinopse em etapas, todavia, essas etapas não correspondem às etapas do procedimento proposto pelo ISD. Isso demonstra que, apesar de terem perfis diferentes, ou seja, de um ser graduando de Letras e outro ser Mestre em Letras, ambos estavam no mesmo nível de conhecimento, pois não tinham conhecimento acerca da metodologia das SDG clássica no início da nossa formação. A primeira etapa da sinopse da dupla, por exemplo, é voltada para a apresentação do gênero artigo de opinião, com base em questionamentos e explicações do professor para os alunos. Considerando que a apresentação inicial seria equivalente à apresentação da situação proposta pelo ISD, percebemos que PC5 e PC14 não criam um “projeto de comunicação” voltado para a motivação dos alunos. Pelo contrário, a introdução ao gênero e a proposta de produção escrita ocorre de forma direta pela determinação do professor – aproximando-se mais de uma aula tradicional de redação escolar do que de uma aula instrumentalizada por um gênero textual.

Na perspectiva do ISD, o interessante seria o professor levar o aluno a compreender a importância e a função de determinado gênero na sociedade para, então, propor a produção textual. No caso do artigo de opinião, Striquer e Oliveira (2017, p. 126) dão um exemplo de como a apresentação da situação poderia se dar:

[...] a orientação é a de que o aluno seja intencionalmente dirigido a apreender que existem diversas situações comunicativas/campos da atividade humana (BAKHTIN, 2003) em que ele pode discutir assuntos polêmicos, expor e defender sua opinião frente a tais assuntos [...]. Nesse sentido, sugerimos a você, professor, que envolva, primeiro, seus alunos em situações cotidianas em que eles produzam espontaneamente textos/discursos de opinião orais, para que só então inicie o trabalho com os textos opinativos escritos, abordando, de forma mais específica, o gênero artigo de opinião.

Embora a proposta das autoras seja destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental, entendemos que é possível adaptá-la de acordo com a série e o perfil dos alunos. O fato é que para dar sentido às produções, é necessário envolver a turma na situação de escrita.

Outro aspecto que observamos é o fato de que PC5 e PC14 não reservam uma etapa da sinopse para a produção inicial. Diferentemente do que a metodologia das SDG propõe, não há o planejamento de um momento de prática, voltado para o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de verificar o que eles já sabem sobre determinado gênero e, assim, identificar o que precisa ser trabalhado e

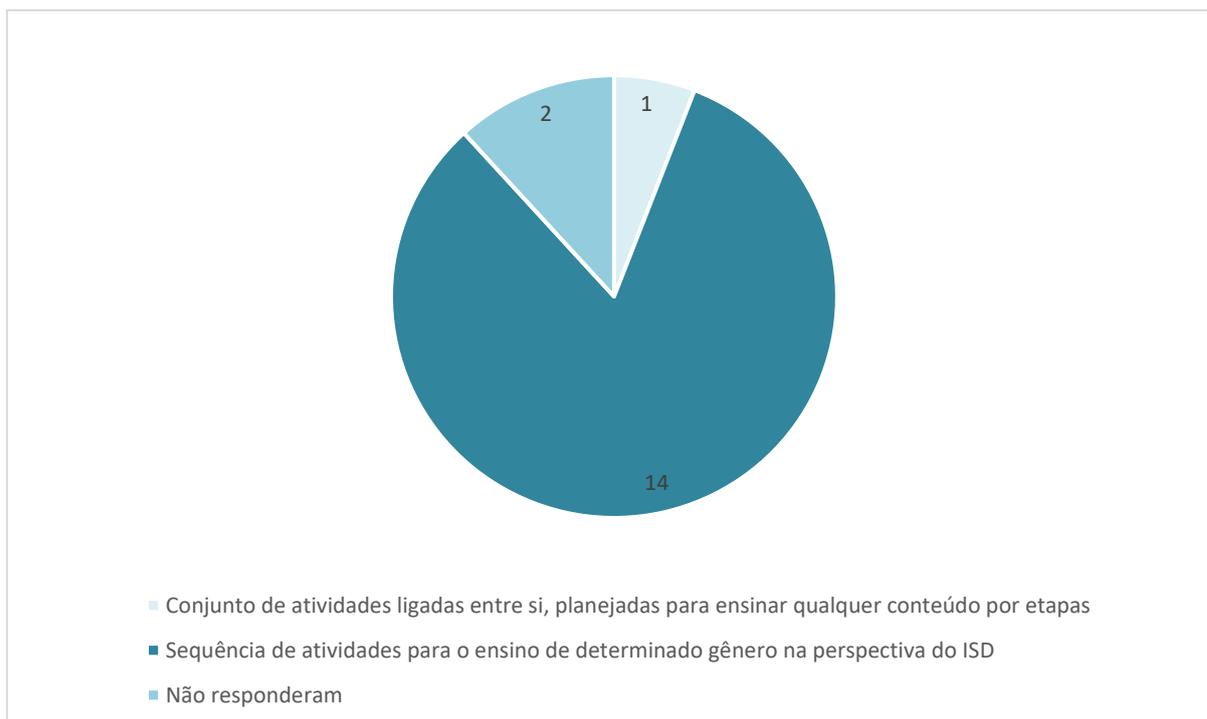
aprofundado ao longo dos módulos. Pelo contrário, a produção do gênero aparece somente no final, como uma atividade de fechamento da proposta.

Além disso, PC5 e PC14 propõem várias atividades de leitura e discussão, as quais entendemos que estariam se referindo aos módulos da SDG. No entanto, percebemos que não há atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, nem momentos voltados para a capitalização dos aprendizados. Também constatamos que não há diversificação de atividades, uma vez que a maioria delas são voltadas para leituras, discussões e apresentações orais.

A etapa de produção final proposta pela metodologia das SDG também não é contemplada na sinopse da dupla, uma vez que há somente uma produção ao final da sequência de aulas. Não há, portanto, um momento de revisão e reescrita dos textos, e nem um fechamento da interação, no qual os textos produzidos pelos alunos cumprem seu papel previsto na apresentação da situação – afinal, não há apresentação da situação e nem distinção entre produção inicial e final.

Frente às sinopses iniciais que recebemos, que nos permitiram identificar as dificuldades dos professores-cursistas em relação à metodologia das SDG, buscamos aprofundar os conhecimentos a respeito desse dispositivo nas oficinas seguintes de nossa SVFD. Na oitava oficina (cf. Apêndice K), os professores-cursistas realizaram leituras teóricas basilares acerca da metodologia e, posteriormente, interagiram em um fórum de discussão sobre SDG e ensino de gêneros/por meio de gêneros. O quarto encontro síncrono (cf. Apêndice K), por sua vez, foi dedicado à revisão coletiva das sinopses produzidas inicialmente, na qual os professores-cursistas puderam compreender, na prática, a metodologia das SDG e as proposições do grupo de Genebra para cada etapa do esquema.

Por fim, na nona oficina (cf. Apêndice K), fornecemos mais leituras teóricas sobre SDG, disponibilizamos uma ficha de autoavaliação para a reescrita das sinopses e fornecemos o mesmo questionário, para que eles pudessem caracterizar a SDG novamente. Nesse momento, dos 17 participantes, apenas 15 responderam ao segundo questionário – conforme mostramos no quadro 9 (cf. subseção 3.4). Diante das novas respostas obtidas, constituímos dois STT, ilustrados no gráfico a seguir.

**Gráfico 15** – Caracterização da SDG no questionário final

Fonte: a autora (2022).

O gráfico evidencia que, após o desenvolvimento das três oficinas voltadas para o estudo da metodologia das SDG, 14 professores-cursistas alinham suas respostas à perspectiva do ISD – o que demonstra um avanço muito grande em relação ao questionário inicial. Um fato interessante é que, ao caracterizar a SDG novamente, muitos deles passam a adotar termos utilizados pelo Grupo de Genebra, como *capacidades de linguagem*, *produção final*, *apropriação do gênero*, entre outros. A título de exemplificação, apresentamos os seguintes excertos:

**“É um conjunto de atividades desenvolvidas para a produção de gêneros textuais [...]. É dividida em etapas que tem como fechamento a produção final do gênero trabalhado.”** (PC1)

**“É uma sequência de atividades envolvendo um gênero textual específico, para que o aluno se aproprie desse gênero. O professor utiliza do gênero como objeto de ensino, ajudando aprimorar as capacidades de linguagem dos alunos.”** (PC2)

**“A SDG é mais que um procedimento. Constitui-se como uma metodologia para o ensino de gêneros textuais no intuito de desenvolver capacidades de linguagens nos alunos, principalmente no tocante à produção do gênero estudado.”** (PC3)

**“A sequência didática é um procedimento em que o professor, por meio de oficinas (módulos) pode trabalhar qualquer gênero textual. Para tanto, ele precisa seguir alguns passos propostos pelo grupo de Genebra [...]”** (PC12)

***“Sequência didática pode ser assim entendida como um conjunto procedimento teóricos-práticos que levam a apropriação de um gênero textual.” (PC14)***

Apenas PC9 mantém o mesmo posicionamento do início, caracterizando a SDG como uma sequência de atividades criada para que o professor possa ensinar determinado conteúdo por etapas, como se fosse um passo a passo. Isso demonstra, portanto, que esse professor-cursista não obteve mudanças de percepções e saberes a respeito da SDG após as intervenções de nossa SVFD.

Ainda assim, consideramos que os resultados gerais são muito positivos e se estendem, inclusive, à prática. Ao analisar a sinopse final de PC5 e PC15 (Anexo K), percebemos que houve certos avanços em relação à sinopse inicial. Em primeiro lugar, esses professores-cursistas incluem uma etapa de apresentação do projeto – que, embora não seja descrita com detalhes, já representa um avanço em relação à primeira versão. Em segundo lugar, é incluída uma etapa de produção inicial, com vistas ao diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e dos problemas de escrita em relação ao artigo de opinião. Tal etapa é alocada antes dos módulos, que visam trabalhar sobre a construção de argumentos, a estrutura do gênero e os temas polêmicos. Em seguida, há um primeiro momento dedicado à reescrita da produção inicial. Há, ainda, novos módulos para trabalhar com debates e argumentação, diferentes tipos de argumentos (de autoridade, de exemplo, etc.), seguidos de uma nova reescrita, pautada em uma ficha de revisão a ser realizada de forma individual e em pares. Por último, há a atividade de digitação do artigo de opinião para que os textos produzidos pelos alunos sejam publicados em jornais *on-line*, o que seria equivalente ao fechamento da interação da metodologia das SDG.

Diante do exposto, confirmamos que os conteúdos abordados em relação à metodologia das SDG foram pertinentes e contribuíram para a aprendizagem dos professores-cursistas, trazendo transformações não somente em termos discursivos, mas também em termos práticos.

### 5.3 PRINCÍPIO DA VIABILIDADE: O CONTEXTO VIRTUAL DE INTERVENÇÃO

Nesta subseção, buscamos analisar a viabilidade de implementar nosso dispositivo didático no contexto virtual. Para tanto, tomamos o formulário de

avaliação disponibilizado na última oficina (cf. Apêndice K) como objeto de análise, uma vez que ele nos forneceu avaliações dos professores-cursistas sobre a implementação do curso, bem como sugestões de possíveis mudanças e melhorias para as próximas ofertas.

Tal formulário continha 17 perguntas, sendo sete de múltipla escolha e 10 abertas. A partir dessas perguntas, selecionamos cinco que consideramos mais pertinentes para a análise da viabilidade e, assim, constituímos os seguintes SOT: opiniões dos professores-cursistas em relação à duração do curso e das unidades (SOT1); opiniões dos professores-cursistas sobre a relevância dos encontros síncronos (SOT2); sugestões dos professores-cursistas sobre possíveis mudanças no desenvolvimento do curso (SOT3); sugestões dos professores-cursistas sobre possíveis melhorias em relação ao AVA (SOT4). Os STT, por sua vez, foram depreendidos a partir de uma análise exploratória, baseada na reincidência das respostas fornecidas pelos professores-cursistas. No quadro a seguir, sintetizamos os quatro SOT e seus respectivos STT.

**Quadro 17 – SOT e STT depreendidos a partir do formulário de avaliação do curso**

<b>SOT1: Opiniões dos cursistas em relação à duração do curso e das unidades</b>
<b>STT1:</b> Duração adequada para o curso e para as unidades
<b>STT2:</b> Longa duração e excesso de atividades
<b>STT3:</b> Necessidade de duração estendida por conta do contexto pandêmico
<b>SOT2: Opiniões dos cursistas sobre a relevância dos encontros síncronos</b>
<b>STT4:</b> Os encontros síncronos foram relevantes
<b>STT5:</b> Os encontros síncronos foram parcialmente relevantes
<b>SOT3: Sugestões dos cursistas sobre possíveis mudanças no desenvolvimento do curso</b>
<b>STT6:</b> O curso não precisa de mudanças
<b>STT7:</b> Ampliação da carga horária
<b>STT8:</b> Aprofundamento e dinamização das atividades
<b>SOT4: Sugestões dos cursistas sobre possíveis melhorias em relação ao AVA</b>
<b>STT9:</b> Não há nada a ser melhorado
<b>STT10:</b> A estruturação das atividades no AVA poderia ser mais clara
<b>STT11:</b> O Moodle poderia ser substituído por uma plataforma mais simples

Fonte: a autora (2022).

O SOT1 foi depreendido a partir da questão “Qual a sua opinião em relação à duração do curso e de cada unidade?”. Tal questão gerou três posicionamentos diferentes e, conseqüentemente, três STT: duração adequada para o curso e as unidades (STT1), longa duração e excesso de atividades (STT2) e necessidade de duração estendida por conta do contexto pandêmico (STT3). No gráfico a seguir, é possível visualizar a divisão dessas respostas.

**Gráfico 16** – Opiniões dos cursistas sobre a duração do curso e das unidades



Fonte: a autora (2022).

Conforme o gráfico evidencia, no STT1, agrupamos a maior quantidade de respostas referentes aos professores-cursistas que afirmam que o curso e as unidades tiveram uma duração adequada. A exemplo disso, destacamos a resposta de PC2:

*“Achei o tempo do curso muito bem distribuído, sobretudo, pois tivemos três semanas de intervalo, por isso não foi “corrido”, os participantes tiveram tempo para realizar as atividades na plataforma (sobretudo para aqueles que planejaram e se dedicaram ao curso) [...]”*  
(PC2)

Tal excerto nos remete à problemática exposta na subseção 3.3, em relação ao tempo de duração das unidades. O aumento de uma semana para cada unidade – em virtude da experiência negativa que tivemos na SVFD-piloto – parece ter sido satisfatório para a maioria dos cursistas que participaram da SVFD. PC1, por exemplo, considera que foi **“uma duração boa, com intervalos sensatos entre um encontro e outro”**.

Entretanto, no STT2, alguns professores-cursistas consideraram que o curso foi

longo e pecou pelo excesso de atividades. PC14, por exemplo, argumenta que “o tempo não foi calculado corretamente, **dedicamos muito mais que somente 40 horas de estudo**”. Apesar da sobrecarga de horas e atividades relatada pelos professores nesse SOT, todos conseguiram concluir o curso, pois flexibilizamos a entrega das atividades por meio da extensão dos prazos. Ainda assim, PC4 aponta que “se a carga horária fosse menor, **facilitaria a conclusão**”. Com isso, entendemos que a redução da carga horária se configura como uma possível solução para o problema da evasão, que se fez presente em ambos os cursos que implementamos.

Já PC17 ressalta a qualidade do curso, mas aponta que “a quantidade de tarefas por unidades que foi intensa, **apesar que não cumpra nas datas certas**”. Diante disso, consideramos que a organização por parte dos cursistas é fundamental para garantir um bom desenvolvimento do curso, uma vez que a não entrega das atividades nos prazos pré-estabelecidos gera um acúmulo e, conseqüentemente, intensifica o trabalho, aumenta o tempo de dedicação e gera um desgaste maior. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012), de que a necessidade de disciplina dos estudantes é um dos aspectos que diferencia a formação na modalidade EAD.

Contudo, “muitos dos estudantes dessa modalidade de ensino não conseguem ajustar sua disponibilidade de tempo às demandas da formação” (PEREIRA; LARANJO; FIDALGO, 2012, p. 7). Pesquisas como a de Oliveira, Costa e Santiago (2012) e Mill e Batista (2012) evidenciam que muitos estudantes têm dificuldades para gerenciar seu tempo de estudo e dividi-lo com o trabalho, a família, o lazer, etc. Tal situação se tornou ainda mais complexa a partir do momento em que a pandemia da Covid-19 se instaurou no Brasil, o que nos leva ao STT3.

Nesse terceiro STT, ao contrário do segundo, alguns professores-cursistas apontam a necessidade de estender a duração do curso em virtude do contexto pandêmico, uma vez que “**a demanda de trabalho aumentou**” (PC7). Outros, como PC6 e PC12, consideram que a duração do curso foi adequada, no entanto, o excesso de demandas no ensino híbrido – decorrente da pandemia – dificultou a otimização do tempo e, conseqüentemente, a dedicação ao curso. Consideramos importante apresentar o relato desses professores-cursistas a seguir:

*“Tempo bem dividido do curso, **os compromissos pessoais da nova maneira como temos que trabalhar no ensino híbrido não colaborou para que me dedicasse como queria [...]**” (PC6)*

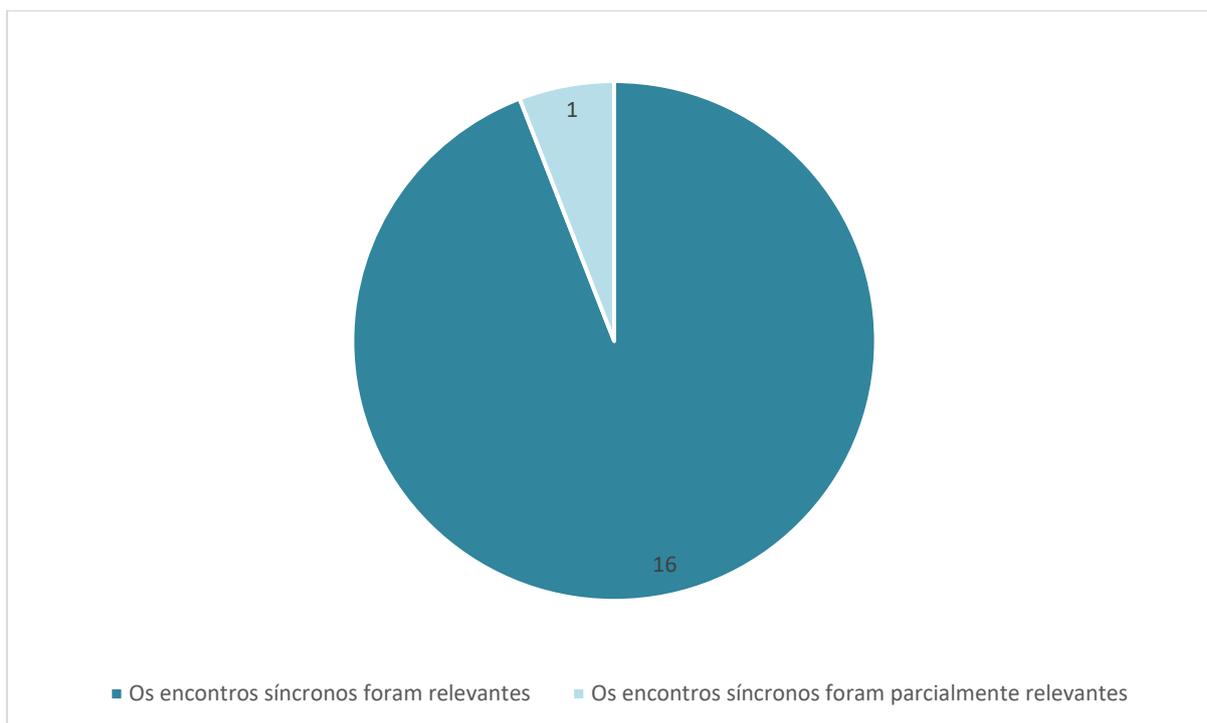
***“A meu ver, o tempo foi adequado, o problema, infelizmente, é otimização do tempo do professor para aproveitar cada momento, pois são muitas demandas [...]” (PC12)***

Tais colocações nos remetem à seguinte ideia de Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012, p. 7):

Com a formação continuada em serviço, realizada na modalidade a distância, o professor acrescenta à extensa lista de atividades “para casa” – preparar aulas, corrigir atividades, preencher relatórios – novas demandas – leitura de textos, realização de atividades, interação no ambiente virtual.

Cabe ressaltar que essas atividades se intensificaram ainda mais nos tempos de pandemia, pois além de lidar com as atividades comuns do trabalho docente, os professores tiveram que aprender a gravar videoaulas, utilizar sistemas de videoconferência e manejar plataformas de aprendizagem (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Já no SOT2, fizemos a introdução do tema por meio de duas perguntas “Os encontros síncronos foram relevantes para você?” e “Justifique sua resposta anterior, citando aspectos positivos e negativos em relação aos encontros síncronos”. Diante dos questionamentos, 16 professores-cursistas apontam que os encontros síncronos foram relevantes (STT4), ao passo que um aponta que os encontros síncronos foram parcialmente relevantes (STT5), conforme apresentamos no gráfico a seguir.

**Gráfico 17** – Opiniões dos professores-cursistas sobre a relevância dos encontros síncronos

Fonte: a autora (2022).

No que tange às justificativas do STT4, constatamos que os momentos de discussão propiciados pelos encontros síncronos foram um fator de relevância para os professores-cursistas, como mostram os excertos a seguir:

***“Proporcionou momentos relevantes de discussões.”*** (PC3)

***“Os encontros síncronos foram importantes para os participantes discutirem os assuntos estudados.”*** (PC12)

Como bem destaca PC12, muitas discussões dos encontros síncronos se voltaram para aquilo que já havia sido estudado nas oficinas anteriores. A ideia era, justamente, dar o tempo de três semanas para que os professores-cursistas pudessem refletir e realizar as atividades individualmente nas oficinas assíncronas para, no final da unidade, discutir em grupo de forma síncrona.

Além da possibilidade de discussão, PC5, PC7, PC6 e PC13 dão destaque para a oportunidade de esclarecer dúvidas ao vivo. Nesse sentido, consideramos importante apresentar a resposta de PC7, que diz que:

***“Tirei as dúvidas que ficaram nas atividades teóricas das primeiras unidades.”*** (PC7)

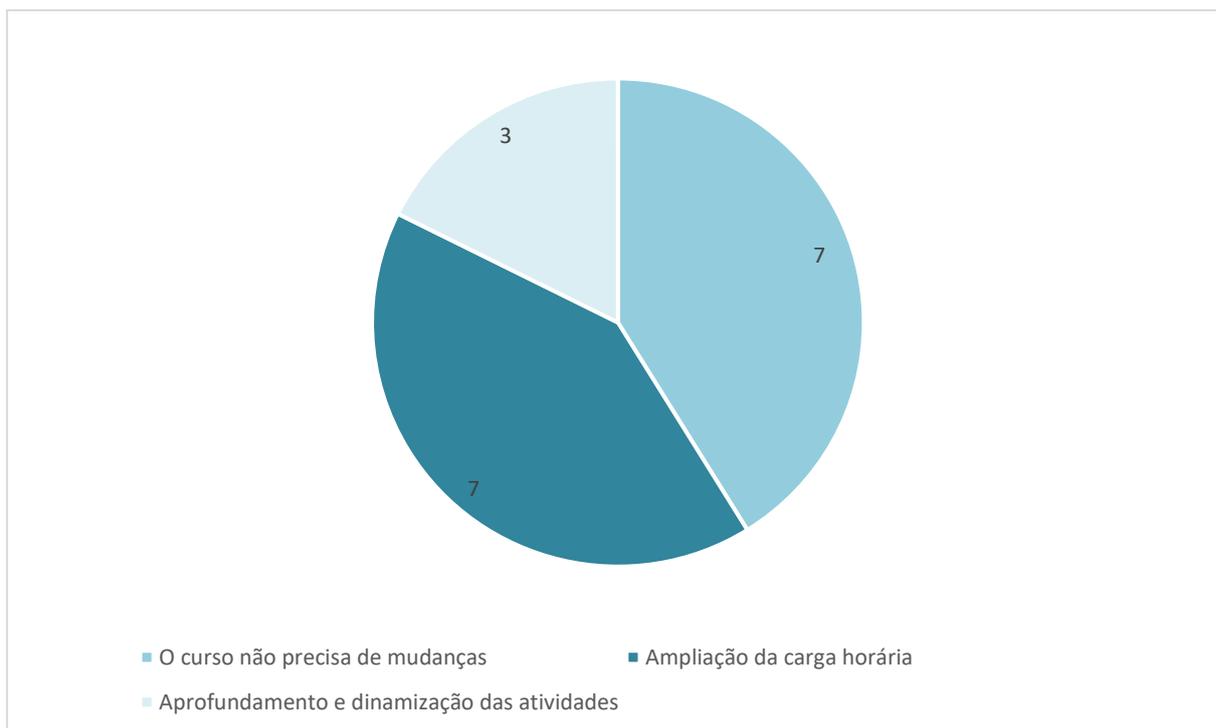
Diante disso, entendemos que alcançamos o nosso objetivo com os encontros síncronos – que era, justamente, proporcionar esse momento de consolidação das aprendizagens. Nessa mesma perspectiva, PC15 e PC17 apontaram que os encontros síncronos foram eficazes para melhorar a aprendizagem e ter *feedbacks*, no sentido de obter respostas para as dúvidas que surgiram nas atividades assíncronas. Consideramos, portanto, que essa metodologia de usar os encontros síncronos para resgatar conteúdos que já haviam sido trabalhados de forma assíncrona foi muito positiva.

