



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**
Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO ENSINO FUNDAMENTAL II

CLAUDINEA DOS REIS GONÇALVES

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Urutaí, março de 2024

CLAUDINEA DOS REIS GONÇALVES

**O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA
PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Orientador

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para
obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)
2024

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

GG643p Gonçalves, Claudinea dos Reis
 O Papel da Linguística Textual na Produção de Texto
 ao Fim do Ensino Fundamental II / Claudinea dos Reis
 Gonçalves; orientador Cleber Cezar da Silva. --
 Urutaí, 2024.
 138 p.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino
 para a Educação Básica) -- Instituto Federal Goiano,
 Campus Urutaí, 2024.

 1. Linguística textual. 2. Produção de texto. 3.
 Ensino fundamental. I. Silva, Cleber Cezar da,
 orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Claudinea dos Reis Gonçalves

Matrícula:

2022101332140011

Título do trabalho:

O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO ENSINO FUNDAMENTAL II

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 26 / 03 / 2024

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente
 CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES
Data: 25/03/2024 20:28:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Urutaí

Local

26 / 03 / 2024

Data

Assinatura:

Documento assinado digitalmente

itorais



CLEBER CEZAR DA SILVA

Data: 25/03/2024 20:38:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE MESTRADO

Título: O papel da linguística textual na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental II

Autora: Claudinea dos Reis Gonçalves

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado **APROVADO** em **22 de março de 2024**, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	IF Goiano
Prof ^a . Dr ^a . Débora Astoni Moreira	IF Goiano
Prof ^a . Dr ^a . Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida	UFCAT

Documento assinado eletronicamente por:

- Debora Astoni Moreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/03/2024 16:13:52.
- Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pareira Almeida, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pareira Almeida - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Catalão (35834377000120), em 22/03/2024 19:55:53.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/03/2024 15:30:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 586181

Código de Autenticação: 42bbf23805



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 27/2024 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e dois dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem à avaliação da apresentação e defesa de dissertação em nível de mestrado, de autoria de **Claudinea dos Reis Gonçalves**, discente do **Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado "**O papel da linguística textual na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental II**". A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, **Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial e concluiu-se que a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma Educapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos dessa dissertação em periódicos qualificados e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório Educapes. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	IF Goiano – Campus Urutaí	Presidente

Profª. Drª Débora Astoni Moreira

IF Goiano – Campus
Urutaí

Membra
interna

Profª. Drª. Fabíola Aparecida
SartinDutra Parreira Almeida

UFCAT

Membra
externa

Documento assinado eletronicamente por:

- Debora Astoni Moreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/03/2024 16:14:09.
- Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pareira Almeida, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pareira Almeida - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Catalão (35834377000120), em 22/03/2024 19:56:16.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/03/2024 15:29:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 586174

Código de Autenticação: cc16bb2221



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-
Graduação em Ensino
para a Educação Básica**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB

Discente: Claudinea dos Reis Gonçalves

Título da Dissertação: O papel da linguística textual na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental II

Título do Produto: Redação descomplicada: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

**FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL (PE)**

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.

***Mais de um item pode ser marcado.**

(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.

(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.

() Há apontamentos sobre os

	limites de utilização do PE.
Impacto - considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. (X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado. () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso - relaciona-se à forma de acesso do PE.	() PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. () PE com acesso público e gratuito.
	() PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. (X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência - compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado. (X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação - considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	() PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). (X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador

(adaptação de conhecimento(s) existente(s)).

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE: O Produto Educacional em análise está relacionado com a produção textual, disciplina de língua portuguesa, e a partir do protótipo tem larga abrangência, podendo ser replicado, remixado e inclusive para outras séries e ciclos da Educação Básico.

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva- Presidente da banca

Profª. Drª. Débora Astoni Moreiras- Membro Interna

Profª. Drª. Fabíola Ap. Sartin Dutra P. Almeida - Membro externa

Urutaí-GO, 22 de março de 2024.