Um terceiro ponto positivo levantado pelos professores-cursistas foi a abordagem didática, como evidencia o excerto de PC2:

*“Os encontros síncronos foram muito relevantes, pois **as abordagens foram bem objetivas e didáticas** [...]” (PC2)*

Já em relação ao STT5, PC16 aponta que os encontros síncronos foram ótimos, mas parcialmente relevantes, uma vez que **“esperava mais compartilhamento de práticas em sala de aula, experiências que motivassem nossas práticas ao uso da SDG”**. Frente a essa colocação, reconhecemos que, de fato, poderíamos ter apresentado mais práticas de sala de aula com o uso da SDG, sobretudo, porque solicitamos a produção de uma sinopse.

No SOT3, introduzimos o tema por meio da pergunta “O que você mudaria na forma como o curso foi desenvolvido? Justifique”. A partir disso, alguns professores-cursistas afirmam que o curso não precisa de mudanças (STT6), ao passo que outros sugerem mudanças na carga horária (STT7) e nas atividades (STT8), conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 18** – Sugestões dos cursistas sobre possíveis mudanças no desenvolvimento do curso

Fonte: a autora (2022).

Em relação ao STT6, sete professores-cursistas indicam que o curso foi muito bem elaborado e, por isso, não fariam nenhuma mudança na sua forma de desenvolvimento. Dentre as respostas que recebemos, destacamos a de PC13, que diz que: “*neste período de pandemia tive muitas perdas e o curso foi como uma tábua de salvação*”. PC4 também afirma que conseguimos “[...] *montar uma proposta de curso bem interessante, com encontros síncronos bem diversificados e [...] ferramentas de ensino muito pertinentes*”. De fato, buscamos propiciar diferentes dinâmicas a cada encontro síncrono: retomadas de conteúdos já estudados nas atividades assíncronas, análises de textos, revisões das produções realizadas pelos professores-cursistas, discussões coletivas, etc. Além disso, buscamos utilizar diferentes ferramentas digitais, como o *Padlet*, o *Mentimeter* e o *Prezi*, que favoreceram a interação e chamaram a atenção dos professores-cursistas, uma vez que elas podem ser favoráveis ao ensino na Educação Básica também.

Já no que tange ao STT7, sete professores-cursistas indicam que ampliariam a carga horária do curso – indo na direção contrária de outros que já haviam se posicionado sobre a longa duração do curso no SOT1. Aqueles que julgaram que o

desenvolvimento do curso se deu de forma muito rápida alegaram que “*foi muito difícil conciliar com o trabalho*” (PC10) e “*foi muito apertado de acordo com a atual situação*” (PC8), remetendo a questões já discutidas nesta análise, que evidenciam uma problemática vivenciada pelos professores, já percebida por Juliana Branco (2008), Nara Fidalgo (2010) e Pereira, Laranjo e Fernando Fidalgo (2012): embora a EAD lhes proporcione a flexibilidade de realizar uma formação a domicílio, o próprio trabalho docente lhes tira essa flexibilidade. Nessa mesma perspectiva, Juliana Branco (2008 *apud* PEREIRA; LARANJO; FIDALGO, 2012, p. 6) argumenta que:

[...] da mesma maneira como o “estar trabalhando” influencia positivamente na formação, a formação também tem sua influência, não tão positiva, sobre o trabalho. Assim, [...] apesar de permitir a relação teoria-prática, a formação realizada em serviço precariza (ainda mais) as condições de trabalho do professor, aumentando significativamente suas atividades.

Portanto, diante da necessidade de ampliar a carga horária do curso para facilitar a conciliação com o trabalho docente, apenas PC7 deu uma sugestão mais concreta, dizendo que “*ampliaria o tempo das unidades em **uma semana** e faria encontros síncronos **mais longos***”. Sendo assim, seria possível delimitar quatro semanas para cada unidade, totalizando 20 semanas, e estender a duração de cada encontro síncrono – que, em nossa formação, girou em torno de 1h30min.

Além da mudança na carga horária, alguns professores sugeriram trocar o dia de realização dos encontros síncronos – que, no nosso caso, aconteceram às sextas-feiras, das 19h30 às 21h00. Considerando o perfil dos cursistas – professores da Educação Básica que trabalham durante a semana, no período matutino e vespertino – escolhemos o período noturno por acreditarmos ser comum para a maioria. Todavia, reconhecemos que a sexta-feira tende a ser um dia muito cansativo, levando em conta a quantidade de aulas ministradas pelos professores ao longo da semana. Sendo assim, em uma próxima implementação, seria interessante realizar uma consulta prévia com os participantes para acordar o melhor dia e horário para realização dos encontros síncronos.

Por fim, no STT8, três professores-cursistas sugeriram mudanças em relação às atividades, a fim de torná-las mais aprofundadas e dinâmicas, como apresentamos nos seguintes excertos:

**“Aprofundaria um pouco mais sobre as características do artigo de opinião, é claro que isso aumentaria o tempo de oferta do curso [...].**

**Acredito que disponibilizar vídeos explicativos ajudaria aprofundar o assunto.”** (PC3)

**“Os conteúdos foram ótimos e pertinentes, porém só uma questão a destacar é: dar maior ênfase nas questões das abordagens da formulação de argumentos no artigo de opinião e também na construção da sinopse.”** (PC2)

**“Tornaria os questionários mais concisos e as atividades de produção textual mais dinamizadas pelo uso das novas tecnologias, já que a plataforma digital foi facilitadora de nossa interação [...]”** (PC16)

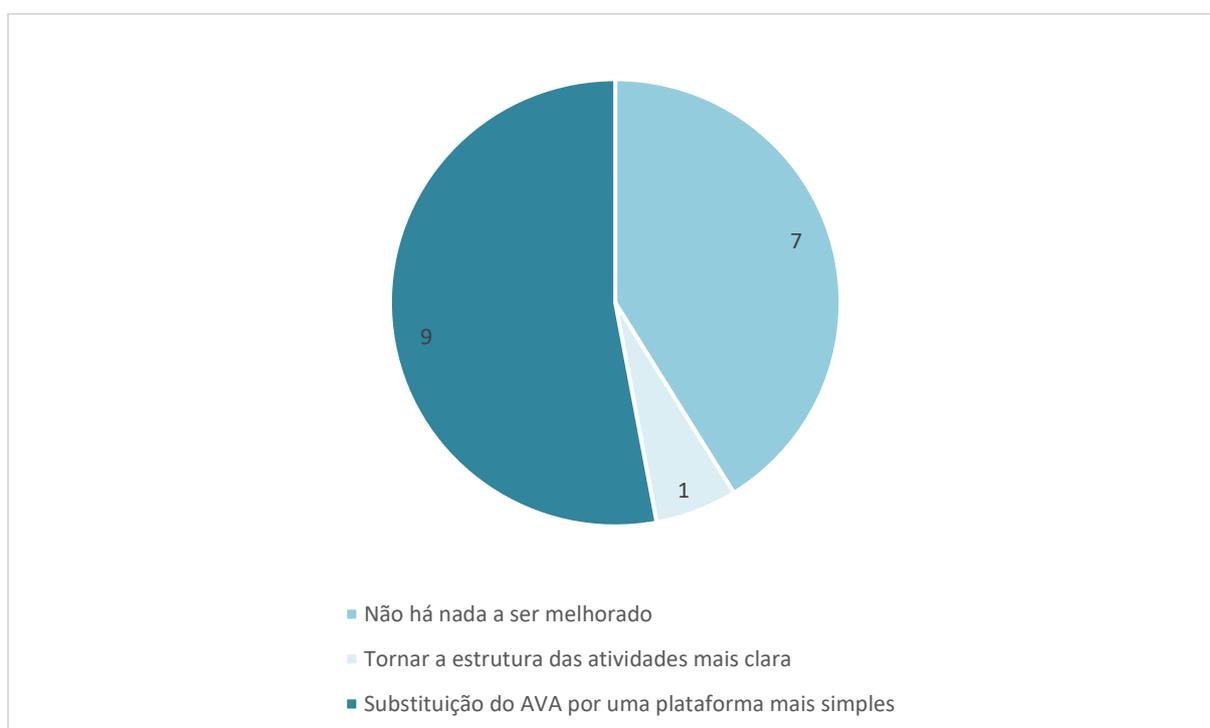
A nosso ver, todas essas sugestões são pertinentes e podem ser incorporadas nas próximas ofertas da SVFD. De fato, para aprofundar ainda mais os estudos acerca do artigo de opinião e da sinopse da SDG, seria necessário aumentar o tempo de duração do curso. Ainda assim, entendemos que é possível disponibilizar a gravação de vídeos explicativos, no formato de pequenas videoaulas, a fim de complementar as leituras teóricas. Também acreditamos que é viável desenvolver atividades assíncronas por meio de jogos e outras ferramentas digitais, bem como de realizar as produções textuais por meio de recursos dinamizados pelas novas tecnologias, de modo a facilitar a interação entre professores-cursistas e professores-formadores. Em nossa formação, as produções textuais foram realizadas através do *Microsoft Word*, que compõe o pacote *Office*. Nesse formato, os professores-cursistas realizaram as produções e anexaram no Moodle para nossa correção e avaliação. Todavia, não havia a possibilidade de trabalhar colaborativamente no mesmo arquivo, uma vez que ele fica salvo na máquina do editor. Entendemos, portanto, que isso pode ter gerado dificuldades para os professores-cursistas, sobretudo, na elaboração das sinopses que ocorreu em duplas.

Diante disso, consideramos que o *Google Docs* se configura como uma boa possibilidade para a realização das produções de texto. Segundo Ribeiro (2010), essa ferramenta do *Google* dá condições de “trabalhar em grupo a distância, na hora mais conveniente para cada um ou de maneira síncrona [...]”. Tavares *et al.* (2012, p. 2403-2404) pontuam que “a diferença entre a utilização do *Google Docs* e a *Microsoft Office* está ligada à facilidade de armazenamento dos trabalhos nele realizados, pois esta ferramenta os salva automaticamente, enquanto são editados”. Os autores destacam, ainda, a possibilidade de armazenar diferentes arquivos sem ocupar a memória do computador – o que chamamos de “armazenamento em nuvem”. Esses arquivos, por sua vez, podem ser compartilhados com outros

usuários do *Google Docs* – o que, na implementação da SVFD, facilitaria a interação, a produção e até mesmo a correção.

Por fim, no que tange ao SOT4, fizemos a introdução do tema questionando “Em relação ao AVA, o que poderia ser melhorado?”. A partir disso, depreendemos três STT, nos quais os professores-cursistas não sugeriram nenhuma mudança (STT9), sugeriram melhorias na estruturação do curso na plataforma (STT10) ou trouxeram respostas que davam indícios da necessidade de substituição do AVA por uma plataforma mais simples (STT11), conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 19** – Sugestões dos cursistas sobre possíveis melhorias em relação ao AVA



Fonte: a autora (2022).

Em relação ao STT9, sete professores alegaram que não há nada a ser melhorado em relação ao AVA. PC8, por exemplo, deu destaque para a simplicidade e praticidade proporcionada pela plataforma para a realização das atividades assíncronas. Já PC2 relatou que “**a plataforma é bem didática, gosto muito desta plataforma, pois por já ter utilizado em outros momentos, me familiarizo bem com ela**”. De fato, o Moodle tem sido amplamente utilizado nas mais diversas esferas educacionais, gozando de grande aceitação pelo público em geral, em virtude de sua interface simples e de fácil interação, bem como da diversidade de

ferramentas para diferentes objetivos pedagógicos (ALVES, 2009; FERRAZ, 2009; VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009).

Já em relação ao STT10, PC3 trouxe a seguinte colocação:

*“Eu **fiquei confusa com a divisão das oficinas** - não entendi por exemplo o porquê da oficina 4 ter unidade 2, mas não ter unidade 1 e assim as demais oficinas também.” (PC3)*

Percebemos, com isso, que houve uma dificuldade de compreender a estruturação do curso. Em nossa perspectiva, as unidades funcionam como bases que sustentam diversas oficinas. Nesse sentido, o número das oficinas aumenta progressivamente conforme a passagem das unidades, conforme evidencia a Figura a seguir.

**Figura 6** – Estruturação das unidades e oficinas da SVFD



Fonte: a autora (2022).

Antes de liberar as unidades para dar início às tarefas, fizemos uma descrição geral do curso na primeira página do AVA (cf. Apêndice K), justamente para evitar desentendimentos em relação ao funcionamento das oficinas. Além disso, no início de cada encontro síncrono, fizemos uma síntese das oficinas trabalhadas na unidade anterior, além de apresentar uma prévia da unidade seguinte no final do encontro.

Já no STT11, obtivemos nove respostas alegando falhas técnicas da plataforma, as quais dificultaram a realização das atividades, conforme mostram os excertos a seguir:

*“Às vezes **acontecia de desaparecer algumas respostas dos questionários**, mas acredito que seja problemas técnicos da plataforma.” (PC4)*

*“No início **a plataforma continha muitos erros e foi difícil navegar**.” (PC7)*

**“Algumas falhas ampliavam ainda mais o tempo para realização e envio das atividades, tornando cansativo o processo.” (PC16)**

**“Alguns momentos ele estava fora do ar e assim me desmotivava a acessá-lo.” (PC17)**

De fato, no início do curso, o sistema interno da universidade enfrentou problemas técnicos que interferiram diretamente no acesso não apenas do AVA, mas de todos os outros sites institucionais. Diante disso, buscamos recorrer aos profissionais da CEAD e, na medida do possível, orientar os professores-cursistas ao longo do processo. Mas reconhecemos que essa instabilidade pode desencadear momentos de estresse, cansaço e desânimo – fato que ficou nítido a partir das respostas de PC16 e PC17.

Entendemos, assim, que essas respostas podem se configurar como indícios da necessidade de substituição do Moodle por uma plataforma mais simples e com menos problemas técnicos. Dentre as diversas possibilidades de AVA existentes, damos destaque para o *Google Classroom* que, segundo Flôres, Lima e Coutinho (2021, p. 169), “[...] é um ambiente promissor para formação continuada de professores, além de ser um dos principais espaços para organização e gestão do ensino remoto”. Os autores ressaltam, ainda, o fato de o *Classroom* ser oferecido de forma gratuita às escolas, uma vez que compõe o pacote de aplicativos da *Google for Education* – o que pode ser um facilitador em termos de acesso e manejo por parte dos professores-cursistas.

Diante do exposto, acreditamos na viabilidade de implementar nossa SVFD a distância. Contudo, alguns resultados apontam que adaptações podem ser realizadas para tornar a proposta ainda mais significativa, diminuir a taxa de evasão, facilitar a conciliação com o trabalho docente e aprimorar as propostas de formação.

Portanto, na seção seguinte, buscamos sintetizar os resultados obtidos validação didática para dar suporte ao nosso Produto Educacional – um Guia para a implementação da SVFD. Por se tratar de um material voltado para professores-formadores que queiram trabalhar com o ensino do artigo de opinião por meio da SDG, fornecemos instruções para colaborar com a implementação a partir do que constatamos nas análises.

#### 5.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA VALIDAÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos uma síntese das adaptações necessárias para tornar a nossa proposta de SVFD ainda mais significativa nas próximas implementações que possam vir a ocorrer. Nas análises que realizamos para atingir a validação didática, buscamos não somente legitimar a nossa proposta interventiva, mas também identificar problemas e dificuldades de acordo com as respostas fornecidas pelos professores-cursistas.

Sendo assim, no quadro a seguir, buscamos sintetizar os resultados dessa análise e fornecer possibilidades de adaptações em quatro eixos: 1) o AVA, 2) a duração do curso; 3) as atividades assíncronas; 4) os encontros síncronos.

**Quadro 18** – Síntese das possibilidades de adaptação da SVFD com base na validação didática

EIXOS	POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO
AVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substituição do Moodle pelo <i>Google Classroom</i>, para minimizar as dificuldades de acesso e evitar problemas técnicos.</li> </ul>
Duração do curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensão de uma semana para cada unidade, a fim de aprofundar as propostas de formação e facilitar a conciliação com o trabalho docente.</li> </ul>
Atividades assíncronas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção da SDG condensada ou detalhada, a depender do tempo disponível para a formação.</li> <li>• Fornecimento de dissertações escolares e redações do ENEM para leitura e análise, com o intuito de elucidar as diferenças em relação ao artigo de opinião.</li> <li>• Apresentação de diferentes tipos de artigo de opinião, para demonstrar que o gênero de referência social não é o mesmo que circula nas escolas e nos vestibulares.</li> <li>• Compartilhamento de práticas de sala de aula com uso da metodologia das SDG, para dar sentido às produções.</li> <li>• Gravação de videoaulas para complementar as leituras teóricas.</li> <li>• Uso de jogos para realização de atividades mais dinâmicas.</li> <li>• Aproveitamento de recursos digitais, como o <i>Google Docs</i>, para realização das produções escritas.</li> </ul>
Encontros síncronos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de encontros síncronos mais longos para aprofundar as discussões.</li> <li>• Alteração do dia dos encontros síncronos a partir de uma consulta prévia com os cursistas.</li> </ul>

Fonte: a autora (2022).

Tais possibilidades de alterações são incorporadas no Produto Educacional, materializado em um Guia, a ser disponibilizado no site do PPGEN/UENP (<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>) e na plataforma EduCAPES (<https://educapes.capes.gov.br/>), com o intuito de orientar professores-formadores que queiram utilizar o nosso dispositivo de formação.

Frente a tudo que desenvolvemos, dedicamos a seção seguinte para apresentar as considerações finais de nossa pesquisa, buscando responder nossos

objetivos, indicar as contribuições de nosso estudo e apontar recomendações e sugestões de trabalhos futuros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto nas considerações iniciais deste trabalho, professores de Língua Portuguesa da Educação Básica têm vivenciado um grande desafio em sala de aula: o ensino da produção escrita, sobretudo, de gêneros argumentativos, como o artigo de opinião. Enquanto pesquisadora que desenvolveu estudos sobre esse gênero na graduação e observou, de perto, as dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Médio em contexto de vestibular, senti a necessidade de realizar uma pesquisa mais ampla no Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na tentativa de proporcionar melhorias para essa problemática que se faz presente em todo contexto educacional.

Dado o contexto do PPGEN/UENP, cujo propósito é contribuir para a qualificação dos professores mediante o desenvolvimento de pesquisas voltadas à prática docente, optamos por desenvolver uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, uma vez que eles são os responsáveis pela formação dos alunos do Ensino Médio.

Para tanto, nos sustentamos nos princípios do ISD (BRONCKART, 2006; 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020) e nos inspiramos em dois procedimentos concebidos por pesquisadores filiados a essa corrente teórico-metodológica: a *sequência didática de gêneros* (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que já possui uma estrutura amplamente consolidada, e a *sequência de formação* (SF), que ainda está em processo de consolidação (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018; PONTARA; CRISTOVÃO, 2018; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018; FRANCESCON, 2019). Tais escolhas teóricas e metodológicas, além de terem cunho sociointeracionista, estão alinhadas aos documentos oficiais da educação vigentes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

Assim, desenvolvemos e implementamos o que denominamos de *sequência virtual de formação docente* (SVFD), materializada em um curso de formação para que os docentes pudessem não somente reconhecer o artigo de opinião, suas características e funcionalidades, mas também diferenciá-lo de outros gêneros argumentativos (como a dissertação escolar e a redação do ENEM), e conhecer, de forma articulada, uma ferramenta de didatização de gêneros textuais – a SDG –, que

serviu tanto como objeto de ensino quanto como modelo teórico-metodológico para a sistematização do próprio dispositivo de formação.

Contudo, para chegar até a elaboração e implementação desse dispositivo, a pesquisa passou por diversas etapas. Partindo do princípio de que os gêneros de referência social precisam ser didatizados para serem tomados como objetos de ensino, a primeira etapa de nossa pesquisa foi dedicada à transposição didática (CHEVALLARD, 1991) do artigo de opinião. Para tanto, recorreremos às vozes de especialistas do gênero e realizamos um levantamento bibliográfico. Em seguida, com base em um *corpus* representativo de artigos, realizamos uma análise para levantar suas especificidades e suas dimensões ensináveis e, assim, elaborar um modelo teórico/didático adequado às capacidades de linguagem dos professores-cursistas e do contexto de intervenção.

Nessa modelização, constatamos que o artigo de opinião se configura como um gênero em que o autor, necessariamente, deve defender o seu ponto de vista em relação a uma questão polêmica. Para isso, ele deve se valer de argumentos coerentes que sustentem o seu posicionamento e que possam contribuir para a adesão do leitor à tal posicionamento. Todavia, no processo de análise exploratória dos textos a serem incluídos no *corpus*, constatamos a existência de textos que são rotulados como artigos de opinião e até apresentam certos trechos opinativos, porém, não há uma linha argumentativa centrada na defesa de uma tese, como pede o artigo de opinião. A esses textos, atribuímos o nome de “ensaios”, levando em consideração que eles visam a discussão de ideias sobre um tema, sem a necessidade de se chegar à uma conclusão ou de defender um ponto de vista para persuadir o leitor.

A partir dessas constatações, optamos por desenvolver um curso-piloto no ano de 2020, que pudesse servir como objeto de avaliação para a elaboração da SVFD. Nessa primeira intervenção, pudemos ter a primeira experiência como professoras-formadoras e autoavaliar a nossa própria prática docente. Através da avaliação dos professores-cursistas e de nossa autoavaliação, observamos alguns pontos negativos, a saber: a evasão expressiva no início da formação; o excesso de tarefas complexas, que exigiam domínio de ferramentas digitais, como o marca-texto do *Word* e o *WorldCloud*; a falta de engajamento dos professores-cursistas na revisão por pares; e a pouca atenção dada à SDG ao longo das oficinas. Na segunda experiência, buscamos levar todos esses fatores em consideração e planificar uma nova sequência, implementada em 2021 com um novo grupo de professores-cursistas.

A evasão, infelizmente, também se fez presente na segunda intervenção. No entanto, através de estudos como os de Netto, Guidotti e Santos (2012) e Deimling e Silva (2019), entendemos que esse é um problema geral, que impacta desde os cursos de licenciatura até os cursos de formação continuada, sejam na modalidade presencial ou a distância. No que se refere ao excesso de tarefas, apesar de termos diminuído a quantidade – e, também, a complexidade –, alguns professores-cursistas ainda relataram que o curso foi carregado de atividades. Já a falta de engajamento na revisão por pares foi resolvida, uma vez que a substituímos pela revisão coletiva. Por fim, em relação à SDG, reestruturamos as oficinas para dar a devida atenção à essa metodologia, mas, ainda assim, alguns professores-cursistas relataram a possibilidade de trabalhar a sinopse com mais profundidade.

Cabe ressaltar que as duas implementações foram realizadas na modalidade EAD, com o intuito de possibilitar “que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes” (COSTA, 2017, p. 61). Nosso intuito, com isso, era propiciar flexibilidade e dar acesso à formação para professores de diferentes Estados do país. De fato, conseguimos alcançar professores da capital do Brasil e de mais oito estados: Paraná, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pará e Pernambuco. Para tanto, as implementações contaram com atividades práticas realizadas de forma assíncrona no Moodle da UENP, e encontros síncronos realizados através do *Google Meet* para consolidação dos aprendizados e aprofundamento das discussões e reflexões de maneira coletiva.

O objetivo da pesquisa, portanto, foi **validar a SVFD elaborada**, de modo a dar suporte para a criação de um Produto Educacional – que, no contexto de Mestrado Profissional, é obrigatório. Conforme Dolz (2020) defende, a validação didática é imprescindível para garantir o desenvolvimento de um trabalho robusto, bem fundamentado e valioso do ponto de vista científico. Diante disso, tomamos três princípios de validação didática propostos pelo autor genebrino para analisar o nosso dispositivo didático de formação: legitimidade, pertinência e viabilidade.

No princípio da legitimidade, Dolz (2020) determina que uma proposta didática deve partir de práticas de referência, levando em conta as regularidades do gênero e realizando um processo de transposição didática. Tais determinações, evidentemente, são atendidas em nossa proposta. Contudo, optamos por ir além e validar o nosso dispositivo didático de formação de um ponto de vista macro, enquanto uma sequência de formação docente que pode ser implementada em diferentes

contextos e adaptada para o ensino de diversos gêneros textuais. A partir da análise comparativa entre a macroestrutura (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018) que elaboramos e a metodologia das SDG, confirmamos que o nosso dispositivo didático de formação segue os princípios teórico-metodológicos propostos pelos pesquisadores genebrinos, como a indução e a adoção de um movimento que vai do complexo (produções diagnósticas), para o simples (oficinas para trabalhar capacidades de linguagem) e retorna para o complexo (produções finais). Concluimos, assim, que ela se constitui como um protótipo vazado, que pode ser tomado como um modelo legítimo para outros professores-formadores e servir um contexto mais amplo de formação, não focado apenas na modalidade a distância.

Já no princípio da pertinência, Dolz (2020) define que uma proposta didática deve ser adaptada às necessidades e ao perfil dos alunos e que é preciso verificar se os saberes ensinados são pertinentes, se existem obstáculos a serem superados e se há necessidade de adequações. Sendo assim, buscamos analisar a pertinência dos conteúdos que disponibilizamos tanto para o ensino do artigo de opinião quanto da metodologia das SDG. Essas análises foram desenvolvidas em duas etapas: uma voltada para os saberes teóricos, na qual analisamos as respostas dos professores-cursistas nos questionários disponibilizados no início e no final da formação, a fim de verificar se as concepções que eles tinham em relação aos objetos de formação foram modificadas após o desenvolvimento das oficinas; e outra voltada para os saberes práticos, na qual analisamos as produções iniciais e finais – tanto do artigo de opinião quanto da sinopse da SDG – para verificar se houve apreensão de novos saberes após a intervenção. Os resultados apontam que os conteúdos ensinados ao longo da SVFD podem ser considerados pertinentes, visto que a maior parte dos professores-cursistas sofreu mudanças de concepções e saberes após a implementação dos conteúdos.

No que tange aos saberes teóricos do artigo de opinião, os professores-cursistas mostram que compreenderam tratar-se de um gênero que visa defender um ponto de vista em relação à uma questão polêmica, e não apenas expor uma opinião como pensavam inicialmente; também entenderam que o artigo de opinião de referência não é o mesmo que o que trabalhamos em sala de aula, solicitamos em vestibulares, etc., pois sofrem um processo de adaptação e assumem outra função nesses novos contextos. Já no que se refere aos saberes práticos, a maioria dos cursistas produz artigos de opinião satisfatórios, tanto na versão inicial quanto na

versão final; entretanto, alguns professores ainda produzem textos que se aproximam mais da redação do ENEM, seguindo uma estrutura padrão e apresentando uma proposta de intervenção na conclusão. Isso demonstra que a visão estruturalista dos gêneros de texto ainda se faz presente no contexto escolar, sobretudo, em virtude do predomínio da redação do ENEM no Ensino Médio.

No que diz respeito aos saberes teóricos da metodologia das SDG, os professores deixam de conceber a sequência didática como um dispositivo genérico, que pode servir para o ensino de qualquer tema ou conteúdo, e passam a compreender que a SDG proposta pelo ISD tem como foco o ensino da produção textual, centrada no letramento de um gênero de texto. Já no tocante aos saberes práticos, os resultados demonstram que essa mudança de concepções se estende às produções, uma vez que a versão final das sinopses passa a incorporar todas as etapas propostas pelos princípios da SDG: a apresentação da situação, com a criação de um projeto comunicativo que motive os alunos para a prática de escrever; a produção inicial para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos; as oficinas para trabalhar as capacidades de linguagem, com atividades diversificadas e momentos para capitalização de aprendizados; a produção final, para revisar o texto produzido inicialmente e reescrevê-lo com base nos aprendizados adquiridos ao longo das oficinas; e o fechamento da interação, para que os textos produzidos cumpram seu papel sociocomunicativo.

Por fim, para validar uma proposta didática a partir do princípio da viabilidade, Dolz (2020) afirma que é preciso analisar as possibilidades de implementá-la em determinados contextos, de adaptá-la às contingências, ao perfil dos professores e às competências profissionais. Para tanto, tomamos o formulário de avaliação do curso como objeto de análise, o qual nos forneceu avaliações dos cursistas em relação à implementação da SVFD na modalidade virtual, bem como sugestões de possíveis mudanças e melhorias para adaptar as próximas implementações. Por meio das análises, constatamos que a formação teve uma duração satisfatória para a maioria dos professores-cursistas e que os encontros síncronos foram relevantes, pois proporcionaram momentos de discussão, resolução de dúvidas decorrentes das atividades assíncronas, *feedbacks* e consolidação dos aprendizados e das reflexões. Sendo assim, concluímos que a implementação de nossa proposta no contexto virtual é viável, porém, algumas adaptações podem ser realizadas para torna-la ainda mais significativa, por exemplo, a ampliação de uma semana em cada unidade,

para aprofundar as discussões e facilitar a conciliação das tarefas do curso com o trabalho docente; a substituição do Moodle pelo *Google Classroom* para minimizar dificuldades de acesso ao AVA; o uso do *Google Docs* para realização e correção das produções de textos, entre outras.

Ademais, embora a pandemia não tenha sido um fator motivador para a realização das formações na modalidade a distância, não podemos dizer que ela não interferiu em nossa pesquisa. Os resultados da análise da viabilidade demonstram que os professores enfrentaram dificuldades de se dedicar à formação, sobretudo, pelo aumento da carga de trabalho em função do ensino remoto e híbrido. Isso nos coloca diante de um impasse, visto que optamos pela modalidade EAD para propiciar flexibilidade aos professores-cursistas, entretanto, o próprio trabalho docente lhes tirou essa flexibilidade de se capacitarem para a atuação em sala de aula.

Diante dessas análises, apesar das dificuldades, consideramos que atingimos o objetivo de validar o nosso dispositivo didático de formação. Mais do que isso, conseguimos identificar possibilidades de adaptações para torna-lo ainda mais significativo. Portanto, como resultado dessa validação, construímos um Guia com orientações para professores-formadores que queiram implementar a SVFD, o qual se encontra disponível no site do PPGEN/UENP e, também, na plataforma EduCAPES. Dessa maneira, atendemos à proposição da CAPES (2019, p. 15), que destaca a necessidade de desenvolver produtos educacionais que possam ser usufruídos por professores da Educação Básica ou do Ensino Superior. Conseguimos, ainda, suprir o desejo pessoal de desenvolver uma pesquisa e um Produto Educacional que possam minimizar a problemática da produção escrita de alunos do Ensino Médio, uma vez que acreditamos que os aprendizados dos professores-cursistas se estenderão, de alguma forma, aos alunos da Educação Básica.

Diante disso, retomamos o que dissemos no início desta dissertação, sobre a escolha da pesquisa-ação para pautar o desenvolvimento de nosso estudo. De acordo com autores como Thiollent (1986), Baldissera (2001), Gil (2010) e Paiva (2019), esse tipo de pesquisa é realizado na ação e em estreita relação com os participantes, a fim de solucionar um problema e proporcionar uma transformação aos envolvidos. Temos ciência de que somente o nosso estudo, sozinho, não é capaz de solucionar o problema da produção escrita no contexto do letramento escolar. Contudo, não podemos deixar de considerar que ele foi capaz de proporcionar transformações tanto nos professores-cursistas quanto em mim, enquanto professora-pesquisadora.

Por meio das análises realizadas para atingir a validação didática de nossa SVFD, evidenciamos uma transformação nos professores-cursistas, mais especificamente, uma mudança de concepções e saberes em relação aos dois objetos em foco na nossa formação: o artigo de opinião e a SDG. Já a minha transformação, enquanto professora-pesquisadora, se evidencia através do amadurecimento profissional que adquiri ao assumir o papel de professora-formadora, da autonomia que desenvolvi ao longo desse processo, bem como da riqueza de aprendizados que obtive, sobretudo, em virtude do contato mais aprofundado com os princípios teórico-metodológicos do ISD, da metodologia das SDG e dos princípios de validação didática.

Esse crescimento obtido no mestrado despertou, inclusive, um desejo de dar continuidade à pesquisa em um possível doutorado. Consideramos que seria interessante desenvolver um trabalho mais aprofundado com, pelo menos, dois professores-cursistas que participaram da SVFD, visando transformar as sinopses de sequências didáticas que eles elaboraram em sequências didáticas completas e, a partir disso, implementá-las no contexto escolar e analisar os resultados dessa implementação. Dessa forma, eles teriam a oportunidade de aliar, ainda mais, a teoria à prática.

Por fim, acreditamos que o nosso estudo pode ser retomado por outros pesquisadores, a fim de complementar as discussões a respeito da SVFD que criamos ou, ainda, dar uma outra visão sobre o que seja esse dispositivo didático de formação, bem como sobre o que entendemos por “ensaio”. Assim, concluímos esta dissertação com a certeza de que a pesquisa não se encerra aqui.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 361-368, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.01>. Acesso em: 04 set. 2021.
- ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. *In*: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (org.). **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 187-202.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/570>. Acesso em: 04 set. 2021.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687/1145>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.). **Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; BARDINI, Vanessa Severiano. A construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero “crônica humorística”. **Entretextos**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 80-112, 2012. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/13742>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; LIMA, Luciana Teixeira da Silva. A importância do comando da produção de textos de gêneros argumentativos. **Educação em Foco**, Juíz de Fora, v. 26, n. especial 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36351>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A relação entre a modalização e o processo global de estruturação do gênero crítica cinematográfica. **InterteXto**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 159-185, 2008. Disponível em:

<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/71/100>.

Acesso em: 04 set. 2021.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Réplica 1 – o que é um ensaio? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 333-337, 2011. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/846>. Acesso em: 22 maio 2022.

BELINELLI, Gabriela Pepis; BARROS, Eliana Merin Deganutti de. A mobilização de vozes enunciativas no gênero “artigo de opinião como redação de vestibular”.

**Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 1-23, 2021. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2000>. Acesso

em: 04 set. 2021.

BELINELLI, Gabriela Pepis; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Modalizações em artigos de opinião como redação de vestibular. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 188-207, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/31033/26810>. Acesso em: 04 set. 2021.

BELINELLI, Gabriela Pepis; MAFUD, Danielle Felício; BRESSAN, Inês Cardin.

Entrevista com Maria Valéria Rezende. **Claraboia**, Jacarezinho, n. 16, p. 378-404, 2021. Disponível:

<http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/download/2113/pdf>. Acesso em:

05 set. 2021.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 49-64, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10367>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. (org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-248.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **A educação a distância para o professor em serviço**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp107414.pdf>.

Acesso em: 12 maio 2022.

BRANCO, Osni. **Sequência de leitura de crônicas literárias: de protótipo de leitura a sequência de atividades**. 2020. 49 f. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597375/2/Produ%C3%A7%C3%A3o>

[%20T%C3%A9cnica%20Educativa%20Osnir%20Branco.pdf](#). Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 243, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/12/2005&totalArquivos=116>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: Acesso em: 05 set. 2021. Disponível:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=240>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 208, p. 103-107, 29 out. 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103&totalArquivos=282>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.

BUCKTA, Marta Aline; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O artigo de opinião: materialização de novas práticas sociais de linguagem. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, 1., 2015,

Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2015. p. 1341-1354. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/O%20ARTIGO%20DE%20OPINIAO%20MATERIALIZACAO%20DE%20NOVAS%20PRATICAS%20SOCIAIS%20DE%20LINGUAGEM.pdf). Acesso em: 05 set. 2021.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: área 46 – Ensino**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

CARRELO, Martim Vicente. Como fazer uma dissertação argumentativa na redação do ENEM. **Blog do ENEM**, [S. l.], 2 set. 2018. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/redacao-enem-dissertativo-argumentativo/>. Acesso em: 22 maio 2022.

CASTELLANI, Rithielle Aparecida; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1178>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COLARES, Ana Cátia Silva de Lemos; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. A relação dos dêiticos pronominais com a multimodalidade nos livros didáticos do ensino médio. *In*: LEAL, Abniza Pontes de Barros *et al.* (org.). **Gêneros textuais: domínios e interfaces**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 20-45.

CORRÊA, Samandra de Andrade. **Sequência didática do gênero carta de reclamação: práticas de escrita cidadã**. 2021. 103 f. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700141>. Acesso em: 25 abr. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Adriano Ribeiro da. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, n. 12, p. 59-74, 2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=217>. Acesso em: 04 set. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.15-40.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera\\_cristovao.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf). Acesso em: 05 set. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, p. 466-498, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/dfe8bde5ab620bf90dd2ca7f908bd102.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono com L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

DE LAZARI, Poliana dos Santos Silva. **O documentário expositivo como instrumento de letramentos multissemióticos no ensino remoto emergencial.** 2021. 361 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/19369-poliana-dos-santos-silva-de-lazari/file>. Acesso em: 05 set. 2021.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; SILVA, Daniele Cristina da. Evasão nos cursos de formação de professores: o caso de um curso de licenciatura em Química. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 14, n. 2, p. 815-840, out./nov. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7242>. Acesso em: 22 maio 2022.

DOLZ, Joaquim. Claves para enseñar a escribir. **Leer.es**, Espanha, p. 1-8, 2009. Disponível em: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_clavesparaensenaraescribir\\_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93). Acesso em: 02 dez. 2021.

DOLZ, Joaquim. **Entrevista com Prof. Dr. Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra (Suíça).** [S. l.]. 2020. 1 vídeo (1h31min30s). Publicado pelo canal GP DIALE Diálogos Linguísticos e Ensino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lGulajUf1Ok>. Acesso em: 05 set. 2021.

DOLZ, Joaquim *et al.* *Méthodologie.* *In*: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). **Former à enseigner la production écrite.** Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018. p. 91-113.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018.

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

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

DOLZ, Joaquim; ROA, Santiago Mosquera; GAGNON, Roxane. Macrostructures et trames prototypiques dans les séquences de formation. *In*: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018. p. 117-138.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter C. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. *In*: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (org.). **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 15-34.

FERRAZ, Odbália. Tecendo saberes na rede: o Moodle como espaço significativo de leitura e escrita. *In*: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (org.). **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 143-164.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-858P3S/1/nara\\_tese\\_final\\_corrigida.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-858P3S/1/nara_tese_final_corrigida.pdf). Acesso em: 12 maio 2022.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLÔRES, Ana Luiza Zappe Desordi; LIMA, Quelen Colman Espíndola; COUTINHO, Cadidja. Google Classroom como ambiente para a formação continuada de professores: desafios e possibilidades. **Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 160-172, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57463>. Acesso em: 22 maio 2022.

FONTEQUE, Vanessa Santos. **Sequência de atividades com hipergênero multimodal seminário acadêmico**. 2017. 46 f. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná,

Cornélio Procópio, 2017. Disponível em:  
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/204642>. Acesso em: 05 set. 2021.

FRANCESCON, Paula Kracker. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa**: experiência de uma sequência de formação. 2019. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226139>. Acesso em: 05 set. 2021.

FRANCESCON, Paula Kracker; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. *In*: MORETTO, Milena; WITTKÉ, Cleide Inês; CORDEIRO, Gláís Sales. (org.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes**: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FURMAN, Ana Paula Costa; MAFRA, Gabriela Martins; STORTO, Letícia Jovelina. A escrita no contexto da BNCC: uma análise do componente língua portuguesa. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 119-144.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 05 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15355>. Acesso em: 04 set. 2021.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n1 1, p. 241-257, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645302>. Acesso em: 04 set. 2021.

GRAÇA, Luciana. Saberes em (trans)formação contínua: uma abordagem metodológica na análise das práticas de formação para o ensino da escrita. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 460-476, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.11>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização do gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347- 374, 2006. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/341](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/341). Acesso em: 25 abr. 2022.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. *In*: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. (org.). **Savoirs en (trans) formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes**. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 6-22.

KERSCH, Dorotea Frank. Por uma formação continuada construída junto com o professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 122-136.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. Modelo didático de gênero: o que pode ser ensinado e aprendido no trabalho com cartas de leitores? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 782-810, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3467>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LIMA, Luciana Teixeira da Silva; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Questão polêmica como motivadora da produção de cartas do leitor argumentativas: a instrumentalização da sequência didática de gêneros. *In*: TORRENTES, Greice Castela; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. (org.). **Ensino de língua portuguesa na Educação Básica: pesquisas e propostas pedagógicas do PROFLETRAS**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 191-218.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-473, 2006. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349). Acesso em: 04 set. 2021.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017. Disponível

em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/872>. Acesso em: 02 jan. 2022.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 21-49.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MEC. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 set. 2021.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. Gêneros textuais e argumentação: propostas de ensino do artigo de opinião em livros didáticos. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 67-84, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhaagua/article/view/104112/146239>. Acesso em: 04 set. 2021.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (org.). **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes, 2013. p. 103-129.

MILL, Daniel; BATISTA, V. L. L. Aprendizagem na educação a distância virtual: percepção estudantil sobre dificuldades e estratégias relacionadas à organização dos estudos. *In*: FIDALGO, Fernando Selmar Rocha *et al.* (org.). **Educação a distância**: tão longe, tão perto. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. p.177-194.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz *et al.* **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. [S. l.], 2002. Disponível: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susena; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 04 set. 2021.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Priscila Kohls. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. *In*: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: CLABES, 2012. p. 1-8. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/865/892>. Acesso em: 22 maio. 2022.

OLIVEIRA, M. A. M.; COSTA, J. W; SANTIAGO, Carla Ferretti. Formação Continuada de Professores da Educação Básica: estudo sobre um Curso do CEFOR/PUC-Minas. *In*: FIDALGO, Fernando Selmar Rocha *et al.* (org.). **Educação a distância**: tão longe, tão perto. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. p. 221-224.

OLIVEIRA, Juciana Soares de. **Argumentação e ensino de escrita no ensino fundamental**: uma proposta de intervenção. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23486>. Acesso em: 05 set. 2021.

OLIVEIRA, Rafael Camargo de. Dissertação. **Brasil Escola**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/dissertacao.htm>. Acesso em: 22 maio 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARANÁ. **Lei nº 20338, de 06 de outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná. Curitiba: Palácio do Governo, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Ganhando o Mundo**: apresentação. Curitiba, 2021a. Disponível em: <http://www.ganhandomundo.pr.gov.br/#>. Acesso em: 07 set. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei nº 20.506, de 23 de fevereiro de 2021**. Estabelece as atividades e serviços educacionais como atividade essencial no Estado do Paraná. Curitiba: Palácio do Governo, 23 fev. 2021b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20506-2021-parana-estabelece-as-atividades-e-servicos-educacionais-como-atividade-essencial-no-estado-do-parana>. Acesso em: 22 maio 2022.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996.

PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês. Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios. *In*: ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. (org.). **Línguas e educação**: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. p. 133-156.

PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana. Formação dos Professores para o ensino da produção de textos escritos: possíveis e impossíveis. *In*: LEURQUIN, Eulália; MIRANDA, Florencia. COUTINHO, Maria Antónia. (org.). **Formação docente**: textos, teorias e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 55-74.

PEREIRA, Aline Gabriele; LARANJO, Jacqueline de Castro; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Formação continuada de professores e EAD: superação de limites e limites da superação. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSC, 2012. p. 1-11. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/72>. Acesso em: 12 maio 2022.

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequência de Formação para Professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os

saberes e as capacidades docentes. **Signum**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, 2018. Disponível em:

<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560>. Acesso em: 04 set. 2021.

PORTO, Alzira Sampaio; NEVES, Maialú Ferreira; MACHADO, Michele Jordão. Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIAED, 18., 2012, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: ABED, 2012. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes et les Technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Université de Paris 8, 1995.

REZENDE, Maria Valéria. **Quarenta Dias**. 8. reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. Google Docs e produção de texto: uma experiência no Brasil. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 1., 2010, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. p. 1-7. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/wp-content/uploads/2020/07/GOOGLE-DOCS-TIC-Lisboa-FINAL.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

RODRIGUES, Kelen Cristina Manzan. Ensaio: um gênero em busca de sua caracterização. **Interseções**, Jundiaí, ed. 15, ano 8, n. 1, p. 157-177, maio 2015. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes-ano-8-numero-1.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 355 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20277>. Acesso em: 22 maio 2022.

ROJO, Roxane. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 1999, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2018/12/anaiscongresso99.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

SANTOS, Maíra Cordeiro dos; MELO, Maria de Fátima. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 619-635, 31 mar.2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/263>. Acesso em: 22 maio 2022.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021**. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais

no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes, 26 mar. 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65597-26.03.2021.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

SEVERIANO, Ana Paula *et al.* **Pontos de vista**: caderno do professor – orientação para produção de textos. 6. ed. São Paulo: Cenpec, 2019. (Coleção da Olimpíada).

SILVA, Alexsandro da. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4005>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>. Acesso em: 05 set. 2021.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa. (org.). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas**. Dourados: Editora UFGD, 2012. p. 13-46.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Os gêneros do discurso como objeto de ensino. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 95-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/react/article/view/1388>. Acesso em: 05 set. 2021.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; BARROS, Eliana Merlin Deganutti. O artigo de opinião como redação do vestibular: um olhar sobre a construção composicional do gênero. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 197-215, 2020. Disponível em: <https://e-vestibula.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24608>. Acesso em: 25 abr. 2022.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; OLIVEIRA, Sônia de Castilho Tavares de. A proposta de ensino organizada a partir do gênero textual “artigo de opinião”. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Letícia Jovelina. (org.). **Gêneros do**

**jornal e ensino:** práticas de letramentos na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 119-149.

TEBOM, Giselle Rodrigues de Oliveira. **Gênero discursivo conto de fadas na sala de aula:** formação docente para o ensino de língua portuguesa escrita a estudantes surdos: produto educacional. 2018. 22 f. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432838>. Acesso em: 05 set. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UBER, Teresinha de Jesus Bauer. **Artigo de opinião:** Estudos sobre um gênero discursivo. 2008. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - PDE) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_terezinha\\_jesus\\_bauer\\_uber.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf). Acesso em: 22 maio 2022.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? *In:* ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (org.). **Moodle:** Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 35-54.

VIDAL, Elisabete. **Ensino à Distância vs Ensino Tradicional**. 2002. 76 f. Dissertação (Mestrado em Informática de Gestão) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2002. Disponível em: <http://files.efa-portalegre.webnode.com/200000021-ecdc8edd85/educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA SVFD-piloto

CURSO VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE  
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

# ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?



VIA MOODLE - AVA UENP

CARGA HORÁRIA: 40H

INÍCIO: 01 DE OUTUBRO

TÉRMINO: 09 DE DEZEMBRO

MINISTRANTES: GABRIELA PEPIS BELINELLI E  
ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS

**VAGAS LIMITADAS!**  
**INSCRIÇÕES ATÉ 23/09/2020**

MAIS INFORMAÇÕES: [gabriela.pepis@uenp.edu.br](mailto:gabriela.pepis@uenp.edu.br)



## APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DA SVFD-piloto

# ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?

Caro professor,

Por meio do preenchimento deste formulário, você estará se inscrevendo para participando curso "ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?".

Conseqüentemente, você estará consentindo em participar de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Juntos, vamos discutir sobre o artigo de opinião, aprofundar nossos conhecimentos sobre esse gênero, compará-lo com a dissertação escolar e a redação do ENEM, refletir sobre o artigo de opinião como redação de vestibular e, sobretudo, sobre o processo de didatização desse gênero no contexto de ensino da Língua Portuguesa.

O curso será desenvolvido no período de 01/10/2020 a 09/12/2020 e será certificado com 40h (caso você participe de, pelo menos, 70% das atividades propostas).

As atividades acontecerão de maneira remota por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UENP (o Moodle) e, também, de encontros síncronos via Google Meet.

O primeiro passo para efetivar a sua inscrição é dar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você deverá fazer uma cópia do TCLE, pois é exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Na sequência, você precisará preencher algumas informações pessoais básicas e, também, informações relacionadas à sua formação. Por fim, para fins diagnósticos, você também deverá responder algumas questões relacionadas ao gênero "artigo de opinião".

Depois disso, entraremos em contato via e-mail para fornecer todas as informações necessárias para dar início ao curso.

**ORGANIZADORAS E MINISTRANTES:**

Gabriela Pepis Belinelli (mestranda do Mestrado Profissional em Ensino - PPGEN)  
Eliana Merlin Deganutti de Barros (docente da UENP)

### **INFORMAÇÕES BÁSICAS**

Preencha todas as informações corretamente para que possamos entrar em contato e, também, para fins de certificação ao final do curso.

Nome completo

E-mail

Telefone/Celular

RG

Qual é a sua formação?

Em qual nível de ensino você atua?

Onde você atua? (município e colégio)

### **INFORMAÇÕES DIAGNÓSTICAS**

Para fins de diagnóstico e, também, para melhor condução do nosso curso, responda às questões abaixo.

Você já participou de algum curso de formação a distância?

(  ) Sim

(  ) Não

Em caso afirmativo para a pergunta anterior, aponte qual(is) curso(s) você já participou.

Você conhece o Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle?

(  ) Sim

(  ) Não

Você já trabalhou com o gênero “artigo de opinião” com seus alunos?

(  ) Sim

(  ) Não

Caso a resposta para a questão anterior seja positiva, assinale qual(is) aspecto(s) trabalhou.

(  ) Leitura

(  ) Produção

(  ) Análise Linguística

Registre, aqui, o que você sabe sobre o “artigo de opinião”.

Você já trabalhou com a Sequência Didática de Gêneros?

(  ) Sim

(  ) Não

Registre, aqui, o que você sabe sobre Sequência Didática de Gêneros.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Pesquisadora: Gabriela Pepis Belinelli

Fone: (43) 99934-3713

E-mail: gabriela.pepis@uenp.edu.br

Endereço: Rua Domingos Eleotério de Campos, nº166, Vila Santa Terezinha, Cornélio Procopio/PR

Pesquisadora-Orientadora: Prof. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

Fone: (43) 99125-2783

E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Endereço: Rua Profa. Delvina Borges, nº 85, Londrina/PR

Este é um convite especial para participar voluntariamente da pesquisa “SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DE USO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM”, de responsabilidade da Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros. Essa é uma pesquisa maior, que abriga outras sub-pesquisas orientadas pela Profa. Eliana, como é o caso desta sub-pesquisa, sob minha responsabilidade, intitulada “SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DA METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS”, desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN). Por favor, leia com atenção as informações a seguir antes de dar seu consentimento para participar ou não do estudo.

### OBJETIVOS E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos, com esta pesquisa, validar o curso virtual de formação docente denominado “ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS” que você, caso aceite, participará como cursista por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UENP – plataforma Moodle. O foco desse curso, que estamos denominando “sequência virtual de formação docente”, é o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa validação é importante, pois os resultados darão respaldo para a publicação de um Produto Educacional com instruções para o ensino da Língua Portuguesa, voltadas para docentes da área. Além disso, por meio da sua participação, será possível adquirir conhecimentos teórico-metodológicos importantes que lhe auxiliarão na superação de dificuldades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica.

### PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Após o consentimento deste termo, você deverá preencher o formulário do *Google*, de modo a fornecer algumas informações diagnósticas que nos ajudarão a encaminhar o desenvolvimento do curso. Durante sua participação no curso virtual, via plataforma Moodle/UENP, você irá realizar atividades didáticas relacionadas a conteúdos de Língua Portuguesa. São essas atividades (escritas e/ou audiovisuais) que gerarão os dados de análise da pesquisa. Caso haja atividades didáticas realizadas por meio de recursos audiovisuais, essas serão retextualizadas para a modalidade escrita, com o intuito de divulgar os dados da pesquisa. Em nenhuma hipótese a sua identidade e imagem serão divulgadas. Para a publicação, usaremos

nomes fictícios para fazer referência aos participantes. Não daremos a estranhos as informações coletadas no curso, mantendo o sigilo das informações, pois nosso interesse se volta unicamente para questões de pesquisa. Como o objetivo da pesquisa é validar o curso virtual de formação docente, a sua avaliação e dos demais docentes participantes da pesquisa conduzirá a análise da sequência produzida, assim como sua adequação final, para posterior publicização.

### **RISCOS**

Sobre o risco de identificação de autoria, as pesquisadoras se comprometem, na publicização dos dados da pesquisa, a não divulgar os nomes dos participantes assim como qualquer informação que possa identificá-los. Os textos das atividades poderão ser divulgados, mas sem identificação. Os dados coletados não serão fornecidos a estranhos, mantendo-se sigilo das informações, pois o interesse do estudo volta-se unicamente para questões de pesquisa. Os participantes poderão, também, deixar de realizar alguma atividade, caso se sintam desconfortáveis ou inaptos a realizá-la.

### **PAGAMENTO / DESPESAS / INDENIZAÇÃO**

Não haverá nenhuma forma de pagamento aos participantes. Todos os participantes envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos. Qualquer eventual prejuízo financeiro proveniente da pesquisa será de responsabilidade do pesquisador. Será garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

### **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

Sua participação neste estudo é voluntária e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo a você.

### **GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE**

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que o sigilo seja mantido. As pesquisadoras garantem o seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes, durante e após o estudo. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com as pesquisadoras responsáveis (dados no cabeçalho do documento). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Fone/Fax: +55 (43) 3542 8000 | Fax: +55 (43) 3542 8008 / Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 / Bandeirantes – Paraná).

Li este termo e concordo em participar da pesquisa. Fiz uma cópia da via deste termo para arquivo pessoal.\*

Sim, eu concordo

Não, eu não concordo

Se for necessário, você autoriza a gravação dos encontros síncronos via Google Meet?\*

Ressaltamos que a gravação será utilizada somente para fins de pesquisa e que, em hipótese alguma, as imagens, os áudios, assim como sua identidade serão divulgados. Na divulgação dos resultados, é possível que utilizemos as falas, mas de forma retextualizada para a modalidade escrita, e sem identificação de autoria.

- Sim, eu autorizo
- Não, eu não autorizo

Você autoriza a utilização dos dados gerados durante o curso nas plataformas digitais (WhatsApp, Google Meet e Moodle) especificamente para fins de pesquisa? \*

Ressaltamos que os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa e que, em hipótese alguma, sua identidade será divulgada. Na divulgação dos resultados, as mensagens, atividades, imagens e áudios não terão identificação de autoria.

- Sim, eu autorizo
- Não, eu não autorizo

## APÊNDICE D – E-MAIL INFORMATIVO SOBRE O INÍCIO DA SVFD-piloto

Prezados,

Na quinta-feira (01/10), daremos início ao curso "**ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?**".

Para otimizar o tempo de vocês, já disponibilizo aqui a chave de acesso ao Moodle: **ceaoggece2020**. Assim, vocês já podem acessar o curso, explorar as unidades e conhecer um pouco mais do que vamos trabalhar.

Caso tenham dificuldades com o cadastro/acesso na plataforma, vocês podem consultar o breve tutorial que fiz para ajudá-los (em anexo).

Se tiverem dúvidas ou problemas, fico à disposição para atendê-los neste e-mail.

Atenciosamente,

Gabriela Pepis Belinelli.

## APÊNDICE E – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA SVFD

CURSO VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE  
PARA PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**ARTIGO DE OPINIÃO:  
ENSINANDO O GÊNERO  
POR MEIO DE SEQUÊNCIAS  
DIDÁTICAS**

**CARGA HORÁRIA:** 40 horas  
**DURAÇÃO DO CURSO:** de 16/04 a 30/07 (com atividades práticas assíncronas e aulas síncronas)  
**MINISTRANTES:** Gabriela Pepis Belinelli (UENP) e Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

**VAGAS LIMITADAS!  
INSCRIÇÕES ATÉ 10/04 OU ATÉ  
PREENCHEREM AS VAGAS**

**MAIS INFORMAÇÕES:** [gabriela.pepis@uenp.edu.br](mailto:gabriela.pepis@uenp.edu.br)



**PÚBLICO-ALVO:** professores de Língua Portuguesa da Educação Básica

**EMENTA DO CURSO:** O gênero artigo de opinião. Artigo de opinião *versus* dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do ENEM e artigo de opinião como redação do vestibular. A didatização do gênero artigo de opinião. A metodologia da Sequência Didática de Gêneros.

As atividades acontecerão de maneira **assíncrona** (via AVA/UENP) e **síncrona** (via Google Meet). Ao todo, teremos **5 unidades** com **2 oficinas** e **1 encontro síncrono** cada.

**DATAS DOS ENCONTROS SÍNCRONOS:**

**UNIDADE 1:** 07/05 às 19:30  
**UNIDADE 2:** 28/05 às 19:30  
**UNIDADE 3:** 18/06 às 19:30  
**UNIDADE 4:** 09/07 às 19:30  
**UNIDADE 5:** 30/07 às 19:30

**MAIS INFORMAÇÕES:** [gabriela.pepis@uenp.edu.br](mailto:gabriela.pepis@uenp.edu.br)

**APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DA SVFD****ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Caro professor,

Por meio do preenchimento deste formulário, você estará se inscrevendo para participando curso "ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS". Conseqüentemente, você estará consentindo em participar de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Juntos, vamos discutir sobre o artigo de opinião, aprofundar nossos conhecimentos sobre esse gênero, compará-lo com a dissertação escolar e a redação do ENEM, refletir sobre o artigo de opinião como redação de vestibular e, sobretudo, sobre o processo de didatização desse gênero no contexto de ensino da Língua Portuguesa.

O curso será desenvolvido no período de 16/04/2021 a 30/07/2021 e será certificado com 40h (caso você participe de, pelo menos, 70% das atividades propostas).

As atividades acontecerão de maneira remota por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UENP (Moodle) e, também, de encontros síncronos via *Google Meet*. Ao todo, teremos 5 unidades com duração de 3 semanas cada. As unidades serão compostas por 2 oficinas com atividades práticas que poderão ser realizadas de modo assíncrono dentro dos prazos pré-estabelecidos (produções escritas, participações em fóruns, debates, questionários, leituras e análises de textos, etc.) e 1 encontro síncrono via *Google Meet*, com o intuito de aprofundar nossas discussões, dar feedbacks sobre as atividades do curso, tirar dúvidas, etc. As datas dos encontros síncronos são:

UNIDADE 1: 07/05 às 19:30

UNIDADE 2: 28/05 às 19:30

UNIDADE 3: 18/06 às 19:30

UNIDADE 4: 09/07 às 19:30

UNIDADE 5: 30/07 às 19:30

O primeiro passo para efetivar a sua inscrição é dar o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você deverá fazer uma cópia do TCLE, pois é exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Na sequência, você precisará preencher algumas informações pessoais básicas e, também, informações relacionadas à sua formação. Por fim, para fins

diagnósticos, você também deverá responder algumas questões a respeito da sua prática com o gênero "artigo de opinião" e com a sequência didática de gêneros.

Depois disso, entraremos em contato via e-mail para fornecer todas as informações necessárias para dar início ao curso.

#### ORGANIZADORAS E MINISTRANTES:

Gabriela Pepis Belinelli (mestranda do Mestrado Profissional em Ensino – PPGEN)  
Eliana Merlin Deganutti de Barros (docente da UENP)

#### INFORMAÇÕES BÁSICAS

Preencha todas as informações corretamente para que possamos entrar em contato e, também, para fins de certificação ao final do curso.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone/Celular: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Qual é a sua formação? \_\_\_\_\_

Em qual nível de ensino você atua?

- ( ) Educação Infantil  
 ( ) Ensino Fundamental I  
 ( ) Ensino Fundamental II  
 ( ) Ensino Médio  
 ( ) Ensino Superior  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Onde você atua? (município e colégio)

#### INFORMAÇÕES DIAGNÓSTICAS

Para fins de diagnóstico e, também, para melhor condução do nosso curso, responda às questões abaixo.

Você já participou de algum curso de formação a distância?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

Em caso afirmativo para a pergunta anterior, aponte qual(is) curso(s) você já participou.

Você conhece o Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

Você já trabalhou com o gênero “artigo de opinião” com seus alunos?

- Sim
- Não

Caso a resposta para a questão anterior seja positiva, assinale qual(is) aspecto(s) trabalhou.

- Leitura
- Produção
- Análise Linguística

Você já trabalhou com a Sequência Didática de Gêneros?

- Sim
- Não

## APÊNDICE G – E-MAIL INFORMATIVO SOBRE O INÍCIO DA SVFD

Prezados,

No dia **16 de abril** (sexta-feira), daremos início ao curso "**ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**".

Para otimizar o tempo de vocês, já disponibilizamos aqui a chave de acesso ao Moodle da UENP: **aoensd2021**. Assim, vocês já podem acessar o curso e conhecer um pouco mais do que vamos trabalhar. Caso tenham dificuldades com o cadastro/acesso na plataforma, vocês podem consultar o breve tutorial que fizemos para ajudá-los (em anexo).

Além disso, criamos um **grupo no whatsapp** para darmos recados importantes e nos comunicarmos de forma mais rápida. Para acessarem, basta clicarem no link a seguir: <https://chat.whatsapp.com/LkA7KhTIUuZ5M9jDAb0Lj1>

Se tiverem qualquer tipo de dúvida ou problema, ficamos à disposição para atendê-los neste e-mail.

**PS:** se, por acaso, vocês tiverem algum imprevisto e optarem por desistir da vaga, pedimos que nos informem para que possamos prosseguir com a lista de espera.

Atenciosamente,

Gabriela Pepis Belinelli.

## APÊNDICE H – TUTORIAL DE ACESSO AO MOODLE

1. Em primeiro lugar, acesse a página oficial da UENP (link: <https://uenp.edu.br/>).



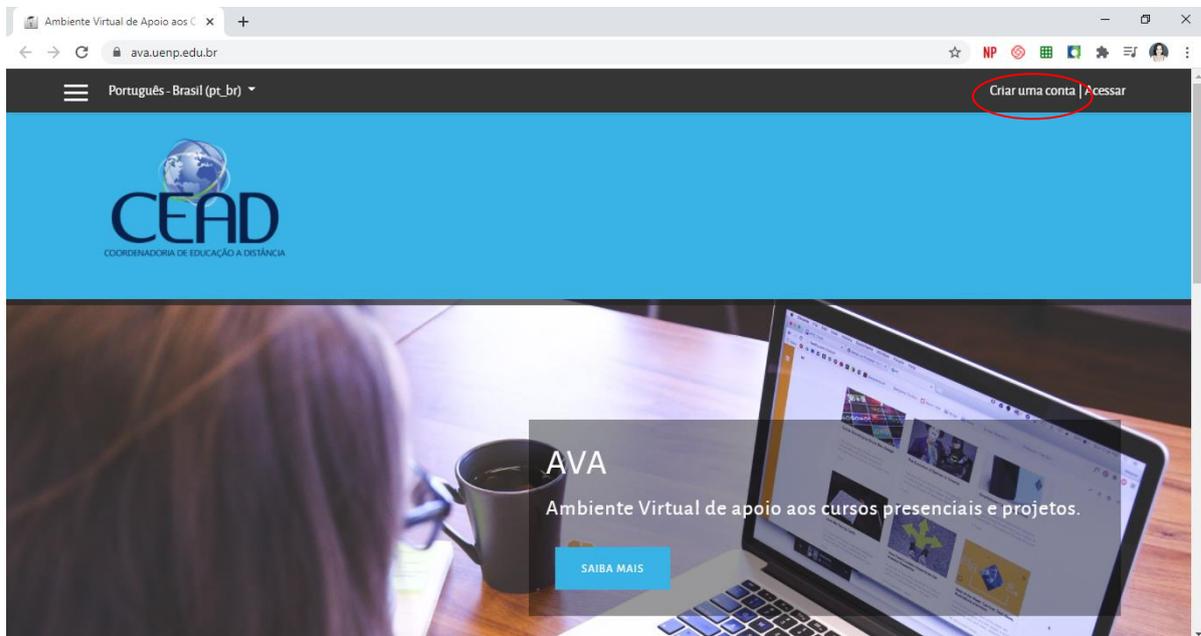
2. Na barra azul de Início, selecione EAD e, em seguida, Ambientes Virtuais (link: <https://uenp.edu.br/ead-ava>).



3. Feito isso, selecione a primeira opção: “1. AVA-UENP – Ambiente Virtual de Aprendizagem para cursos presenciais”. Assim, você será direcionado ao Moodle (link: <https://ava.uenp.edu.br/>).



4. Caso seja o seu primeiro acesso à plataforma, será necessário criar uma conta no canto superior direito da tela (link: <https://ava.uenp.edu.br/login/signup.php>).



5. Para criar sua conta, basta escolher a identificação de usuário (*login*) e senha de acordo com as exigências da plataforma. Em seguida, preencha o restante das informações necessárias e confirme o cadastro.

Nova conta

ava.uenp.edu.br/login/signup.php

Português - Brasil (pt\_br)

Criar uma conta | Acessar

**CEAD**  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA

### NOVA CONTA

Contrair tudo

#### Escolha seu usuário e senha

Identificação de usuário

Senha

A senha deve ter ao menos 8 caracteres, ao menos 1 dígito(s), ao menos 1 letra(s) minúscula(s), ao menos 1 letra(s) maiúscula(s), no mínimo 1 caractere(s) não alfa-numéricos, como @, #, ou #.

#### Mais detalhes

Endereço de email

Confirmar endereço de e-mail

Nome

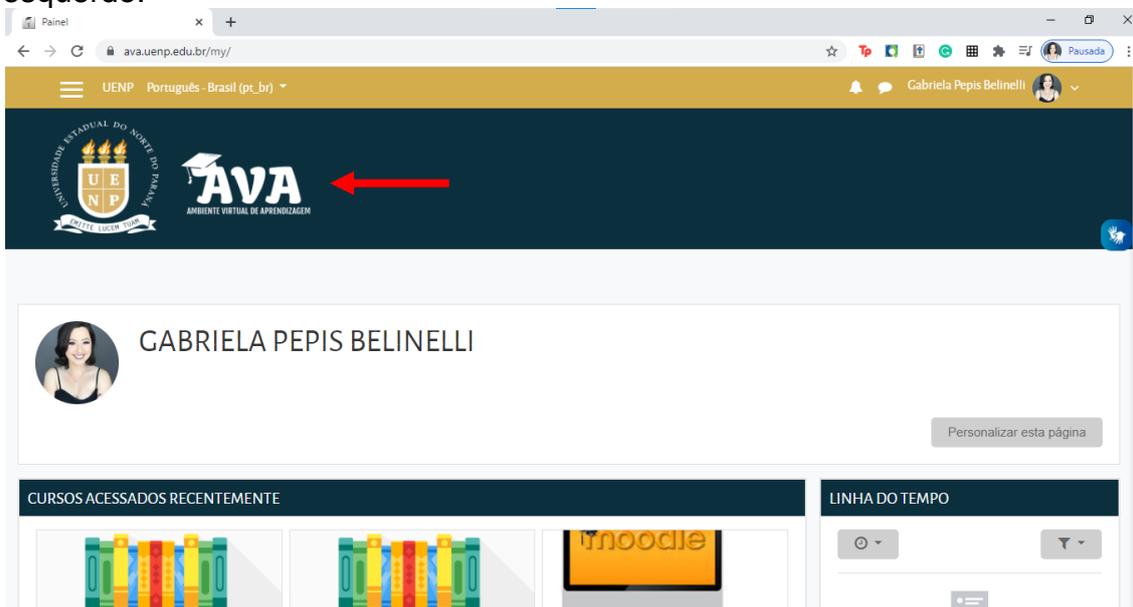
Sobrenome

Cidade/Município

País

Pergunta de segurança  Não sou um robô

6. Após criar sua conta na plataforma, você receberá um link por e-mail para confirmar o cadastro. Feito isso, você já poderá acessar a plataforma normalmente. Essa será a sua página pessoal. Para encontrar o curso, clique em **“AVA”** no canto superior esquerdo.



7. Assim, você será redirecionado para a página inicial do AVA. No meio da tela, em **“Categorias de Cursos”**, selecione a terceira opção: **“Cursos de Extensão”**.



8. Após clicar em “Cursos de Extensão”, selecione o *campus* de Cornélio Procópio.

UENP/AVA: CURSOS DE EXTENSÃO x +

ava.uenp.edu.br/course/index.php?categoryid=3

Português - Brasil (pt\_br)

Gabriela Pepis

## AMBIENTE VIRTUAL DE APOIO AOS CURSOS PRESENCIAIS

Painel / Cursos / CURSOS DE EXTENSÃO

Categorias de Cursos: CURSOS DE EXTENSÃO

Type and press Search **Buscar**

Expandir tudo

- > **Campus de Cornélio Procópio**
- > Campus de Jacarezinho
- > Campus Luiz Meneghel

9. Ao selecionar o *campus*, você encontrará o curso “Artigo de Opinião: ensinando o gênero por meio de sequências didáticas” logo no início da lista.

UENP/AVA: Campus de Cornélio Procópio x +

ava.uenp.edu.br/course/index.php?categoryid=9

UENP / Português - Brasil (pt\_br)

Gabriela Pepis Belinelli

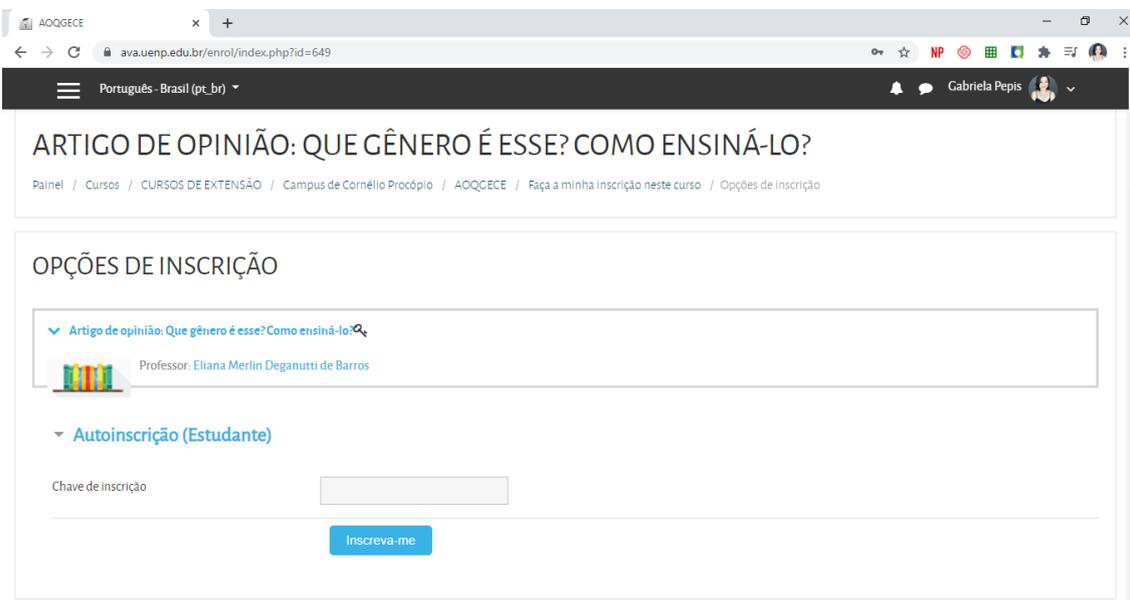
Pausada

Categorias de Cursos: CURSOS DE EXTENSÃO / Campus de Cornélio Procópio

Type and press Search **Buscar**

- > Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas
- > **Artigo de opinião: Ensinando o gênero por meio de Sequências Didáticas**
- > Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa
- > Artigo de opinião: Que gênero é esse? Como ensiná-lo?
- > O Ensino de Línguas na Educação Hospitalar e Domiciliar: Discussões Teóricas e Práticas
- > Elaboração de Modelo Didático para o Ensino de Gêneros Textuais Multimodais

10. Por fim, basta digitar a chave de inscrição (encaminhada por e-mail) no campo de “Autoinscrição”.



AOQGECE

ava.uenp.edu.br/enrol/index.php?id=649

Português - Brasil (pt\_br)

Gabriela Pepis

## ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?

Painel / Cursos / CURSOS DE EXTENSÃO / Campus de Cornélio Procopio / AOQGECE / Faça a minha inscrição neste curso / Opções de inscrição

### OPÇÕES DE INSCRIÇÃO

▼ Artigo de opinião: Que gênero é esse? Como ensiná-lo?

Professor: Eliana Merlin Deganutti de Barros

▼ Autoinscrição (Estudante)

Chave de inscrição

Inscreva-me

## APÊNDICE I – ROTEIRO DA SVFD-piloto

Curso: **ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?**

Carga horária: 40h

Ementa: O gênero artigo de opinião. Comparação entre o artigo de opinião e a dissertação escolar/texto dissertativo-argumentativo do ENEM. O artigo de opinião como redação do vestibular da UENP. A didatização do gênero artigo de opinião.

**Professor responsável:** Gabriela Pepis Belinelli e Eliana Merlin Deganutti de Barros

### MAPA DO CURSO – ORIENTAÇÕES PRELIMINARES

CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE UNIDADES	NÚMERO DE ATIVIDADES POR UNIDADE NO AVA
40h	5 unidades	2 oficinas por unidade (publicação de atividades e materiais, discussões em fóruns, leituras teóricas, encontros síncronos, etc.).

## DESCRIÇÃO DO CURSO

**ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?**

**ÁREA TEMÁTICA:** Letras/Linguística

**VÍNCULO INSTITUCIONAL:** Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) e Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

**CERTIFICAÇÃO:** PROEC/UENP – Projeto de Extensão 4994

**TOTAL DE HORAS CERTIFICADAS:** 40 horas (mínimo 70% de participação nas atividades síncronas e assíncronas)

**PLATAFORMAS VIRTUAIS:** Moodle (atividades assíncronas) e *Google Meet* (atividades síncronas)

**PÚBLICO-ALVO:** professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

**EMENTA:** O gênero artigo de opinião. Comparação entre o artigo de opinião e a dissertação escolar/texto dissertativo-argumentativo do ENEM. O artigo de opinião como redação do vestibular da UENP. A didatização do gênero artigo de opinião.

**OBJETIVOS:**

1. Identificar o gênero artigo de opinião como objeto social de referência para o ensino da língua portuguesa.
2. Entender as semelhanças e diferenças entre o artigo de opinião, a dissertação escolar, e o texto dissertativo-argumentativo do ENEM.
3. Refletir sobre as transformações que o artigo de opinião sofre ao ser incorporado à redação do vestibular da UENP.
4. Entender como a metodologia das sequências didáticas de gêneros pode contribuir para o ensino da leitura e para a produção do gênero artigo de opinião.

**DESCRIÇÃO:** As atividades acontecerão de maneira remota, e serão organizadas em 5 unidades com 2 oficinas cada. Ao final de cada unidade, haverá 1 encontro síncrono.

**METODOLOGIA:**

- Leitura de textos
- Fóruns de discussão
- Atividades assíncronas
- 5 encontros síncronos via *Google Meet*

**CRONOGRAMA DOS ENCONTROS SÍNCRONOS:**

- Unidade 1: dia 15/10 às 19h
- Unidade 2: dia 30/10 às 19h
- Unidade 3: dia 12/11 às 19h
- Unidade 4: dia 27/11 às 19h
- Unidade 5: dia 11/12 às 19h

Link do *Google Meet*: [meet.google.com/vkz-dipx-uss](https://meet.google.com/vkz-dipx-uss) (o mesmo para todas as datas).

**ORGANIZADORAS E MINISTRANTES**

Profa. Gabriela Pepis Belinelli

Fone: (43) 99934-3713

E-mail: [gabriela.pepis@uenp.edu.br](mailto:gabriela.pepis@uenp.edu.br)

Prof. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

Fone: (43) 99125-2783

E-mail: [elianamerlin@uenp.edu.br](mailto:elianamerlin@uenp.edu.br)

## APRESENTAÇÃO DO CURSO

Caros cursistas,

Sejam bem-vindos ao curso “**Artigo de Opinião: que gênero é esse? Como ensiná-lo?**” que, como vocês sabem, faz parte de uma **pesquisa de mestrado** do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), desenvolvida por mim, Gabriela Pepis Belinelli, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Ao longo de nosso percurso formativo, vamos discutir sobre o artigo de opinião, aprofundar nossos conhecimentos sobre esse gênero, compará-lo com a dissertação escolar e a redação do ENEM, refletir sobre seu funcionamento em contexto de redação de vestibular e, sobretudo, sobre o processo de didatização desse gênero no contexto de ensino da Língua Portuguesa.