Documento assinado eletronicamente por:

- Debora Astoni Moreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/03/2024 16:13:37.
- Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pareira Almeida, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pareira Almeida - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Catalão (35834377000120), em 22/03/2024 19:55:14.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/03/2024 15:33:36.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 586184
Código de Autenticação: 668640720a



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900

A Deus, que me sustentou na trajetória, à minha mãe, Maria Divina Gonçalves, a mulher mais forte e guerreira que conheci, meu exemplo de vida. À minha filha, Larissa Araújo Gonçalves de Lima, minha maior incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Expressar em poucas palavras a eterna gratidão que tenho a todos que, mesmo distantes, contribuíram para este estudo não foi uma tarefa fácil, assim como todo o percurso para chegar a este momento. Durante a jornada, muitas foram as noites de angústia e insegurança, as quais poderiam ter sido piores sem o apoio de cada um dos citados aqui.

Agradeço primeiramente a Deus, Pai e fonte de todas as graças, por Sua presença constante e atuação em cada segundo desta jornada. Agradeço por me conceder o privilégio de buscar conhecimento. Reconheço que cada conquista e cada insight de sabedoria foram frutos do Seu amor e da Sua infinita misericórdia.

Filha, sua presença constante, seu sorriso amoroso e seus conselhos iluminaram os dias mais difíceis. Que este momento seja também uma celebração do nosso vínculo e do nosso amor. Obrigada por compartilhar essa jornada comigo e por ser a minha maior torcedora. Que nossos corações se encham de orgulho e alegria enquanto seguimos adiante em nossas vidas, sabendo que juntas somos capazes de alcançar grandes conquistas.

Mãe, suas orações foram como um manto de proteção sobre mim. Cada palavra que você elevou ao céu em meu nome foi um lembrete poderoso de que eu não estava sozinha nesta jornada. Sua crença no meu potencial e sua confiança em Deus me impulsionaram a superar obstáculos e acreditar que todas as coisas são possíveis por meio da fé.

Ao meu orientador que, inspirado pelo Espírito Santo, guiou-me com paciência, sabedoria e discernimento. Sua orientação e apoio constante foram instrumentos de Deus para o meu crescimento intelectual e espiritual. Sou grata pelo seu exemplo de dedicação e compromisso com a excelência acadêmica. Cleber Cezar da Silva, que a nossa parceria continue a florescer e que possamos compartilhar muitas conquistas futuras juntos.

Eduardo Borges, agradeço por sua disposição em ler meus escritos, oferecer sugestões construtivas e dedicar seu tempo para me ouvir e me incentivar. Sua visão crítica e seu conhecimento foram fundamentais para o aprimoramento desta dissertação. Você foi uma voz honesta e confiável, ajudando-me a alcançar um nível mais elevado de excelência acadêmica.

À equipe gestora do colégio Futura, Alcinéa Nunes, Aleandra Nunes, Kely Cristina, Marcos Kepler e Sara Bambirra, agradeço pela flexibilidade e apoio demonstrados ao acomodar minha carga horária de trabalho e a agenda acadêmica. Sua disposição em encontrar soluções que permitissem conciliar as demandas do colégio e as exigências do mestrado foram

inestimáveis. Essa atitude demonstrou uma visão de longo prazo e um compromisso com o crescimento profissional de seus colaboradores.

Aos amigos, Elivânia Andréa, Gustavo Pereira e Rainara Martins, agradeço pela união e cumplicidade, espero que possamos continuar nossa amizade além dos corredores acadêmicos, enfrentando novos desafios e celebrando muitas conquistas. O sucesso de cada um de nós é também o sucesso coletivo. Obrigado por serem parte importante da minha história no mestrado.

Agradeço à comunidade acadêmica e aos colegas de curso, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, enriquecendo minha formação. Cada debate, cada discussão, foram oportunidades nas quais vi a ação de Deus se manifestar, expandindo minha compreensão do mundo e minha relação com Ele.