Para tanto, nossos estudos serão organizados em **5 unidades de 2 oficinas cada**. Em todas as unidades, teremos **atividades práticas** que poderão ser realizadas de modo assíncrono dentro dos **prazos pré-estabelecidos** (produções escritas, participações em fóruns, debates, questionários, leituras e análises de textos, etc.). Além das atividades assíncronas, teremos **5 encontros síncronos** via *Google Meet* (1 para o fechamento de cada unidade), com o intuito de aprofundar nossas discussões, dar *feedbacks* sobre as atividades do curso, tirar dúvidas, etc.

A fim de garantir um **bom aproveitamento do curso**, é importante que se atentem aos prazos de cada atividade e, principalmente, participem ativamente de todas as propostas. Para tanto, deixamos **algumas dicas** a seguir:

- Caso não conheçam o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, sugerimos que realizem o curso de “Ambientação ao Moodle”, oferecido pela UENP (disponível no link: <https://ava.uenp.edu.br/course/view.php?id=293>). É um curso rápido e autoinstrucional que explica cada detalhe do AVA.
- Acessem regularmente o AVA, observando os lembretes e recados deixados pelas professoras.
- Leiam atentamente todos os materiais disponibilizados, visto que todos eles são imprescindíveis para o acompanhamento do curso.

- Se organizem em relação ao tempo: estipulem um tempo específico para estudo diário.
- Fiquem atentos(as) às datas estabelecidas em cada unidade, para que todos os prazos sejam cumpridos.
- Participem ativamente dos fóruns de discussões.
- Em caso de dúvidas ou problemas, entrem em contato conosco para que possamos orientá-los adequadamente.

No que diz respeito à avaliação, nosso curso não será pautado por notas, uma vez que nosso maior objetivo é realizar uma **avaliação formativa**. Ainda assim, é de suma importância que vocês realizem todas as atividades propostas e participem das interações síncronas, de modo que possamos ampliar nossos conhecimentos e construir uma boa formação juntos. Além disso, ressaltamos que:

- Cada módulo terá duração de **duas semanas**.
- Todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, **dois dias antes da data de término da unidade**, pois nossos encontros síncronos dependerão disso.
- Os encontros síncronos acontecerão sempre no **último dia de cada unidade**: 15/10, 30/10, 12/11, 27/11 e 11/12 – sempre às 19h.

Assim, tendo apresentado nosso percurso, sintam-se acolhidos e motivados para iniciarmos nossos estudos. Com certeza, poderemos construir muitos conhecimentos juntos! Então, vamos começar?

Um bom curso a todos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

## UNIDADE 1

### **Oficina 1:** *Diagnosticando os conhecimentos sobre o gênero “artigo de opinião”*

Olá, cursistas! Chegou a hora de começarmos a nossa formação! Essa primeira unidade tem um caráter **diagnóstico**. Sendo assim, na oficina 1, vocês terão 3 tarefas: um **questionário** (atividade 1), no qual deverão demonstrar seus conhecimentos prévios sobre o gênero “artigo de opinião” e sobre “sequência didática de gêneros”, uma **wiki colaborativa** (atividade 2) sobre argumentação e, por fim, um **fórum de discussão** que servirá como espaço de compartilhamento de experiências de trabalho com o gênero em questão. Então, vamos lá?

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **ATIVIDADE 1: QUESTIONÁRIO:**

Nesta atividade, o objetivo é que vocês registrem todos os seus conhecimentos sobre o artigo de opinião e sobre a sequência didática de gêneros. Quanto mais vocês nos revelarem em relação ao que sabem, mais poderemos ajustar os módulos às necessidades de vocês, tornando o curso ainda mais significativo.

1. “O que você sabe sobre o artigo de opinião?”
2. “O que você sabe sobre sequência didática de gêneros?”

### **ATIVIDADE 2: WIKI COLABORATIVA:**

Esta atividade deverá ser desenvolvida de modo **colaborativo**. O intuito é construir um texto sobre “Argumentação: o que é?”. Para tanto, todos deverão incluir suas contribuições de acordo com aquilo que sabem a respeito da **argumentação**.

### **ATIVIDADE 3: FÓRUM DE DISCUSSÃO: “Artigo de Opinião como objeto de ensino”**

Caros cursistas, que tal trocarmos algumas figurinhas? O objetivo deste fórum é que cada professor conte sobre suas experiências de trabalho com o artigo de opinião: como costumam trabalhar com esse gênero, quais as principais dificuldades que enfrentam, onde encontram textos e materiais para trabalhar, etc.

Vocês deverão trazer suas considerações e reflexões e, também, comentar as postagens dos colegas.

OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.

### **Oficina 2: *Dando início às produções***

Olá, cursistas! Para concluir esta unidade **diagnóstica**, chegou a hora de colocarmos a mão na massa. Então, vamos para as **primeiras produções**! Nesta oficina, vocês também terão **3 tarefas**: após a participação no **fórum de discussão**, vocês deverão **produzir um artigo de opinião** (atividade 1) e, também, um **plano de ensino** para trabalhar com esse gênero (atividade 2).

Conforme explicitamos na apresentação do curso, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Nesse sentido, as 3 tarefas deverão ser entregues até o dia **13/09**, para que possamos discutir a respeito disso no nosso primeiro encontro síncrono (dia **15/09** via *Google Meet*). Então, vamos ao trabalho!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

**FÓRUM DE DISCUSSÃO:** “Na sua opinião, o ano de 2020 foi “perdido” em termos de aprendizagem?”

Caros professores,

Vocês já redigiram um texto para ser publicado em algum jornal? Se não, então, **chegou a hora!** Para que nossas produções sejam ainda mais significativas, vamos enviá-las à **Folha de Londrina**, para publicação na seção “**Opinião**”. Mas, antes de começarmos a escrever, que tal discutirmos um pouco sobre a temática proposta?

#### **ATIVIDADE 1: PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO:**

Com base na sua experiência e nos seus conhecimentos prévios, escreva um artigo de opinião sobre a questão polêmica: "2020 foi um ano perdido em termos de aprendizagem?". Lembre-se de que, ao final do curso, os textos serão enviados à Folha de Londrina.

Deixamos, abaixo, alguns textos que podem lhe dar suporte para a elaboração de seu artigo:

- <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/08/4868006-especialistas-em-educacao-analisam--o-ano-letivo-de-2020-esta-perdido.html>
- <https://vejario.abril.com.br/cidade/pandemia-escolas-educacao/>
- <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/25/esse-vai-ser-um-periodo-mais-do-que-perdido-para-a-educacao-afirma-daniel-cara>
- <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/06/03/Como-fica-o-ano-letivo-em-meio-%C3%A0-pandemia-%C3%A9-para-cancelar>
- <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/04/05/como-a-pandemia-de-coronavirus-impacta-o-ensino-no-brasil.htm>

- <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/nao-sabemos-se-o-ano-letivo-vai-caber-em-2020-diz-secretario-de-educacao-da-capital/>

Bom trabalho!

### **ATIVIDADE 2: ELABORAÇÃO DE PLANO DE ENSINO:**

Agora, é o momento de elaborar um **plano de ensino** para o trabalho com o gênero “artigo de opinião”. Nesse primeiro momento, não exigiremos nenhum modelo específico, pois o objetivo é, justamente, compreender os conhecimentos prévios de cada um.

### **ENCONTRO SÍNCRONO: GOOGLE MEET**

Caros cursistas,

Para finalizar a nossa primeira unidade, teremos um encontro síncrono no dia **15/09, às 19h00min**, via *Google Meet* (link: [meet.google.com/vkz-dipx-uss](https://meet.google.com/vkz-dipx-uss)). Nesse encontro, daremos *feedbacks* sobre as primeiras produções, tiraremos dúvidas e conversaremos um pouquinho sobre o nosso trajeto até aqui. Nos vemos lá!

## **UNIDADE 2**

### **Oficina 3:** *Identificando os diferentes tipos de artigo de opinião*

Olá, cursistas!

Depois dos diagnósticos e primeiras produções, chegamos na **segunda unidade!** Esperamos que vocês estejam animados para aprofundar os estudos!

Na **oficina 3**, vocês terão **quatro atividades**: em um primeiro momento, vocês deverão **ler e analisar** dois artigos de opinião e, depois, **postar as análises** em um **fórum de discussão**. Além disso, teremos algumas **leituras teóricas**, que se dividirão entre **obrigatórias** e **complementares**. Tais leituras também deverão ser debatidas em um fórum de discussão.

Então, chegou a hora de avançar! Vamos lá?

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **ATIVIDADE 1: LEITURA E ANÁLISE DE DOIS ARTIGOS DE OPINIÃO**

Caros cursistas,

Nesta atividade, temos dois artigos de opinião para serem **lidos** e **analisados** cuidadosamente!

O primeiro, intitulado "**Gravidez na adolescência**", foi escrito pelo médico ginecologista Nelson Vitiello e publicado na *Revista Pais e Teens*. O segundo, intitulado "**Redução da maioria penal**", foi escrito pelo advogado Daniel Marinho Corrêa e publicado no jornal *Folha de Londrina*.

Leiam, façam anotações, busquem encontrar semelhanças e/ou diferenças.

Hora de analisar!

**ATIVIDADE 2: FÓRUM DE DISCUSSÃO DAS ANÁLISES** “Gravidez na adolescência vs Redução da maioria penal: analisando dois artigos de opinião”

Caros cursistas,

Agora que vocês **leram** e **analisaram** os dois textos, que tal discutirem sobre as suas impressões?

Vocês deverão trazer suas considerações e reflexões e, também, comentar as respostas dos colegas.

OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.

**ATIVIDADE 3: LEITURAS TEÓRICAS:**

Caros cursistas,

Para finalizar a oficina 3, teremos algumas **leituras teóricas** para embasar os nossos estudos sobre **Sequência Didática de Gêneros** e **artigo de opinião**.

Como **tarefas obrigatórias**, vocês deverão ler o capítulo sobre SDG escrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ler o capítulo intitulado "Introdução ao Gênero" do Caderno do Professor disponibilizado pelo Programa Escrevendo o Futuro (2019) e assistir a live da Profa. Eliana Merlin. O link da live está disponível logo abaixo e os textos estão anexados na pasta "OBRIGATÓRIOS". Como **atividades complementares**, sugerimos a leitura de dois artigos: um sobre SDG e outro sobre artigo de opinião. Ambos também estão anexados na pasta "COMPLEMENTARES".

**LEITURAS OBRIGATÓRIAS:**

1. Capítulo: "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).
2. Capítulo: "Introdução ao Gênero" - Caderno do Professor - Artigo de Opinião: "Pontos de Vista" (ESCREVENDO O FUTURO, 2019).
3. Vídeo: "As sequências didáticas de gêneros no ensino da produção textual" (BARROS, 2020): <https://www.youtube.com/watch?v=e2oJyALDBcU>

#### LEITURAS COMPLEMENTARES:

1. "A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD" (BARROS, 2020).
2. "A perspectiva dialógica para a leitura crítica de artigo de opinião em sala de aula" (LOPES-ROSSI, 2010).

#### ATIVIDADE 4: FÓRUM DE DISCUSSÃO DOS TEXTOS TEÓRICOS

Caros cursistas,

Chegou a hora de finalizarmos a oficina 3! Para tanto, vocês deverão participar do fórum, comentando as impressões de vocês a respeito dos textos teóricos lidos.

Vocês deverão trazer suas considerações e reflexões e, também, comentar as respostas dos colegas.

OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.

#### **Oficina 4:** *Compreendendo as diferenças entre “artigo de opinião” e “dissertação escolar”*

Caros cursistas,

Nesta oficina, nosso objetivo é **debater** sobre as diferenças entre o gênero 'artigo de opinião' e o 'texto dissertativo-argumentativo', também conhecido como 'dissertação escolar'. Para tanto, vocês terão **duas atividades**: primeiramente, vocês deverão participar de um **fórum de discussão** e compartilhar suas impressões a respeito das diferenças entre o 'artigo de opinião' e a 'dissertação escolar'. Posteriormente, vocês deverão responder um **questionário** com perguntas relacionadas a esses dois textos.

Conforme combinado, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Nesse sentido, as tarefas da unidade 2 deverão ser entregues até o dia **27/10**, para que possamos discutir a respeito delas no nosso segundo encontro síncrono (dia **30/10** via *Google Meet*). Então, mãos à obra!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

**ATIVIDADE 1: FÓRUM DE DISCUSSÃO: “ARTIGO DE OPINIÃO E TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: QUAIS AS DIFERENÇAS?”**

Caros cursistas,

Para começar esta oficina, vamos debater um pouco? O objetivo deste fórum é que cada professor compartilhe suas reflexões a respeito das diferenças entre o gênero 'artigo de opinião' e o texto 'dissertativo-argumentativo'. Será que existem diferenças? Quais diferenças são essas? Vamos compartilhar nossos conhecimentos!

Vocês deverão trazer suas considerações e reflexões e, também, comentar as respostas dos colegas.

OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.

**ATIVIDADE 2: QUESTIONÁRIO:**

1. Caracterize, com as suas palavras, o gênero “artigo de opinião”.
2. Caracterize, com as suas palavras, a “dissertação escolar”. Você a considera um gênero? Justifique.
3. Aponte as diferenças e semelhanças entre o “artigo de opinião” e a “dissertação escolar”.
4. Em sua opinião, existem diferentes “tipos” de “artigos de opinião”? Caso a resposta seja positiva, dê um exemplo.
5. Você considera que o “artigo de opinião” que circula em jornais e revistas é o mesmo que trabalhamos em sala de aula? Justifique sua resposta.
6. Você considera que o “artigo de opinião” requerido em provas de vestibulares (como da UENP, por exemplo) é o mesmo que trabalhamos em sala de aula? Justifique sua resposta.
7. Em sua opinião, o texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem pode ser considerado um gênero? É um “artigo de opinião”? Justifique sua resposta.

**ENCONTRO SÍNCRONO: GOOGLE MEET**

Caros cursistas,

Para finalizar a nossa segunda unidade, teremos um encontro síncrono no dia **30/09, às 18h00min**, via *Google Meet*. Nesse encontro, tiraremos dúvidas e faremos uma síntese do que vimos nas oficinas 3 e 4.

Nos vemos lá!

## UNIDADE 3

### **Oficina 5:** *Trabalhando características discursivas do artigo de opinião*

Olá, cursistas!

Estão preparados para mais uma unidade? Agora, trabalharemos com características **discursivas e linguísticas** do artigo de opinião.

Nesta oficina, nosso objetivo é aprofundar aspectos **discursivos** do gênero. Para tanto, vocês terão **três atividades**. Primeiramente, vocês deverão **ler e analisar** dois artigos de opinião com base em um roteiro de perguntas. Na sequência, haverá um **fórum** para que vocês possam focalizar as estratégias argumentativas desses artigos. Por fim, haverá uma **atividade de contra-argumentação** com base em outros dois artigos.

Assim como nas oficinas anteriores, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Portanto, essas 3 tarefas deverão ser entregues até o dia **11/11**, assim, podemos discuti-las no terceiro encontro síncrono (dia **12/11 às 19h** via *Google Meet*).

Vamos lá? Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **ATIVIDADE 1: LEITURA E ANÁLISE DOS ARTIGOS DE OPINIÃO:**

Olá, pessoal!

Nesta atividade, vocês deverão ler os artigos de opinião "**Vale a pena fazer um MBA?**" e "**Ilegitimidade da lei antifumo**", e analisá-los com base no roteiro de perguntas abaixo. Vocês precisarão observar a questão polêmica, a tese, os argumentos e contra-argumentos, a conclusão, etc.

#### **PERGUNTAS DO ROTEIRO:**

Qual é a questão polêmica?

A questão polêmica aparece explicitamente no texto? Onde?

Qual é a tese/ponto de vista defendido?

A tese aparece explicitamente no texto? Onde?

Quais os argumentos utilizados?

Qual o suporte para cada argumento?

Foram utilizados contra-argumentos? Quais?

Hierarquize os argumentos/contra-argumentos utilizados dos mais fracos para os mais fortes.

Como se deu a conclusão?

### **ATIVIDADE 2: FÓRUM DE DISCUSSÃO: “ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DOS ARTIGOS DE OPINIÃO ANALISADOS”**

Olá, pessoal!

Após a leitura e análise dos artigos "Vale a pena fazer um MBA?" e "A ilegitimidade da lei antit fumo", façam uma análise das semelhanças e/ou diferenças nas estratégias argumentativas de ambos.

Vocês deverão trazer suas considerações e reflexões e, também, comentar as respostas dos colegas.

OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.

### **ATIVIDADE 3: CONTRA-ARGUMENTAÇÃO:**

Olá, cursistas!

Chegou a hora de trabalharmos a **contra-argumentação!**

Nesta atividade, vocês deverão ler os artigos "**Escola pública militarizada**" e "**Educação é ofício de professor e de professora, não da polícia**" publicados hoje (30/10/2020) na Folha de Londrina. Após a leitura, vocês deverão **selecionar um argumento presente em cada texto e refutá-lo**, ou seja, contra-argumentar!

### **Oficina 6: *Trabalhando questões linguísticas do artigo de opinião***

Caros cursistas,

Para encerrar esta unidade, aprofundaremos aspectos **linguísticos** do artigo de opinião. Para tanto, vocês terão **três tarefas**. Inicialmente, vocês trabalharão com **articuladores textuais**. Depois, vocês terão uma tarefa voltada para a **rede semântica**. Por fim, haverá um **fórum** de discussão sobre **conteúdo temático**.

Estão preparados?

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

**ATIVIDADE 1: ARTICULARES TEXTUAIS**

Caros cursistas,

Nesta atividade, focalizaremos os **articuladores textuais**. Para tanto, vocês deverão **selecionar um dos artigos em anexo** (já trabalhados anteriormente), **grifar todos os articuladores textuais** nele presentes e **criarem caixas de textos e/ou comentários** (no próprio PDF) com análise de sua funcionalidade discursiva, apontando se seu uso é coerente ou não.

**ATIVIDADE 2: NUVEM DE PALAVRAS:**

Selecione um dos artigos sobre militarização (trabalhados na oficina anterior) e **construam uma nuvem de palavras** com palavras presentes no texto que façam parte da mesma rede semântica. Depois façam um print da nuvem, abram um novo tópico no fórum e postem a imagem.

Sites que podem construir nuvens de palavras:

1. <https://wordart.com/>
2. <https://www.wordclouds.com/>
3. <https://www.jasondavies.com/wordcloud/>

**ATIVIDADE 3: FÓRUM DE DISCUSSÃO: “MOBILIZAÇÃO DE PALAVRAS NA CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO TEMÁTICO”**

Agora, discutam sobre a mobilização de palavras e expressões na construção do conteúdo temático dos textos "Escola pública militarizada" e "Educação é ofício de professor e de professora, não da polícia".

A temática progride de forma coerente, trazendo novas informações que vão dando sustentação à posição defendida pelo autor? O conteúdo temático não progride de forma satisfatória? O autor, ao argumentar, apenas parafraseia ideias já trazidas anteriormente? Etc.

Procurem trazer suas considerações e reflexões e, também, comentar as respostas dos colegas.

OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.

**ENCONTRO SÍNCRONO: GOOGLE MEET**

Caros cursistas,

Para finalizar a nossa terceira unidade, teremos um encontro síncrono no dia **12/11, às 19h00min**, via *Google Meet*. Nesse encontro, tiraremos dúvidas e faremos uma síntese do que vimos nas oficinas 5 e 6.

Até lá!

## UNIDADE 4

**Oficina 7: Revisando o artigo de opinião**

Olá, cursistas! Estamos cada vez mais perto da reta final!

Na unidade 4, focalizaremos na **revisão** dos textos produzidos inicialmente.

Nessa oficina, vocês terão três atividades. Em primeiro lugar, uma **revisão pelos pares**, na qual vocês deverão revisar um texto do colega (conforme acordado via WhatsApp). Na sequência, vocês terão um **fórum de discussão** sobre revisão e reescrita e algumas **leituras teóricas** para complementar a nossa formação.

Da mesma forma que nas oficinas anteriores, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Portanto, essas 3 tarefas deverão ser concluídas até o dia **24/11**, a fim de que possamos discuti-las no quarto encontro síncrono (dia **26/11 às 19h** via *Google Meet*).

Estão preparados? Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

**ATIVIDADE 1: REVISÃO PELOS PARES:**

Queridos cursistas,

Para a realização dessa atividade, nós formaremos duplas, conforme foi acordado com vocês via *WhatsApp*. Nesse sentido, cada pessoa ficará responsável por revisar o texto de um colega, tendo como roteiro uma ficha de revisão!

Em anexo, estão os textos para revisão e a ficha/roteiro. Abaixo, colocamos a relação das duplas.

PERGUNTAS DO ROTEIRO:

Qual é a questão polêmica?

A questão polêmica aparece explicitamente no texto? Onde?

Qual é a tese/ponto de vista defendido?

A tese aparece explicitamente no texto? Onde?

Quais os argumentos utilizados?

Qual o suporte para cada argumento?

Foram utilizados contra-argumentos? Quais?

Os argumentos foram hierarquizados dos mais fracos para os mais fortes?

Quais estratégias argumentativas foram utilizadas? Elas contribuem para a defesa da tese?

Como foi elaborada a conclusão? Ela retoma/amplia o ponto de vista do autor?

Aponte os problemas detectados no texto e dê sugestões para melhorias.

## **ATIVIDADE 2: FÓRUM DE DISCUSSÃO: “COMO VOCÊ TRABALHA A REVISÃO E REESCRITA EM SALA DE AULA?”**

Neste fórum, o objetivo é que vocês discutam sobre as práticas de vocês em sala de aula no que se refere à revisão e reescrita. Compartilhem suas experiências... Quem sabe, podemos aprender com as práticas dos colegas?!

## **ATIVIDADE 3: LEITURAS TEÓRICAS**

Para complementar os nossos estudos sobre revisão e reescrita, deixamos dois textos teóricos muito bons!

1. "Revisão e reescrita na produção de memórias literárias", escrito pela professora Márcia Ohuschi e pelo professor Renilson Menegassi e publicado na revista Na Ponta do Lápis em 2019.

2. "Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação", escrito pelas professoras Eliana Barros e Gabriela Mafra em 2017.

Boas leituras!

## **ENCONTRO SÍNCRONO: GOOGLE MEET**

Caros cursistas,

Para finalizar a nossa quarta unidade, teremos um encontro síncrono no dia **26/11, às 19h00min**, via *Google Meet*. Nesse encontro, tiraremos dúvidas e faremos uma síntese do que vimos na oficina 7.

Até lá!

## UNIDADE 5

### **Oficina 8:** *Reescrevendo as primeiras produções*

Caros cursistas,

Nesta oficina, focaremos na reescrita das primeiras produções.

Com base em tudo que foi discutido ao longo das unidades e dos encontros síncronos, vocês deverão reescrever o artigo de opinião sobre a mesma temática e, também, reformular o plano de ensino, aproximando-o o máximo possível de uma Sequência Didática de Gêneros (SDG).

Ressaltamos que todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Portanto, as reescritas deverão ser concluídas até o dia 10/12, para que possamos concluir nossas discussões no último encontro síncrono (dia 11/12 às 18h via *Google Meet*).

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **ATIVIDADE 1: REESCRITA - ARTIGO DE OPINIÃO:**

Com base nos conteúdos estudados e nas discussões realizadas, reescreva o artigo de opinião sobre a questão polêmica: "2020 foi um ano perdido em termos de aprendizagem?" Encaminho, em anexo, a revisão feita pelos pares, para que possam ter um norte. Também é muito importante que façam uma autoavaliação antes de escrever a nova versão!

### **ATIVIDADE 2: REELABORAÇÃO - PLANO DE ENSINO:**

Com base nos conteúdos estudados e nas discussões realizadas acerca da metodologia da Sequência Didática de Gêneros (SDG), reelabore seu plano de ensino, aproximando-o o máximo possível de uma SDG.

Para facilitar, você pode seguir o modelo em anexo como exemplo.

### **Oficina 9:** *Chegando à reta final*

Caros cursistas,

Chegamos à reta final do nosso percurso formativo! Em primeiro lugar, nós agradecemos muito por vocês terem aguentado firme e chegado até aqui. Certamente, isso é muito importante para nós e para a pesquisa!

Para finalizar, temos **três tarefinhas** bem simples: 1) um **questionário final** sobre artigo de opinião e SDG, 2) um **fórum de discussão** para que vocês possam discutir sobre as contribuições do curso na formação de vocês, 3) um **formulário de avaliação** do curso.

Assim como nas unidades anteriores, faremos um encontro síncrono de encerramento, no dia **11/12 às 18h**.

Nos vemos lá!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **ATIVIDADE 1: QUESTIONÁRIO FINAL:**

Pessoal, para finalizar o curso, é muito importante verificar se ocorreram mudanças na percepção de vocês em relação ao gênero "artigo de opinião" e à Sequência Didática de Gêneros. Vocês se lembram do questionário diagnóstico que responderam na primeira unidade? Pois bem! O objetivo aqui é respondê-lo novamente, a partir de tudo que foi discutido no curso!

1. Após o curso, o que você sabe sobre o artigo de opinião?
2. Após o curso, o que você sabe sobre Sequência Didática de Gêneros?

### **ATIVIDADE 2: FÓRUM DE DISCUSSÃO: "Contribuições do curso"**

### **ATIVIDADE 3: AVALIAÇÃO DO CURSO:**

Para finalizar o curso, solicitamos que respondam o questionário de avaliação no link: <https://docs.google.com/forms/u/1/d/e/1FAIpQLSeLQYGmu1Sq9EoF9LAIPBLe9Y2y1-pecT5m5rgW8QTL3CyRGQ/closedform!>

As respostas são muito importantes pra nós, portanto, contamos com a sinceridade e a contribuição de vocês.

### **ENCONTRO SÍNCRONO: GOOGLE MEET:**

Caros cursistas,

Para encerrar o nosso curso, faremos o último encontro síncrono no dia **11/12 às 18h** via *Google Meet* (link: <https://meet.google.com/vkz-dipx-uss>).

Contamos com a participação de vocês!

**APÊNDICE J – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SVFD-piloto**

# AVALIAÇÃO DO CURSO "ARTIGO DE OPINIÃO: QUE GÊNERO É ESSE? COMO ENSINÁ-LO?"

Caro professor,

Como reforçamos ao longo de todo o percurso, sua opinião e feedback são fundamentais para que possamos criar um curso relevante e ajustado às necessidades dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Por isso, o preenchimento deste formulário é de suma importância para a reformulação do curso, que será aplicado novamente em 2021 e defendido na minha pesquisa de mestrado! Portanto, conto com a colaboração e a sinceridade de vocês.

Profa. Gabriela Pepis Belinelli.

**\*Obrigatório**

E-mail: \*

Nome Completo: \*

## **SOBRE O CURSO**

O curso foi proveitoso para você? Justifique. \*

O curso vai te ajudar na sua prática profissional? Justifique. \*

Os conteúdos abordados foram condizentes com as suas necessidades e expectativas? Justifique. \*

Na sua opinião, quais outros conteúdos poderiam ser abordados no curso? \*

Qual sua opinião em relação à duração do curso e de cada unidade? \*

As interações online foram relevantes para você? Justifique. \*

A quantidade de interações online foi suficiente para você? \*

( ) Sim

( ) Não

**SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

O que você achou da organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem? \*

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

As informações prestadas na plataforma foram claras? \*

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Em relação ao AVA, o que você considera que poderia ser melhorado? \*

**SOBRE VOCÊ**

Qual foi seu nível de interesse e participação no curso? \*

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Como você se avalia em relação à pontualidade e cumprimento dos prazos das atividades? \*

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Como você avalia sua participação e desenvolvimento no curso? \*

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

**AVALIAÇÃO GERAL**

Registre, aqui, sua opinião sobre o curso. Críticas, sugestões, feedbacks, etc. \*

## APÊNDICE K – ROTEIRO DA SVFD

Curso: **ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Carga horária: 40h

Ementa: O gênero artigo de opinião. Artigo de opinião *versus* dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do Enem e artigo de opinião como redação do vestibular. A didatização do gênero artigo de opinião. A metodologia da Sequência Didática de Gêneros.

**Professor responsável:** Gabriela Pepis Belinelli e Eliana Merlin Deganutti de Barros

### MAPA DO CURSO – ORIENTAÇÕES PRELIMINARES

CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE UNIDADES	NÚMERO DE ATIVIDADES POR UNIDADE NO AVA
40h	5 unidades	2 oficinas por unidade (publicação de atividades e materiais, discussões em fóruns, leituras teóricas, encontros síncronos, etc.).

## DESCRIÇÃO DO CURSO

**ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

**ÁREA TEMÁTICA:** Letras/Linguística.

**VÍNCULO INSTITUCIONAL:** Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) e Curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

**CERTIFICAÇÃO:** PROEC/UENP – Projeto de Extensão 5708.

**TOTAL DE HORAS CERTIFICADAS:** 40 horas (mínimo 70% de participação nas atividades síncronas e assíncronas).

**PLATAFORMAS VIRTUAIS:** Moodle (atividades assíncronas), *Google Meet* (atividades síncronas) e Whatsapp (recados e dúvidas).

**PÚBLICO-ALVO:** professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

**EMENTA:** O gênero artigo de opinião. Artigo de opinião versus dissertação escolar, texto dissertativo-argumentativo do ENEM e artigo de opinião como redação do vestibular. A didatização do gênero artigo de opinião. A metodologia da Sequência Didática de Gêneros.

**OBJETIVOS:**

1. Identificar o gênero artigo de opinião como objeto social de referência para o ensino da língua portuguesa.
2. Entender as semelhanças e diferenças entre o artigo de opinião, a dissertação escolar, e o texto dissertativo-argumentativo do ENEM.
3. Refletir sobre as transformações que o artigo de opinião sofre ao ser incorporado à redação do vestibular da UENP.
4. Entender como a metodologia das sequências didáticas de gêneros pode contribuir para o ensino da leitura e para a produção do gênero artigo de opinião.

**DESCRIÇÃO:** As atividades acontecerão de maneira remota, e serão organizadas em 5 unidades com 2 oficinas cada. Ao final de cada unidade, haverá 1 encontro síncrono.

**METODOLOGIA:**

- Leitura e produção de textos
- Fóruns de discussão
- Atividades práticas (assíncronas)
- 5 encontros síncronos via *Google Meet*

**CRONOGRAMA DOS ENCONTROS SÍNCRONOS:**

- Unidade 1: dia 07/05 às 19:30
- Unidade 2: dia 28/05 às 19:30
- Unidade 3: dia 18/06 às 19:30
- Unidade 4: dia 09/07 às 19:30
- Unidade 5: dia 30/07 às 19:30

Link do *Google Meet*: [meet.google.com/noj-mjnk-ekk](https://meet.google.com/noj-mjnk-ekk) (o mesmo para todos os encontros).

**ORGANIZADORAS E MINISTRANTES:**

Profa. Gabriela Pepis Belinelli

Fone: (43) 99934-3713

E-mail: [gabriela.pepis@uenp.edu.br](mailto:gabriela.pepis@uenp.edu.br)  
Prof. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Fone: (43) 99125-2783  
E-mail: [elianamerlin@uenp.edu.br](mailto:elianamerlin@uenp.edu.br)

## APRESENTAÇÃO DO CURSO

Caros cursistas,

Sejam bem-vindos ao curso “**Artigo de Opinião: ensinando o gênero por meio de sequências didáticas**” que, como vocês sabem, faz parte de uma **pesquisa de mestrado** do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), desenvolvida por mim, Gabriela Pepis Belinelli, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Ao longo do nosso percurso formativo, vamos discutir sobre o artigo de opinião, aprofundar nossos conhecimentos sobre esse gênero, compará-lo com a dissertação escolar e a redação do ENEM, refletir sobre seu funcionamento em contexto de redação de vestibular e, sobretudo, sobre o processo de didatização desse gênero no contexto de ensino da Língua Portuguesa.

Para tanto, nossos estudos serão organizados em **5 unidades** com duração de **3 semanas** cada. Essas unidades serão compostas por **2 oficinas** com **atividades práticas** que poderão ser realizadas de modo **assíncrono** dentro dos prazos pré-estabelecidos (produções escritas, participações em fóruns, debates, questionários, leituras e análises de textos, etc.) e **1 encontro síncrono** via *Google Meet*, com o intuito de aprofundar nossas discussões, dar *feedbacks* sobre as atividades do curso, tirar dúvidas, etc.

A fim de garantir um **bom aproveitamento do curso**, é importante se atentarem aos prazos de cada atividade e, principalmente, participarem, ativamente, de todas as propostas. Para tanto, deixamos **algumas dicas** a seguir:

- Caso não conheçam o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, sugerimos que realizem o curso de “Ambientação ao Moodle”, oferecido pela UENP (disponível no link: <https://ava.uenp.edu.br/course/view.php?id=293>). É um curso rápido e autoinstrucional que explica cada detalhe do AVA.
- Acessem regularmente o AVA e o Grupo de Whatsapp, observando os lembretes e recados deixados pelas professoras.
- Leiam atentamente todos os materiais disponibilizados, visto que todos eles são imprescindíveis para o acompanhamento do curso.
- Se organizem em relação ao tempo: estipulem um tempo específico para estudo diário.
- Fiquem atentos(as) às datas estabelecidas em cada unidade, para que todos os prazos sejam cumpridos.
- Participem ativamente dos fóruns de discussões.

- Em caso de dúvidas ou problemas, entrem em contato conosco para que possamos orientá-los adequadamente.

No que diz respeito à avaliação, nosso curso não será pautado por notas, uma vez que nosso maior objetivo é realizar uma **avaliação formativa**. Ainda assim, é de suma importância que vocês realizem todas as atividades propostas e participem das interações síncronas, de modo que possamos ampliar nossos conhecimentos e construir uma boa formação juntos. Além disso, ressaltamos que:

- Cada unidade terá duração de **três semanas**.
- Todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, **dois dias antes da data de término da unidade**, pois nossos encontros síncronos dependerão disso.
- Os encontros síncronos acontecerão sempre no **último dia de cada unidade**: 07/05, 28/05, 18/06, 09/07 e 30/07 – sempre às 19:30 no link: [meet.google.com/noj-mjnk-ekk](https://meet.google.com/noj-mjnk-ekk)

Assim, tendo apresentado nosso percurso, sintam-se acolhidos e motivados para iniciarmos nossos estudos. Com certeza, poderemos construir muitos conhecimentos juntos! Então, vamos começar?

Um bom curso a todos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

## UNIDADE 1

### **Oficina 1:** *Fazendo um diagnóstico dos conhecimentos prévios*

Olá, cursistas!

Chegou a hora de iniciarmos a nossa formação! Essa primeira unidade tem um caráter **diagnóstico**. Sendo assim, na oficina 1, vocês terão **duas tarefas**: um **questionário** com 8 perguntas discursivas e um **fórum de discussão** que servirá como espaço de socialização e compartilhamento de dúvidas e reflexões. Então, vamos lá?

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **ATIVIDADE 1 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO:**

Nesta atividade, o objetivo é que vocês registrem todos os seus conhecimentos nas questões abaixo. Quanto mais vocês nos revelarem em relação ao que sabem, mais

poderemos ajustar os módulos às necessidades de vocês, tornando o curso ainda mais significativo.

1. Em sua opinião, o que é argumentação?
2. Caracterize, com as suas palavras, o gênero “artigo de opinião”.
3. Caracterize, com as suas palavras, a “dissertação escolar”. Você a considera um gênero? Justifique sua resposta.
4. Aponte as diferenças e semelhanças entre o “artigo de opinião” e a “dissertação escolar”.
5. Em sua opinião, existem diferentes “tipos” de “artigo de opinião”? Caso a resposta seja positiva, dê um exemplo.
6. Você considera que o “artigo de opinião” que circula em jornais e revistas é o mesmo que trabalhamos em sala de aula? Justifique sua resposta.
7. Você considera que o “artigo de opinião” requerido em provas de vestibulares (como da UENP, por exemplo) é o mesmo que trabalhamos em sala de aula? Justifique sua resposta.
8. Em sua opinião, o texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo ENEM pode ser considerado um gênero? É um “artigo de opinião”? Justifique sua resposta.

#### **FÓRUM DE DISCUSSÃO:** “Reflexões acerca do questionário diagnóstico”

Caros cursistas,

O objetivo deste fórum é socializar as dúvidas e reflexões que vocês tiveram durante a realização do questionário diagnóstico. Façam uma síntese de suas respostas e compartilhem com os colegas.

Vocês deverão trazer suas reflexões e, também, interagir nas outras respostas.

**OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.**

#### **Oficina 2:** *Produzindo a primeira versão do artigo de opinião*

Olá, cursistas!

Para concluir esta unidade **diagnóstica**, chegou a hora de colocarmos a mão na massa. Então, vamos para a **primeira produção!** Nesta oficina, vocês terão **três tarefas**: após a participação no **fórum de discussão**, vocês farão **leituras de textos** para, então, **produzir** uma primeira versão do **artigo de opinião**.

Conforme explicitamos na apresentação do curso, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, **dois dias antes do término da unidade**. Nesse sentido, as 3 tarefas deverão ser entregues até o dia **05/05**, para que possamos discutir a respeito delas no nosso primeiro encontro síncrono (dia **07/05** via *Google Meet*).

Então, vamos ao trabalho!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

**FÓRUM DE DISCUSSÃO:** “Escola é um serviço essencial?”

Caros cursistas,

O objetivo deste fórum é discutir sobre a questão polêmica: “Escola é um serviço essencial? Sendo um serviço essencial, em época de pandemia, quando só abrem estabelecimentos considerados essenciais, a escola deveria funcionar normalmente?”

Vocês deverão trazer suas considerações e, também, interagir nas respostas dos colegas.

**OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.**

**ATIVIDADE 1 – PRIMEIRA VERSÃO DO “ARTIGO DE OPINIÃO”:**

Com base na sua experiência e nos seus conhecimentos prévios, produza um artigo de opinião, assumindo o papel social de um leitor de jornal que intenciona publicar seu ponto de vista em relação à questão polêmica: “Escola é um serviço essencial? Sendo um serviço essencial, em época de pandemia, quando só abrem estabelecimentos considerados essenciais, a escola deveria funcionar normalmente?”

Não se esqueça de que o artigo de opinião é um texto argumentativo, por isso, além de se posicionar frente à questão exposta, é preciso selecionar bons argumentos para a defesa da sua tese. Deixamos, abaixo, algumas notícias, artigos e matérias jornalísticas que podem lhe dar suporte para a elaboração de seu artigo. Para acessá-las, basta clicar sobre os títulos.

1. "[Paraná quer incluir educação entre as atividades essenciais](#)" (Paraná, 29/01/2021).
2. "[Após decreto que torna educação atividade essencial no estado, resolução regulamenta quantitativo de alunos por escola](#)" (Rio de Janeiro, 01/02/2021).
3. "[Projeto inclui educação entre atividades essenciais que não podem parar na pandemia](#)" (Brasília, 05/02/2021).
4. "[Projeto que estabelece educação como atividade essencial no Paraná vai à sanção do governador](#)" (Paraná, 22/02/2021).
5. "[Governador sanciona lei que considera educação como atividade essencial](#)" (Paraná, 24/02/2021).
6. "[Lei que estabelece educação como serviço essencial no Paraná é sancionada por Ratinho Junior](#)" (Paraná, 24/02/2021).
7. "[Educação passa a ser atividade essencial no Paraná após sanção de lei por Ratinho Junior](#)" (Paraná, 24/02/2021).

8. "Sancionada lei que estabelece Educação como atividade essencial" (Paraná, 24/02/2021).

9. "Decreto torna educação serviço essencial e eleva pressão para abrir escolas em SP" (São Paulo, 27/03/2021).

Bom trabalho!

### **ENCONTRO SÍNCRONO VIA GOOGLE MEET:**

Caros cursistas,

Para finalizar a nossa primeira unidade, teremos um encontro síncrono no dia **07/05**, às **19h30min**, via *Google Meet*.

Nos vemos lá!

Clique o link <https://meet.google.com/noj-mjnk-ekk?authuser=3> para abrir o recurso.

## **UNIDADE 2**

### **Oficina 3:** *Identificando os diferentes tipos de artigo de opinião*

Olá, cursistas!

Depois dos diagnósticos e da primeira produção, chegamos na **segunda unidade!** Esperamos que vocês estejam animados para aprofundar os estudos!

Na **oficina 3**, vocês terão **quatro tarefas**: em um primeiro momento, vocês deverão **ler** alguns textos teóricos e comentá-los em um **fórum de discussão**. Na sequência, vocês deverão **ler e analisar** dois artigos de opinião e **responder a uma pergunta**.

Então, chegou a hora de avançar! Vamos lá?

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **LEITURAS TEÓRICAS:**

Caros cursistas,

Separamos, nesta tarefa, a leitura de 4 textos muito importantes.

Em primeiro lugar, temos dois textos sobre artigo de opinião: o Caderno do Professor da Olimpíada de Língua Portuguesa, em que vocês devem ler somente a seção que trata especificamente do artigo de opinião (p. 25-29); o artigo de Barros e Castellani (2018), em que vocês podem focar apenas nas seções "O gênero artigo de opinião: a voz dos especialistas" (p. 203-204) e "O modelo teórico do artigo de opinião: análise de

um *corpus* de texto" (p. 204-208). Na sequência, há um artigo sobre redação do Enem (Striquer, 2019) e um capítulo de livro sobre redação escolar (Marcuschi, 2007), os quais devem ser lidos integralmente.



-



Caderno do Professor da Olimpíada de LP - Artigo de Opinião (2021).pdf



Modelo teórico-didático do gênero artigo de opinião - Barros e Castellani (2018).pdf



O que os alunos do Ensino Médio (não) sabem sobre o gênero textual redação do Enem - Striquer (2019).pdf



Redação escolar - breves notas sobre um gênero textual - Marcuschi (2007).pdf

**FÓRUM DE DISCUSSÃO:** “Diferenças entre artigo de opinião, redação escolar e redação do Enem”

Caros cursistas,

O objetivo deste fórum é socializar as compreensões que vocês tiveram a respeito das diferenças entre artigo de opinião, redação escolar e redação do ENEM. Para tanto, vocês poderão se basear nas discussões realizadas no último encontro síncrono e, também, nos textos teóricos lidos anteriormente.

Vocês deverão trazer suas reflexões e, também, interagir nas respostas dos colegas.

**OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.**

**ATIVIDADE 1 – LEITURA E ANÁLISE DE DOIS ARTIGOS DE OPINIÃO:**

Caros cursistas,

Nesta atividade, temos dois artigos de opinião para serem **lidos e analisados** cuidadosamente!

O primeiro, intitulado "**Gravidez na adolescência**", foi escrito pelo médico ginecologista Nelson Vitiello e publicado na *Revista Pais e Teens*. O segundo, intitulado "**Redução da maioria penal**", foi escrito pelo advogado Daniel Marinho Corrêa e publicado no jornal *Folha de Londrina*.

Leiam, façam anotações, busquem encontrar semelhanças e/ou diferenças.

**Hora de analisar!**



-



ARTIGO DE OPINIÃO - gravidez na adolescência.pdf



ARTIGO DE OPINIÃO - redução da maioria penal.pdf

**ATIVIDADE 2 – PERGUNTA SOBRE OS DOIS ARTIGOS DE OPINIÃO:**

Caros cursistas,  
Após ler e analisar os dois artigos de opinião, é hora de responder à pergunta: "quais as diferenças entre os dois artigos lidos?"  
1. Você encontrou diferenças entre os dois artigos lidos? Comente.

#### **Oficina 4: Trabalhando argumentação e polêmica**

Caros cursistas,

Nesta oficina, nosso objetivo é trabalhar **argumentação e polêmica**. Para tanto, vocês terão **três atividades**: em um primeiro momento, vocês deverão **criar questões polêmicas** para diversos temas; em seguida, vocês precisarão **ler e analisar** um artigo de opinião a partir de um roteiro de perguntas; por fim, vocês deverão **pesquisar um artigo de opinião** que consideram ser um bom exemplo do gênero.

Conforme combinado, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Nesse sentido, as tarefas da unidade 2 deverão ser entregues até o dia **26/05**, para que possamos discutir a respeito delas no nosso segundo encontro síncrono (dia **28/05** via *Google Meet*). Então, mãos à obra!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

#### **ATIVIDADE 1 – CRIAÇÃO DE QUESTÕES POLÊMICAS:**

Caros cursistas,

Para começar esta oficina, vamos trabalhar com a criação de questões polêmicas. A partir dos temas pré-estabelecidos, vocês deverão criar uma questão polêmica.

1. Crie uma questão polêmica a partir do tema "gravidez na adolescência".
2. Crie uma questão polêmica a partir do tema "volta às aulas na pandemia".
3. Crie uma questão polêmica a partir do tema "legalização do aborto".
4. Crie uma questão polêmica a partir do tema "uso do celular em sala de aula".
5. Crie uma questão polêmica a partir do tema "legalização da maconha".
6. Crie uma questão polêmica a partir do tema "namoro na escola".
7. Crie uma questão polêmica a partir do tema "reforma do Ensino Médio".
8. Crie uma questão polêmica a partir do tema "uso obrigatório de uniforme escolar".

#### **ARTIGO DE OPINIÃO PARA LEITURA: "Quem Ganha com o Ganhando o Mundo?"**

Caros cursistas,

Nesta atividade, vocês deverão ler o artigo de opinião "Quem Ganha com o Ganhando o Mundo?", publicado na Folha de Londrina em fevereiro de 2020, e analisá-lo com base no

roteiro de perguntas que virá a seguir. Vocês precisarão observar a questão polêmica, a tese, os argumentos e contra-argumentos, a conclusão, etc.

Clique no link [ARTIGO DE OPINIÃO - Ganhando o Mundo.pdf](#) para visualizar o arquivo.

### **ATIVIDADE 2 – ROTEIRO DE ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO**

Caros cursistas,

Este é o roteiro de perguntas que vocês deverão responder após a leitura do artigo de opinião "Quem Ganha com o Ganhando o Mundo?". Vocês precisarão observar a questão polêmica, a tese, os argumentos e contra-argumentos, a conclusão, etc.

1. Qual é a questão polêmica?
2. A questão polêmica aparece explicitamente no texto? Onde?
3. Qual é a tese/ponto de vista defendido? Ele aparece explicitamente no texto? Onde?
4. Quais os argumentos utilizados?
5. Hierarquize os argumentos utilizados dos mais fracos para os mais fortes.
6. Como é a conclusão?

### **ATIVIDADE 3 – PESQUISA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO:**

Caros cursistas,

Nesta tarefa, vocês deverão pesquisar (na internet, em livros didáticos ou em materiais que já utilizaram) um artigo de opinião que consideram que pode ser um bom exemplar do gênero e anexá-lo no espaço abaixo.

### **ENCONTRO SÍNCRONO VIA GOOGLE MEET**

Caros cursistas,

Para finalizar a nossa segunda unidade, teremos um encontro síncrono no dia **28/05, às 19h30min**, via *Google Meet*.

Nos vemos lá!

Clique o link <https://meet.google.com/noj-mjnk-ekk?authuser=3> para abrir o recurso.

## **UNIDADE 3**

### **Oficina 5: Trabalhando a contra-argumentação**

Olá, cursistas!

Estão preparados para mais uma unidade?

Nesta oficina, nosso objetivo é trabalhar a **contra-argumentação**. Para tanto, vocês terão **quatro** atividades. Primeiramente, vocês deverão participar de um **fórum de discussão** sobre essa temática. Em seguida, vocês terão dois artigos de opinião para **ler**,

**analisar e responder a uma pergunta.** Por fim, haverá uma atividade para **colocarem a contra-argumentação em prática.**

Assim como nas oficinas anteriores, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Portanto, essas 3 tarefas deverão ser entregues até o dia **16/06**, assim, podemos discuti-las no terceiro encontro síncrono (dia **18/06 às 19h30min** via *Google Meet*).

Vamos lá? Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **FÓRUM DE DISCUSSÃO: “O que é contra-argumentação?”**

Caros cursistas,

O objetivo deste fórum é discutirmos sobre "o que é contra-argumentação?"

Vocês deverão trazer suas considerações e, também, interagir nas respostas dos colegas.

**OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.**

### **ATIVIDADE 1 – LEITURA E ANÁLISE DE DOIS ARTIGOS DE OPINIÃO:**

Caros cursistas,

Nesta atividade, temos dois artigos de opinião para serem **lidos e analisados** cuidadosamente: "A ilegitimidade da lei antifumo" e "A legitimidade da lei antifumo". Ambos foram publicados em setembro de 2009, na seção Opinião da *Folha de Londrina*.

Leiam e façam anotações sobre as semelhanças ou diferenças.

**Hora de analisar!**



ARTIGO DE OPINIÃO - a ilegitimidade da lei antifumo.pdf



ARTIGO DE OPINIÃO - a legitimidade da lei antifumo.pdf

### **ATIVIDADE 2 – PERGUNTA SOBRE OS DOIS ARTIGOS DE OPINIÃO:**

Caros cursistas,

Depois de lerem e analisarem os dois textos sobre a lei antifumo, é hora de responder ao questionário abaixo.

1. Qual dos dois textos utiliza a estratégia da contra-argumentação para estruturar o seu artigo? Explique.

### **ATIVIDADE 3 – CONTRA-ARGUMENTAÇÃO EM PRÁTICA:**

Olá, cursistas!

Chegou a hora de colocarmos a **contra-argumentação** em prática!

Nesta atividade, vocês deverão reler os dois artigos trabalhados anteriormente ("A ilegitimidade da lei antifumo" e "A legitimidade da lei antifumo"), **selecionar um argumento presente em cada texto e refutá-lo**, ou seja, contra-argumentar!

### **Oficina 6: Produzindo a primeira versão da sinopse da Sequência Didática**

Caros cursistas,

Para encerrar esta unidade, faremos um diagnóstico dos conhecimentos prévios de vocês a respeito da Sequência Didática de Gêneros. Nesse sentido, vocês deverão **responder a um questionário** diagnóstico e, por último, **produzir a primeira versão de uma sinopse** da Sequência Didática para trabalhar com o gênero "artigo de opinião" (**até o dia 16/06**).

Estão preparados?

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

#### **ATIVIDADE 1 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO:**

Caros cursistas,

O objetivo deste questionário é verificar os conhecimentos prévios de vocês em relação à Sequência Didática de Gêneros. Portanto, quanto mais vocês nos revelarem, mais poderemos ajustar os próximos módulos às necessidades de vocês, tornando o curso ainda mais significativo.

**1.** Caracterize, com as suas palavras, a sequência didática de gêneros.

#### **ATIVIDADE 2 – PRIMEIRA VERSÃO DA SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:**

Com base na sua experiência e nos seus conhecimentos prévios, produza uma sinopse da sequência didática de gêneros para trabalhar com o gênero "artigo de opinião". Deixamos, abaixo, um modelo de sinopse que pode lhe dar suporte para a elaboração do seu trabalho.

**OBS: o trabalho pode ser desenvolvido individualmente ou em grupos de até 3 pessoas.**

MODELO - SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.docx 31 março 2021, 15:07

#### **ENCONTRO SÍNCRONO VIA GOOGLE MEET:**

Caros cursistas,

Para finalizar a nossa terceira unidade, teremos um encontro síncrono no dia **18/06, às 19h30min**, via *Google Meet*.

Até lá!

Clique o link <https://meet.google.com/noj-mjnk-ekk?authuser=3&hs=122> para abrir o recurso.

## UNIDADE 4

### Oficina 7: Revisando e reescrevendo o artigo de opinião

Olá, cursistas! Estamos cada vez mais perto da reta final!

Na unidade 4, focalizaremos na **revisão** dos textos produzidos inicialmente.

Nessa oficina, vocês terão **três atividades**. Em primeiro lugar, **mais leituras sobre a temática**, seguidas de **leituras teóricas** sobre revisão e reescrita. Por último, a reescrita do artigo a partir da revisão coletiva realizada no encontro síncrono anterior e em uma ficha de avaliação.

Da mesma forma que nas oficinas anteriores, todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Portanto, essas 3 tarefas deverão ser concluídas até o dia 07/07, a fim de que possamos discuti-las no quarto encontro síncrono (dia **07/11 às 19h30min** via *Google Meet*).

Estão preparados? Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### LEITURAS TEÓRICAS:

Caros cursistas,

Para aprofundar os nossos estudos sobre revisão e reescrita, deixamos a leitura de dois textos teóricos muito bons!

1. "Revisão e reescrita na produção de memórias literárias", escrito pela professora Márcia Ohuschi e pelo professor Renilson Menegassi e publicado na revista Na Ponta do Lápis em 2019.
2. "Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação", escrito pelas professoras Eliana Barros e Gabriela Mafra em 2017.

Boas leituras!



BARROS E MAFRA (2017).pdf



REVISÃO E REESCRITA - OHUSCHI E MENEGASSI (2019).pdf

**ATIVIDADE 1 – REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO:**

Caros cursistas,

Nesta tarefa, vocês deverão reescrever o artigo de opinião que produziram na primeira unidade. Para tanto, vocês deverão se basear na revisão coletiva realizada no último encontro síncrono e, também, na ficha de avaliação em anexo.

Deixamos, abaixo, algumas reportagens relacionadas ao tema que podem ser úteis. Mas vocês podem pesquisar outros textos também!

- <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56824888>
- <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-significa-considerar-educacao-um-servico-essencial-no-contexto-da-pandemia/>
- <https://www.camara.leg.br/noticias/725719-projeto-inclui-educacao-entre-atividades-essenciais-que-nao-podem-parar-na-pandemia>
- <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/25/camara-dos-deputados-educacao-servico-essencial.htm>
- <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/04/sem-condicoes-ensino-aprendizagem-educacao-vira-servico-essencial-pandemia/>

Bom trabalho!

 [ROTEIRO DE ANÁLISE - primeira versão do artigo de opinião.docx](#)

31 março 2021, 15:20

**Oficina 8: Aprofundando os conhecimentos sobre a Sequência Didática de Gêneros**

Caros cursistas,

Nesta oficina, focaremos na Sequência Didática de Gêneros. Teremos algumas **leituras** que servirão de base para aprofundar nossos estudos e, também, um **fórum de discussão**.

Ressaltamos que todas as tarefas deverão ser entregues, no máximo, dois dias antes do término da unidade. Portanto, as leituras e a participação no fórum precisam ser concluídas até o dia 07/07, para que possamos concluir nossas discussões no último encontro síncrono (dia **09/07 às 19h30min** via *Google Meet*).

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

**LEITURAS TEÓRICAS:**

Caros cursistas,  
Deixamos, em anexo, a leitura de dois textos teóricos **fundamentais** para compreender a Sequência Didática de Gêneros.

1. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento", escrito pelos pesquisadores genebrinos Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).
2. "A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD", escrito pela professora Eliana Merlin Deganutti de Barros (2020). Boas leituras!



BARROS (2020).pdf



DOLZ e SCHNEUWLY (2004).pdf

#### **FÓRUM DE DISCUSSÃO:** “SDG e ensino de gêneros/por meio de gêneros”

Caros cursistas,  
Neste fórum, o objetivo é que vocês compartilhem suas compreensões e reflexões acerca da Sequência Didática de Gêneros, bem como do ensino de gêneros/por meio de gêneros. Sintetizem tudo que aprenderam ao longo dos estudos realizados nesta oficina e compartilhem com os colegas.

Vocês deverão trazer suas reflexões e, também, interagir nas outras respostas.

**OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.**

#### **ENCONTRO SÍNCRONO VIA GOOGLE MEET:**

Caros cursistas,  
Para concluir a quarta unidade, faremos o nosso encontro síncrono no dia 09/07 às 19h30min via Google Meet.  
Nos vemos lá!  
Clique o link <https://meet.google.com/noj-mjnk-ekk?authuser=3> para abrir o recurso.

## UNIDADE 5

**Oficina 9:** *Revisando e reescrevendo a sinopse da Sequência Didática*

Caros cursistas,  
Estamos chegando na reta final do nosso curso!

Nesta **oficina**, nosso foco principal será a revisão e reescrita das sinopses da Sequência Didática. Para tanto, disponibilizaremos mais algumas **leituras teóricas** e uma **ficha de avaliação**. Além disso, teremos um momento para responder ao **questionário** da unidade 1 pela segunda vez. O objetivo é, justamente, verificar e comparar as mudanças entre o questionário diagnóstico e final. Todas as atividades deverão ser entregues até o dia **27/07**.

Bons estudos!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

### **LEITURAS TEÓRICAS:**

Caros cursistas,

Para complementar os nossos estudos sobre Sequência Didática de Gêneros, selecionamos dois vídeos.

1. LIVE com a professora Eliana Merlin Deganutti de Barros "**As sequências didáticas de gêneros no ensino da produção textual**" (2020).

Tocar Vídeo

2. ENTREVISTA com o professor Joaquim Dolz (2015).

Tocar Vídeo

### **ATIVIDADE 1 – REESCRITA DA SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS:**

Reescreva a sinopse do artigo de opinião, tendo como base a revisão coletiva realizada no último encontro síncrono e, também, a ficha de autoavaliação em anexo.

 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO - sinopse do artigo de opinião.docx 5 julho 2021, 14:19

### **ATIVIDADE 2 – QUESTIONÁRIO FINAL:**

Caros cursistas,

Com o intuito de verificar o que vocês aprenderam ao longo do curso, vamos repetir o **questionário** respondido na **unidade 1**. Naquele momento, tratava-se de uma atividade diagnóstica. Agora, o objetivo é fazermos uma comparação das respostas iniciais e finais.

1. Em sua opinião, o que é argumentação?
2. Caracterize, com as suas palavras, o gênero “artigo de opinião”.

3. Caracterize, com as suas palavras, a “dissertação escolar”. Você a considera um gênero? Justifique sua resposta.
4. Aponte as diferenças e semelhanças entre o “artigo de opinião” e a “dissertação escolar”.
5. Em sua opinião, existem diferentes “tipos” de “artigo de opinião”? Caso a resposta seja positiva, dê um exemplo.
6. Você considera que o “artigo de opinião” que circula em jornais e revistas é o mesmo que trabalhamos em sala de aula? Justifique sua resposta.
7. Você considera que o “artigo de opinião” requerido em provas de vestibulares (como da UENP, por exemplo) é o mesmo que trabalhamos em sala de aula? Justifique sua resposta.
8. Em sua opinião, o texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo ENEM pode ser considerado um gênero? É um “artigo de opinião”? Justifique sua resposta.
9. Caracterize, com as suas palavras, a sequência didática de gêneros.

#### **Oficina 10:** *Chegando à reta final*

Caros cursistas,  
 Chegamos à reta final do nosso percurso formativo! Em primeiro lugar, nós agradecemos muito por vocês terem aguentado firme e chegado até aqui. Certamente, isso é muito importante pra nós e pra pesquisa!  
 Para finalizar, temos **três tarefinhas** bem simples: **1)** um fórum de discussão para dúvidas e comentários sobre o artigo de opinião e a sequência didática de gêneros, **2)** um fórum de discussão para que vocês possam discutir sobre as contribuições do curso na formação de vocês, **3)** um formulário de avaliação do curso.  
 Assim como nas unidades anteriores, faremos um encontro síncrono de encerramento, no dia **30/07 às 19h30min**.

Nos vemos lá!

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

#### **FÓRUM DE DISCUSSÃO:** “Dúvidas e comentários”

Caros cursistas,  
 Neste fórum, vocês poderão registrar todas as dúvidas e comentários a respeito do artigo de opinião e da sequência didática de gêneros.

**OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.**

#### **FÓRUM DE DISCUSSÃO:** “Contribuições do curso”

Caros cursistas,  
 Neste fórum de discussão, queremos que vocês compartilhem conosco quais foram as contribuições do curso para a sua formação e para a sua prática em sala de aula.

**OBS: não abram novos tópicos no fórum. Postem as respostas apenas no tópico aberto pela professora.**

**ATIVIDADE 1 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO:**

Para finalizar o curso, solicitamos que respondam o questionário de avaliação do curso! Essas respostas são muito importantes pra nós, portanto, contamos com a sinceridade e a contribuição de vocês.

Clique o link [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSePDvO-sU\\_2YVrYYIM8VoQHc14-zVEo4f8doeNwvoQ4zDudXQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSePDvO-sU_2YVrYYIM8VoQHc14-zVEo4f8doeNwvoQ4zDudXQ/viewform) para abrir o recurso.

**ENCONTRO SÍNCRONO VIA *GOOGLE MEET*:**

Caros cursistas,

Para encerrar o nosso curso, faremos o último encontro síncrono no dia 30/07 às 19h30min via Google Meet.

Contamos com a participação de vocês!

Clique o link <https://meet.google.com/noj-mjnk-ekk?authuser=3> para abrir o recurso.

**APÊNDICE L – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SVFD****AVALIAÇÃO DO CURSO "ARTIGO DE OPINIÃO: ENSINANDO O GÊNERO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS"**

Caro professor,

Como reforçamos ao longo de todo o percurso, sua opinião e feedback são fundamentais para que possamos criar um curso relevante e ajustado às necessidades dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Por isso, o preenchimento deste formulário é de suma importância para os resultados da nossa pesquisa de mestrado, que será defendida em 2022! Portanto, contamos com a colaboração e a sinceridade de vocês.

Profa. Gabriela Pepis Belinelli e Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

**\*Obrigatório**

E-mail: \*

Nome Completo: \*

**SOBRE O CURSO:**

O curso foi proveitoso para você? \*

- ( ) Sim  
( ) Parcialmente  
( ) Não

Por favor, justifique sua resposta anterior. \*

O curso vai te ajudar na sua prática profissional? \*

- ( ) Sim  
( ) Parcialmente  
( ) Não

Por favor, justifique sua resposta anterior. \*

Os conteúdos abordados foram condizentes com as suas necessidades e/ou expectativas? \*

- Sim
- Parcialmente
- Não

Por favor, justifique sua resposta anterior. \*

Na sua opinião, quais outros conteúdos poderiam ser abordados no curso? Justifique. \*

Qual sua opinião em relação à duração do curso e de cada unidade? \*

Qual unidade foi mais importante para o seu aprendizado? \*

- Unidade 1
- Unidade 2
- Unidade 3
- Unidade 4
- Unidade 5

Por favor, justifique sua resposta anterior. \*

Os encontros síncronos foram relevantes para você? \*

- Sim
- Parcialmente
- Não

Justifique sua resposta anterior, citando aspectos positivos e negativos em relação aos encontros síncronos. \*

O que você mudaria na forma como o curso foi desenvolvido? Justifique. \*

### **SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:**

O que você achou da organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem? \*

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

As informações prestadas na plataforma foram claras? \*

- Muito bom
- Bom
- Regular

( ) Ruim

Em relação ao AVA, o que você considera que poderia ser melhorado? \*

**AVALIAÇÃO GERAL:**

Registre, aqui, sua opinião sobre o curso. Podem ser críticas, sugestões, feedbacks, etc. \*



## ANEXO B – “Redução da maioridade penal”

— ESPAÇO ABERTO

Folha de São Paulo, 09/10/2017

# Redução da maioridade penal

Daniel Marinho Corrêa

Sempre que a sociedade brada por segurança pública, surge o legislador com anseio de dar uma célere resposta às vontades sociais. Com isso, muitas vezes criminaliza condutas ou aumenta penas sem nenhum fundamento criminológico e de política criminal, criando a ilusão de que resolverá o problema por meio da utilização da tutela penal. A novidade legislativa em voga é a diminuição da maioridade penal dos 18 para os 16 anos. Essa medida acarretará num aumento da demanda (mais presos), estrangulando o sistema judiciário, de modo que a resposta penal ficará cada vez mais precária e a descrença no funcionamento da Justiça será cada vez maior. Isso nos leva a indagar se reduzir a idade penal é a única solução para a criminalidade.

O incremento da demanda não resolverá o problema da segurança pública. A diminuição da idade penal será mais desastrosa do que solução. A experiência diz que, sozinha, uma lei penal não resolve o problema da criminalidade. A mudança na maioridade penal não acrescentará mais policiais nas ruas, melhores estruturas na sociedade, melhorias na educação ou no ensino público, nada disso. O que o legislador pretende, tão-somente, é uma mudança na

Constituição. São razões empíricas que provam isso. De 1940 até 2015, o legislador brasileiro aprovou 156 reformas penais. Nunca, nenhum crime, a médio prazo, diminuiu no Brasil. Portanto, se não temos a diminuição dos crimes por intermédio da mudança da lei, parece inútil imaginar que a mudança seguinte será diferente das outras 156 mudanças legislativas.

Além disso, o caminho da diminuição da maioridade penal vai de encontro ao visto em outros países. Como exemplo, na Escandinávia foi trabalhada a prevenção primária (que são as raízes do crime), ou seja, mexeram nas condições socioeconômicas da sociedade. Assim, por intermédio da melhoria no sistema educa-

cional, como a escola em tempo integral, diminuíram a desigualdade social, conseguindo chegar à incrível taxa de um assassinato para cada 100 mil pessoas, enquanto no Brasil são 29 assassinatos para cada 100 mil pessoas.

De outro giro, os EUA conseguiram diminuir a criminalidade em 50% nos últimos 20 anos apostando na prevenção secundária (que são os obstáculos ao crime), ou seja, mais segurança pública e mais policiais preparados nas ruas, saneando a polícia (com bons salários e exclusão dos corruptos). Esse alto índice de certeza do castigo fez diminuir o número de assassinatos.

Como se não bastasse, a diminuição da idade penal se mostra inconstitucional, posto que a Constituição Federal de 1988, em vários dispositivos, manda tratar o menor de maneira distinta do adulto, e o que se pretende com a redução da maioridade é justamente equipará-

los. Assim, ao atingir um direito fundamental, cláusula pétrea constitucional, tal reforma, se aprovada no Congresso Nacional, afrontaria a Carta Magna e poderia ser declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, seu guardião.

Outros países do mundo conseguiram encontrar saídas racionais para o problema da criminalidade. Ao contrário, o legislador

brasileiro, inflado pelos anseios imediatistas sociais, insiste no oposto. Aumentar a qualidade do ensino, diminuir a desigualdade social, incrementar programas preventivos de segurança pública, essas seriam medidas capazes de diminuir a violência do cotidiano. Propostas superficiais, formais, de mera alteração legislativa, como a diminuição da maioridade penal, em nada contribuiriam para a redução da criminalidade, pois não resolveriam, de fato, o problema da oferta de segurança.

**DANIEL MARINHO CORRÊA**  
é servidor do Tribunal de Justiça do Paraná, mediador judicial (CNI) e advogado licenciado em Londrina

“

*A experiência diz que, sozinha, uma lei penal não resolve o problema da criminalidade”*

## ANEXO C – “Quem Ganha com o Ganhando o Mundo?”

**[ ESPAÇO ABERTO ]**

**Quem ganha com 'Ganhando o Mundo?'**

Como educadora, com mais de 30 anos de experiência na formação de professores de inglês em curso de licenciatura, e pesquisadora de políticas linguísticas com destaque para línguas estrangeiras, procurei alertar os senhores deputados sobre o projeto de lei 726/2019, do Executivo, antes de sua aprovação, em virtude de várias preocupações com seus custos e efeitos.

Batizado de “Ganhando o Mundo”, plagiando o similar “Ganhe o Mundo” desenvolvido pelo governo de Pernambuco, o programa foi “promessa da campanha do governador Ratinho Junior” (Gazeta do Povo, 26/09/2019). O objetivo é oportunizar “o crescimento, amadurecimento, independência, confiança e segurança dos estudantes, contribuindo para sua formação acadêmica e garantindo-lhes melhores oportunidades na vida profissional”. Entretanto, o programa não dá motivos para entendermos porque esse mesmo direito não será assegurado a todos os estudantes da rede pública que não participarão de mobilidade no Exterior. Configura-se claramente o caráter elitista e desigualitário do programa. Da mesma forma, não explica como o objetivo estará garantido por uma vivência em país estrangeiro.

Iniciativas semelhantes já existem nos estados de Pernambuco (Ganhe o Mundo), Maranhão (Ci-

*“Com esse mesmo custo, seria possível desenvolver as mesmas capacidades para um público maior”*

dadão do Mundo) e Paraíba (Gira Mundo), Programa Intercâmbio SEDU (Espírito Santo), sendo o pernambucano o mais antigo, criado em 2011, na esteira do Programa Ciências sem Fronteiras (CSF), que apostou na mobilidade estudantil como estratégia de desenvolvimento nacional. A respeito do CSF, nem mesmo a Comissão do Senado Brasileiro conseguiu chegar a resultados conclusivos sobre “qual a dimensão dos efeitos do Programa em favor da sociedade brasileira” (Relatório da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, 2015). São desconhecidos estudos sobre impacto dos programas nos estados mencionados. A opção por essa estratégia deriva, portanto, de interesses políticos e não têm base em pesquisas.

Sabemos que a vivência em países estrangeiros faz parte do imaginário brasileiro e que sua superioridade permanece inquestionada. No entanto, é fundamental questionarmos o alto custo por aluno no “Ganhando o Mundo”. Com esse mesmo custo (24 milhões de reais por ano), seria possível desenvolver as mesmas capacidades sem sair do país, para um público muito maior, especialmente se considerarmos os avanços tecnológicos que nos permitem interações virtuais?

Como o estudante será avaliado em termos de possibilidade de adaptação em outra cultura acadêmica, além do conhecimento mínimo necessário em língua estrangeira? Essa medida essa avaliação poderá favorecer estudantes mais privilegiados que já dominam a língua estrangeira? Haveria o risco de o programa passar a mensagem de que “educação de qualidade se faz lá fora”, ou “de que se não é possível aprender língua estrangeira nas escolas públicas?” Qual seria o impacto dessa mensagem sobre a imagem e identidade de professores e sobre os excluídos desse processo? Como será o acompanhamento de estudantes no Exterior? Qual será o retorno que deverão trazer ao Estado? E à sua localidade?

Certamente essas questões serão equacionadas pelos responsáveis pela sua execução. Entretanto, permanecem dúvidas quanto aos beneficiários dessa política que emprega valiosos recursos da educação para uns poucos privilegiados.

Telma Gimenez, professora universitária aposentada.

## ANEXO D – “Gravidez na adolescência”

A gravidez da mulher jovem não é um problema exclusivo de nossos dias. Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. O que se tem constituído em preocupações, nos dias atuais, é o crescente número de gestações indesejáveis e indesejadas na adolescência. Surgem como um “efeito colateral” do exercício da sexualidade entre jovens – às vezes muito jovens – que, pela própria imaturidade, nem sempre são capazes de avaliar e de assumir os riscos e as consequências dessa vida sexual.

O problema da gestação indesejada entre adolescentes passou a se tornar importante a partir da década de 60. A revolução de costumes, a onda de contestação juvenil, o advento de anticoncepção eficaz e a afirmação dos direitos da mulher marcaram a época, marcando em maior liberalização do exercício da sexualidade, iniciação sexual mais precoce e aumento dos índices de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada.

Dentre os inúmeros fatores que contribuíram para essa situação, há de se destacar o uso e abuso da sensualidade nos meios de comunicação de massa. A urbanização acelerada também contribuiu para a mudança nos hábitos e na estrutura e dinâmica das famílias. Afrouxaram-se, nas grandes cidades, os tradicionais meios sociais e familiares de controle sobre a sexualidade dos jovens.

Tivemos assim, nas últimas décadas, importantes mudanças sociais e culturais que acabaram estimulando os jovens – principalmente as mulheres adolescentes – ao início da vida sexual ativa. Sem, no entanto, prepará-los para o exercício consciente dessa sexualidade. Como se poderia esperar, essa situação resultou num grande número de doenças sexualmente transmissíveis e de gestações indesejadas.

No Brasil embora não existam estatísticas globais, dados do IBGE nos dão conta de que ocorrem cerca de 600 mil partos adolescentes por ano, aos quais devemos acrescentar no mínimo cerca de 500 mil gestações que terminaram em abortamento provocado.

Outra cruel faceta do problema é a do falho socialmente indesejado. A inadequação social dessas crianças, muitas vezes abandonadas e mal-amadas, é importante causa da mortalidade infantil e da delinquência juvenil. Do ponto de vista orgânico, as pesquisas mais recentes vêm mostrando que as complicações médicas da gravidez precoce não são importantes. Os maiores riscos, na verdade, são psicológicos e sociais. Tanto é assim que a gestação transcorre praticamente sem problemas, quando desejada e acolhida por um ambiente socialmente favorável.

Lembramos que, uma vez instalada uma gestação indesejada, a adolescente só tem três soluções possíveis, nenhuma delas satisfatória em todos os sentidos: abortamento, casamento de conveniência ou, se as anteriores não forem as eleitas, ser mãe solteira adolescente.

O abortamento provocado, pelos riscos que traz, não é evidentemente uma opção recomendável. Casamento por conveniência frequentemente acabam em separação e, quando não, levam a um convívio infeliz. Finalmente, num meio preconceituoso como é o nosso, ser mãe solteira é uma condição extremamente penosa. Assim, nenhuma dessas três soluções é a ideal, cada uma delas criando novos problemas. A solução, evidentemente, não está em reprimir a sexualidade dos adolescentes, mas sim em prepará-los para o seu exercício. Em outras palavras, a

solução só será possível com a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.

(Pais e Teens, ano 2, nº 3).

### **ANEXO E – Produção inicial do artigo de opinião (PC3)**

Diante da problemática que vem ocupando a esfera jornalística no início do ano de 2021 a qual questiona a necessidade de manter as escolas abertas e com atividades presenciais por força de lei, mesmo em períodos considerados críticos como uma pandemia por exemplo, deixo minha opinião ao mesmo tempo em que trago um novo questionamento. Sim, a escola é um serviço essencial para a apropriação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela sociedade, além de constituir-se como elemento primordial para os desenvolvimentos sociais dos alunos, no entanto, na atual conjuntura em que o tema vem sendo abordado a pergunta que se faz é outra: por quais motivos a escola está sendo considerada essencial para nossos políticos?

O que se percebe, nesse momento é que a essencialidade de se manter os prédios escolares abertos se dá mais por questões econômicas que educacionais, tendo em vista que são as entidades civis que pedem o retorno das aulas presenciais, constituídas em sua maioria por representantes de instituições de ensino particulares, que tem na atividade escolar seu principal meio econômico, descaracterizando assim, a aparente “nobreza” da lei aprovada.

Outro fator que chama atenção é o fato de que os projetos apresentados pelos legisladores nos diversos estados ressaltam a necessidade desse serviço ser presencial, desconsiderando o fato das atividades educacionais estarem ocorrendo no formato remoto como no caso do Paraná, em que o projeto de lei sofreu uma emenda para acrescentar esse item, evidenciando o quanto esses legisladores desconhecem o sistema educacional no qual interferem tanto.

O tema abordado seria menos criticado se os nobres deputados estivessem empenhados em mobilizar políticas públicas efetivas para que ensino/aprendizagem ocorresse de forma eficiente para todos sem precisar necessariamente de ocorrer no formato presencial.

## **ANEXO F – Produção final do artigo de opinião (PC3)**

Diante da problemática que vem ocupando a esfera jornalística no início do ano de 2021 a qual questiona a necessidade de manter as escolas abertas e com atividades presenciais por força de lei, mesmo em períodos considerados críticos como uma pandemia por exemplo, há que se considerar alguns aspectos da intencionalidade da lei proposta, bem como dos reais interesses dessa proposição.

Primeiramente, é de consenso de todos que a escola foi e continua sendo um serviço essencial para a apropriação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela sociedade, além de constituir-se como elemento primordial para os desenvolvimentos sociais dos alunos, no entanto, na atual conjuntura em que o tema vem sendo abordado a pergunta que se faz é outra: por quais motivos a escola está sendo considerada essencial para nossos políticos?

O que se percebe, nesse momento é que a essencialidade de se manter os prédios escolares abertos se dá mais por questões econômicas que educacionais, tendo em vista que são as entidades civis que pedem o retorno das aulas presenciais. Tais entidades são constituídas, em sua maioria, por representantes de instituições de ensino particulares e profissionais da saúde que não fazem parte do sistema educacional público, como médicos, psicólogos e outros.

Sem desmerecer o conhecimento que esses profissionais têm sobre a importância do convívio social para o desenvolvimento dos estudantes, há que salientar que quando pedem o retorno às atividades presenciais o fazem considerando que esta ocorra com os devidos protocolos de segurança, acreditando que todas as escolas estão preparadas para esse retorno. O que não ocorre de fato. Uma visita nas escolas públicas constataria a precariedade do sistema público de educação para a oferta da educação em formato presencial ou mesmo “híbrido” como eles tanto defendem.

As instituições particulares partem de suas realidades com poucos alunos em sala de aula e maior investimento em infraestrutura e tecnologia para justificarem o retorno das atividades presenciais. Infelizmente, não encontramos essas mesmas condições na maioria das escolas públicas. Dados estatísticos revelam que entre 30 a 50% das instituições escolares corriam o risco de falir, caso se mantivesse as escolas fechadas, isso ainda no ano de 2020. Sendo assim, aprovar uma lei já no

início de 2021 a qual considera o ensino presencial como sendo essencial leva-nos a crer que tal lei serve à interesses econômicos.

O tema abordado seria menos criticado se a preocupação com a essencialidade da educação se efetivasse na prática através de investimentos reais nas escolas públicas sem, contudo estar vinculada a necessidade da presencialidade nesses estabelecimentos para que ocorresse de forma adequada. A escola pública não serve aos mesmos interesses que as escolas particulares.

## **ANEXO G – Produção inicial do artigo de opinião (PC7)**

A partir do projeto de lei (PL) 5595/20 que dispõe sobre a educação como atividade essencial em todo o território nacional, com o argumento fundamentado nos prejuízos que o fechamento das escolas traz tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para sua proteção, veio à tona mais uma discussão ao cenário pandêmico que estamos vivenciando desde março de 2020. Neste viés, gestores de políticas públicas enxergam a necessidade do retorno imediato das aulas presenciais, contudo transformar a educação em serviço essencial é um retrocesso dos direitos garantidos ao longo dos anos.

Neste sentido, a lei 7783/89 determina os serviços e atividades essenciais com sendo aqueles que, se não ofertados ou atendidos, colocam em risco iminente a sobrevivência das pessoas, como por exemplo, água, combustível, assistência médica, serviços funerários. A educação até hoje nunca havia sido pensada como serviço essencial porque não expõe as pessoas a este tipo de risco se houver atraso em sua oferta, desde que haja uma política sistematizada de recuperação e aprofundamento da aprendizagem posteriores. Vale salientar que a defasagem de aprendizagem dos alunos não é devido à pandemia, visto que, segundo os resultados do Saeb, os alunos não possuem conhecimento compatível com o que é esperado há muitos anos.

Na contramão, vimos nas últimas semanas os governadores Ratinho Junior (Paraná) e João Dória (São Paulo) sancionarem leis que visam o retorno das aulas presenciais imediatas, seguindo protocolos de higiene simples e controle do número alunos presentes que, segundo o governo dos respectivos estados, seriam suficientes para conter o risco de infecção pela Covid19. Neste sentido, a professora Catarina de Almeida Santos (Faculdade de Educação da UnB) nos alerta que “a educação não é um serviço, é um direito. Se é um direito, os sujeitos são o mais importante, e é dever do Estado garanti-lo. Mas se for um serviço, as pessoas serão consumidoras, e o próprio serviço será mais importante que seus usuários. É a lógica de que a oferta do serviço precisa ser feita mesmo que isso coloque em risco a vida das pessoas”. É fato de que não há vacina para todos os professores, alunos e demais envolvidos no contexto escolar. Desta maneira, transformar a educação em serviço essencial eximirá a responsabilidade do governo com a segurança de todos que frequentam a escola, sobretudo as escolas públicas.

Assim, se faz urgente a pressão popular ao poder público pela garantia de melhores condições para que haja um retorno seguro às atividades presenciais. A maior garantia conhecida na presente situação é a vacinação de todos os envolvidos no contexto escolar.

## **ANEXO H – Produção final do artigo de opinião (PC7)**

A partir do projeto de lei (PL) 5595/20 que dispõe sobre a educação como atividade essencial em todo o território nacional, com o argumento fundamentado nos prejuízos que o fechamento das escolas traz tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para sua proteção, veio à tona mais uma discussão ao cenário pandêmico que estamos vivenciando desde março de 2020: A escola é um serviço essencial? Sendo um serviço essencial, em época de pandemia, quando só abrem estabelecimentos considerados essenciais, a escola deveria funcionar normalmente? Neste viés, gestores de políticas públicas enxergam a necessidade do retorno imediato das aulas presenciais, contudo transformar a educação em serviço essencial é um retrocesso dos direitos garantidos ao longo dos anos e não há evidências de que de fato este retorno garantirá a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a lei 7783/89 determina os serviços e atividades essenciais com sendo aqueles que, se não ofertados ou atendidos, colocam em risco iminente a sobrevivência das pessoas, como por exemplo, água, combustível, assistência médica, serviços funerários. A educação até hoje nunca havia sido pensada como serviço essencial porque não expõe as pessoas a este tipo de risco se houver atraso em sua oferta, desde que haja uma política sistematizada de recuperação e aprofundamento da aprendizagem posteriores. Vale salientar que a defasagem de aprendizagem dos alunos não é devido à pandemia, visto que, segundo os resultados do Saeb, os alunos não possuem conhecimento compatível com o que é esperado há muitos anos.

Ainda assim, vimos nas últimas semanas os governadores Ratinho Junior (Paraná) e João Dória (São Paulo) sancionarem leis que visam o retorno das aulas presenciais imediatas, seguindo protocolos de higiene simples e controle do número alunos presentes que, segundo o governo dos respectivos estados, seriam suficientes para conter o risco de infecção pela Covid19. Neste sentido, a professora Catarina de Almeida Santos (Faculdade de Educação da UnB) nos alerta que “a educação não é um serviço, é um direito. Se é um direito, os sujeitos são o mais importante, e é dever do Estado garanti-lo. Mas se for um serviço, as pessoas serão consumidoras, e o próprio serviço será mais importante que seus usuários. É a lógica de que a oferta do serviço precisa ser feita mesmo que isso coloque em risco a vida das pessoas”. É fato de que não há vacina para todos os professores, alunos e demais envolvidos no

contexto escolar. Desta maneira, transformar a educação em serviço essencial eximirá a responsabilidade do governo com a segurança de todos que frequentam a escola, sobretudo as escolas públicas.

Assim, se faz urgente a pressão popular ao poder público pela garantia de melhores condições para que haja um retorno seguro às atividades presenciais. A maior garantia conhecida na presente situação é a vacinação de todos os envolvidos no contexto escolar.

## ANEXO I – Produção inicial da sinopse (PC5 e PC14)

### **Neste presente trabalho faremos uso do gênero textual “ARTIGO DE OPINIÃO”. Afinal, o que é Artigo de opinião?**

- De acordo com o site toda matéria (acesso em 14/06/2021), artigo de opinião é um tipo de texto dissertativo-argumentativo onde o autor apresenta seu ponto de vista sobre determinado tema e, por isso, recebe esse nome.
- A argumentação é o principal recurso retórico utilizado nos textos de opinião, que tem como característica informar e persuadir o leitor sobre um assunto.
- Geralmente os artigos de opinião são veiculados nos meios de comunicação de massa - televisão, rádio, jornais ou revistas - e abordam temas da atualidade.

#### **As características do artigo de opinião:**

- Textos escritos em primeira e terceira pessoa;
- Uso da argumentação e persuasão;
- Geralmente são assinados pelo autor;
- Produções veiculadas nos meios de comunicação;
- Possuem uma linguagem simples, objetiva e subjetiva;
- Abordam temas da atualidade;
- Possuem títulos polêmicos e provocativos;
- Contém verbos no presente e no imperativo.

## A estrutura do artigo de opinião:

- Geralmente os artigos de opinião seguem o padrão da estrutura dos textos dissertativos-argumentativos;
- Introdução (exposição): apresentação do tema que será discorrido durante o artigo;
- Desenvolvimento (interpretação): momento em que a opinião e a argumentação são os principais recursos utilizados;
- Conclusão (opinião): finalização do artigo com apresentação de possibilidades de possíveis soluções para os problemas sobre o tema proposto.

Toda argumentação envolve uma questão controversa. É controversa, ou polêmica, toda questão extraída de um tema de interesse de uma coletividade. Algumas questões mobilizam e afetam um grande número de pessoas, outras são mais particulares e, por sua vez, interessam a um reduzido número de pessoas. E cada uma dessas pessoas tem uma opinião, um posicionamento, uma resposta a ser dada. E para tanto, utilizam-se de argumentos, o que não é apenas dar opinião, é preciso sustentá-la com evidências, provas, dados e outros elementos que darão suporte à idéia defendida. Um artigo de opinião discute questões que podem incidir sobre variados temas: sociais, políticos, científicos e culturais, de interesse geral e atual, que afetam direta ou indiretamente um grande número de pessoas, a partir de um fato ocorrido e noticiado.

## Tema: **Recursos tecnológicos digitais**

### Título: **Dependência Digital**

Autora do texto: **Gabriela Cabral**

## 1ª Etapa: Apresentação do gênero artigo de opinião

- Questionar os estudantes sobre o que entendem por artigo de opinião;
- Perguntar à turma se conhecem algum artigo de opinião e pedir para que contem resumidamente as que conhecem para os demais da turma;
- Explicar aos alunos as principais características desses gêneros, como por exemplo: O que é um artigo de opinião? Como esta se caracteriza? Como se produz este gênero? Quais modalizadores argumentativos deve-se usar?

- 4- Para refletir um pouco mais sobre a argumentação, vamos assistir ao vídeo “O poder da argumentação”, disponível no YouTube:
- Link: [https://youtu.be/-w\\_HfGWCNEo](https://youtu.be/-w_HfGWCNEo)

Toda argumentação envolve uma questão controversa.

É controversa, ou polêmica, toda questão extraída de um tema de interesse de uma coletividade. Algumas questões mobilizam e afetam um grande número de pessoas, outras são mais particulares e, por sua vez, interessam a um reduzido número de pessoas. E cada uma dessas pessoas tem uma opinião, um posicionamento, uma resposta a ser dada. E para tanto, utilizam-se de argumentos, o que não é apenas dar opinião, é preciso sustentá-la com evidências, provas, dados e outros elementos que darão suporte à idéia defendida. Um artigo de opinião discute questões que podem incidir sobre variados temas: sociais, políticos, científicos e culturais, de interesse geral e atual, que afetam direta ou indiretamente um grande número de pessoas, a partir de um fato ocorrido e noticiado.

## Exemplos de controversas discutidas no Brasil:

Aborto;

Descriminalização do uso de Drogas no Brasil;

Trabalho infantil;

## Objetivo para o professor:

Conscientizar sobre o artigo de opinião;

Fazer com que os estudantes possam usufruir da argumentação;

## 2º Etapa: Apresentação do texto: “Dependência Digital”

A dependência digital é a busca incessante pela utilização da internet que age de forma semelhante à dependência química, pois ocorre como consequência do uso prolongado da internet que, por sua vez, proporciona prazer físico à pessoa. Tal prazer está relacionado a fatos e reações simples como downloads, interatividades, e-mails, que em contato direto com o organismo originam descargas elétricas entre os neurônios através da dopamina.

A dopamina é um neurotransmissor que antecede naturalmente a adrenalina e a noradrenalina que atuam no organismo como estimulantes do sistema nervoso central. A dependência digital estimula a produção da dopamina e provoca uma grande sensação de prazer resultando na busca por tais momentos.

Em pesquisa realizada no ano de 1997, pela pesquisadora Diane Wieland, dos Estados Unidos, foi afirmado que o uso prolongado desta ferramenta facilitadora de buscas e pesquisas promove além do estado vicioso de dependência, relacionamentos interpessoais baseados em fatores supérfluos e sem envolvimento. Na pesquisa, foi comprovado que pessoas que utilizam a internet em grande escala se tornam virtuais, pois aderem a relacionamentos íntimos, de amizade e de competições virtuais transformando o próprio organismo num organismo virtual.

A dependência digital provoca compulsão, depressão, TOC (transtorno obsessivo-compulsivo), agitação, irritabilidade, perda de sentimentos e perturbação. A perturbação está ligada às preocupações com a rede, com o tempo em que está on-line, com a percepção de sua necessidade de permanecer na internet, o distanciamento de amigos e familiares e ainda com o refúgio que a rede lhe proporciona diante de problemas.

Do ponto de vista psicológico, a dependência digital é uma patologia e ocorre em alguns casos, não acometendo todos os usuários. Quando se transforma em patologia, deve ser percebida e encaminhada para um profissional competente para que esse auxilie o indivíduo na busca do autocontrole.

Fonte: DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. "Dependência Digital"; Brasil Escola. Disponível em .Acesso em 28 de julho de 2018. (SASJ/2018)

## 3ª Etapa:

- Apresentar aos estudantes o texto, para que eles o conheçam e entendam o porquê de o autor fazer uso deste tipo de escrita em suas argumentações;
- Mostrar aos estudantes qual fato ou evento motivou a produção desse artigo de opinião;

## Objetivo para o professor:

- Fazer com que os estudantes tenham um pensamento crítico sobre o texto proposto para a aula;
- Fazer com que os estudantes (re)conheça alguns tipos de argumentos que o articulista pode mobilizar para defender a sua tese;

## 4º Etapa: Iniciar uma discussão sobre o artigo de opinião como representação do contexto social vigente:

*Lançar aos estudantes questões sobre ao artigo que regem também em nosso contexto social presente tais como:*

- O que é dependência digital;
- O que acontece na mente das pessoas que adquirem o vício;
- Quais são os hormônios liberados pelo cérebro;
- Apresentação de dados que validem a argumentação;
- O que a dependência digital causa no organismo humana;
- O fechamento do texto com um possível direcionamento para quem se encontra em tal situação

Objetivo para o professor:

**Trabalhar a planificação da sequência argumentativa: fase da premissa (explicitação da opinião) e apresentação dos argumentos (com as sustentações)**

### **5º Etapa: Realização da atividade sobre artigo de opinião em sala de aula de aula virtual em ensino remoto:**

Nesta etapa, os estudantes serão divididos em grupos de quatro ou cinco, e pedir para que os grupos busquem um artigo de opinião, os quais deverão apresentar aos demais da turma de forma dinâmica e que prenda a atenção do telespectador (os demais estudantes da classe);

Cada grupo terá em o tempo de quinze minutos minutos para expor a turma seu trabalho sobre artigo de opinião.

## Objetivo:

Observar a aprendizagem dos estudantes sobre o tema proposto, a partir das apresentações dos grupos;

## 6º Etapa: Produção do gênero artigo de opinião:

Direcionar os estudantes para que elaborem em grupos um artigo de opinião referentes a temas relevantes para a sociedade onde estão inseridos.

Direcionar os estudantes para que elaborem em grupos, um artigo de opinião referentes a temas relevantes para a sociedade onde estão inseridos.

### ***Sugestão de temas:***

- Uso de celulares em salas de aulas presenciais;
- Legalização do aborto no Brasil;
- A escola deve ou não permitir o namoro dentro da instituição em tempos não pandêmicos;
- O uso das redes sociais estão auxiliando ou atrapalhando o desenvolvimento dos estudantes da educação básica.



Observe a capa da revista ÉPOCA e responder em formato de texto, desenvolvendo os seus argumentos para defender seu ponto de vista, há espaço para contra-argumentar. Ou seja, se antecipar aos possíveis questionamentos de leitores com opiniões contrárias. Lembrando que deverá ter uma conclusão em seu texto.

- a) O que chama mais a sua atenção nessa capa?
- b) Descreva a criança que aparece na capa.
- c) Qual é o tema principal que será abordado nessa revista?
- d) O uso da internet é benéfico para as crianças e jovens? Exponha os benefícios que você conhece.
- e) E quando passa a ser prejudicial ou perigoso o uso da internet pelas crianças ou adolescentes?

## Objetivo:

Produção textual;

Conduzir o processo de escrita dos estudantes, sempre observando os posicionamentos críticos e os argumentos;

## Referências

Disponível em. Site: <https://www.todamateria.com.br/artigo-de-opiniaio/>. Acesso em 14/06/2021.

Disponível em. DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. "Dependência Digital"; Brasil Escola. Acesso em 28 de julho de 2018. (SASI/2018).

Disponível em. Site: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/483/2020/03/Cad-did\\_Art-opini%C3%A3o-05-08-2019-4.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/483/2020/03/Cad-did_Art-opini%C3%A3o-05-08-2019-4.pdf)

Disponível em. Site: <https://ead.pucgoias.edu.br/blog/artigo-de-opiniaio>

## ANEXO J – Modelo de sinopse disponibilizado aos professores-cursistas

Módulos/Oficinas		Objetivos (para o professor)	Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos
01	Reclamação: um ato de cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar os alunos para a ação discursiva de reclamar</li> <li>• Conscientizar sobre as diversas formas discursivas da reclamação</li> <li>• Conscientizar sobre a ferramenta cidadã “carta de reclamação”</li> <li>• Apresentar o Projeto Cidadania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo com apresentações do quadro “Púlpito” do Programa <i>Altas Horas</i> (Rede Globo)</li> <li>• Reprodução do quadro “púlpito” pelos alunos</li> <li>• Atividade de reflexão oral, com sistematização na lousa, sobre o contexto de produção discursiva de diferentes tipos de reclamação, com ênfase na “carta de reclamação”</li> <li>• Tarefa de casa: entrevistar pessoas da comunidade sobre os problemas locais</li> </ul>
02	Um olhar sobre os problemas da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os problemas da comunidade – tema das cartas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade oral, com esquematização na lousa, sobre os problemas da comunidade</li> <li>• Tarefa de casa: pesquisa sobre o tema da carta</li> </ul>
03	A primeira produção: um ensaio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar os problemas de escrita em relação à carta de reclamação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual</li> </ul>
04	Uma pausa no Projeto Cidadania: a negociação das regras de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a importância de se estabelecer regras para convivência em sala de aula</li> <li>• Fazer com que os próprios alunos negociem e estipulem as regras para a sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade (em grupos) de discussão e elaboração de regras de sala de aula e confecção de cartazes para serem afixados nas paredes</li> </ul>
05	Aprendendo a diferenciar modalidades diferentes de cartas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar, sistematicamente, diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre as cartas: de reclamação, comercial, do leitor, pessoal e aberta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivo didático: “Leitura e identificação de tipos diferentes de cartas” (<b>Apêndice A</b>);</li> </ul>
06	Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar o plano geral global da carta de reclamação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos didáticos: “Estrutura da carta de reclamação” (<b>Apêndice B</b>); “Estrutura geral da carta de reclamação” (<b>Apêndice C</b>)</li> </ul>
07	Relatar ou descrever o problema da reclamação?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a textualidade linguístico-discursiva do relato e da descrição (uma das partes da carta – fase da sequência argumentativa responsável pela “constatação de partida”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição oral: descrição e relato; tempos verbais</li> <li>• Tarefa: descrever, no presente, o quadro “Leitura”, de Almeida Junior (LD, p. 32); depois, relatar, para sua mãe, um passeio ao museu com a professora, no qual você vê o quadro “Leitura” e o descreve</li> </ul>
08	Começando a reescrever a carta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir a reescrita da carta de reclamação até a parte do relato/descrição do problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual</li> </ul>
09	Aprendendo a argumentar para	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a planificação da sequência argumentativa: fase da premissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debates orais: “Vocês são a favor ou contra de sacrificar</li> </ul>

	deixar a carta de reclamação mais eficaz: opiniões e argumentos	(explicitação da opinião) e apresentação dos argumentos (com as sustentações)	animais nas ruas?"; "Vocês concordam com o horário de verão?" (sistematização na lousa das opiniões e argumentos) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade sobre identificação de "ideia defendida" e "argumentos" (lousa)</li> <li>• Dispositivo didático: "Argumentação" (<b>Apêndice D</b>); "Opinião e argumentos" (<b>Apêndice E</b>)</li> </ul>
10	Discutindo sobre os temas das cartas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer com que os alunos se aprofundem no problema que vão reclamar para terem "argumentos" para textualizar a carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca por argumentos para a carta em textos sobre o assunto da reclamação (argumento de autoridade, exemplos, relatos, etc.)</li> </ul>
11	Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos em relação ao uso e funcionamento dos elementos articuladores do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos didáticos: "Quebra-Cabeça de frases com elementos articuladores" (<b>Apêndice F</b>); "Elementos articuladores: construção de frases" (<b>Apêndice G</b>)</li> </ul>
12	Reescrevendo o restante da carta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir o processo de reescrita do restante da carta de reclamação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual</li> </ul>
13	Vamos aprimorar a escrita da carta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir processo de revisão do texto, individual e em pares</li> <li>• Conduzir o processo de reescrita textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivo didático: "Ficha de revisão: carta de reclamação" (<b>Apêndice H</b>)</li> </ul>
14	Finalizando o projeto de escrita da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar o processo de digitação das cartas (na sala de informática)</li> <li>• Ensinar a fazer o endereçamento postal</li> <li>• Elaborar o encerramento do projeto e envio simbólico das cartas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de digitação das cartas e escrita de envelopes</li> </ul>

Fonte: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## ANEXO K – Produção final da sinopse (PC5 e PC15)

	<b>Módulos/Oficinas</b>	<b>Objetivos (para o professor)</b>	<b>Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos</b>
<b>01</b>	Argumentar: Um modo de expor seu ponto de vista sobre determinado tema polêmico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar os alunos para a ação discursiva de argumentar</li> <li>Conscientizar sobre as diversas formas discursivas da argumentação</li> <li>Conscientizar sobre a ferramenta cidadã “Artigo de opinião”</li> <li>Apresentar o Projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura do texto: Dependência digital, autora Gabriela Cabral.</li> <li>Discussão dirigida com os estudantes sobre o texto.</li> <li>Apresentação das características do gênero textual trabalhado.</li> <li>Apresentação do vídeo: “O poder da argumentação” disponível no you tube.</li> </ul>
<b>02</b>	Um olhar sobre as formas de argumentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre as várias formas de argumentar com base em dados que embasam a argumentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade oral, com esquematização na lousa, sobre os possíveis argumentos do texto lido.</li> <li>Tarefa de casa: pesquisa sobre temas polêmicos.</li> </ul>
<b>03</b>	A primeira produção: um ensaio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnosticar os problemas de escrita em relação ao artigo de opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção textual</li> </ul>
<b>04</b>	Uma pausa no Projeto:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar a importância de saber se posicionar diante de uma questão polêmica.</li> <li>Fazer com que os estudantes apresentem sua maneira de argumentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade (em grupos) de discussão e elaboração de argumentos convincentes para o artigo de opinião.</li> </ul>
<b>05</b>	Aprendendo a diferenciar argumentos e contra-argumentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar, sistematicamente, diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre variados artigos de opinião, cartas de leitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositivo didático: “Leitura e identificação de tipos de artigo de opinião.</li> </ul>
<b>06</b>	Reconhecendo a estrutura do gênero artigo de opinião.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar o plano geral do artigo de opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositivos didáticos: “Estrutura do artigo de opinião).</li> </ul>
<b>07</b>	Construir argumentos a partir de uma notícia polemica de um jornal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a textualidade linguístico-discursiva do artigo de opinião (argumentos e contra argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição oral: discussão e argumentação de controversas no Brasil; tempos verbais</li> <li>Tarefa: pesquisar, argumentar, no presente sobre temas polêmicos no Brasil, escolhidos pelos estudantes.</li> </ul>
<b>08</b>	Começando a reescrever o artigo de opinião.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir a reescrita do artigo de opinião até a etapa dos argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção textual</li> </ul>
<b>09</b>	Aprendendo a argumentar para deixar o artigo de opinião mais convincente através das opiniões e argumentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a planificação da sequência argumentativa: fase da premissa (explicitação da opinião) e apresentação dos argumentos (com as sustentações)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debates orais: “Vocês são a favor ou contra a Legalização do Aborto no Brasil”; “A descriminalização do uso de drogas no Brasil” (sistematização na lousa das opiniões e argumentos)</li> <li>Atividade sobre identificação de “ideia defendida” e “argumentos” (lousa)</li> <li>Dispositivo didático: “Argumentação”</li> </ul>
<b>10</b>	Discutindo sobre os temas polêmicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer com que os estudantes se aprofundem no tema polêmico que vão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca por argumentos para artigos de opinião (argumento de autoridade, exemplos, relatos, etc.)</li> </ul>

		reclamar para terem “argumentos” para textualizar o artigo.	
11	Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos estudantes em relação ao uso e funcionamento dos elementos articuladores do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositivos didáticos: “Lousa, internet, celulares, notebook, tablet, computadores de mesa, papéis, lápis, borracha, caneta, etc”.</li> </ul>
12	Reescrevendo o restante do artigo de opinião ( contra argumentação).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir o processo de reescrita do restante do artigo de opinião (contra argumentação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção textual</li> </ul>
13	Vamos aprimorar o artigo de opinião?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir processo de revisão do texto, individual e em pares.</li> <li>Conduzir o processo de reescrita textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dispositivo didático: “Ficha de revisão: artigo de opinião”.</li> </ul>
14	Finalizando o projeto de escrita do artigo de opinião.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientar o processo de digitação do artigo de opinião (na sala de informática).</li> <li>Ensinar a fazer a postagem em jornais online de grande circulação.</li> <li>Elaborar o encerramento do projeto e a postagem do artigo em jornal online de grande circulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de digitação do artigo de opinião.</li> </ul>