Agradeço à Prof. Dra. Débora Astoni Moreira e à Prof. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida por terem participado da banca de qualificação e defesa, agregando grande valor à pesquisa.

Querida Laíce Raquel Dias Siqueira, como professora de redação você foi muito mais que uma guia em minha pesquisa. Sua contribuição foi um pilar sólido, sustentando cada etapa do meu trabalho acadêmico. Obrigada por sua generosidade, paciência e por compartilhar sua sabedoria conosco. Obrigada por fazer parte desta jornada!

Por fim, aos alunos do 9º ano, turma de 2023, os quais se tornaram amigos, e os protagonistas deste trabalho, por aceitarem todas as minhas ideias mirabolantes e me receberem com sorrisos, mesmo quando tudo parecia desabar.

A todos, a minha eterna gratidão!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS.....	XVII
RESUMO.....	18
ABSTRACT.....	19
1. ENTRELACE ENTRE A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DA AUTORA.....	20
2. INTRODUÇÃO.....	23
3. ARTIGO 1 - OS PRODUTOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	27
3.1. Introdução.....	28
3.2. Metodologia.....	29
3.2.1. Identificação e Seleção dos Produtos Educacionais.....	30
3.3. Categorização das obras.....	33
3.4. Concepções teóricas norteadoras da produção dos Pes.....	34
3.5. Considerações Finais.....	44
3.6. Referências Bibliográficas.....	45
4. ARTIGO 2 – O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO COTIDIANO: SOCIALIZANDO RESULTADOS.....	49
4.1. Introdução.....	50
4.2. Metodologia.....	51
4.3. A Linguística Textual.....	53
4.4. A Produção Textual sob a ótica discente e docente.....	55
4.4.1. Percepções dos Estudantes.....	56
4.4.2. Percepções da Professora.....	61
4.5. Considerações Finais.....	64
4.6. Referências Bibliográficas.....	65
5. ARTIGO 3 – DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	68
5.1. Introdução.....	69
5.2. Metodologia.....	70
5.3. Princípios da Linguística Textual.....	72
5.4. A Linguística Textual aplicada a uma estratégia pedagógica.....	75
5.5. Considerações dos estudantes sobre o processo de escrita e reescrita.....	77

5.6. Considerações da professora sobre o processo de produção textual.....	80
5.7. Considerações Finais.....	84
5.8. Referências Bibliográficas.....	86
6. ARTIGO 4 – O PRODUTO EDUCACIONAL <i>REDAÇÃO DESCOMPLICADA</i> , SOCIALIZAR RESULTADOS É PRECISO.....	89
6.1. Introdução.....	90
6.2. Os Mestrados Profissionais: contribuições para o ensino.....	91
6.3. Desenvolvimento e Aplicação do Produto Educacional.....	94
6.4. Socializando os resultados da aplicação do Produto Educacional.....	96
6.4.1. Impactos sobre os Estudantes.....	96
6.4.2. Considerações da Professora Regente.....	104
6.5. Considerações Finais.....	107
6.6. Referências Bibliográficas.....	109
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
8. REFERÊNCIAS GERAIS.....	117
9. ANEXOS.....	119
10. APÊNDICES.....	123

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Levantamento inicial de Teses e Dissertações – BDTD.....	30
Quadro 2 – Dados das produções selecionadas.....	33
Figura 1 - Levantamento de estudos em repositórios de Programas de Mestrado Profissional em Ensino.....	32
Figura 2 – Questão 1 – Você tem dificuldade na produção de texto?.....	57
Figura 3 – Questão 3 – Você está satisfeito com a metodologia utilizada nas aulas de produção de texto?.....	59
Figura 4 – Questão 4 – O que poderia melhorar nas aulas de produção textual?.....	60
Figura 5 – Questão 1 - As atividades da sequência didática contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades na produção de textos dissertativo-argumentativos?.....	97
Figura 6 – Questão 2 - Quais foram os maiores desafios ao escrever um texto dissertativo-argumentativo?.....	99
Figura 7 – Questão 3 - O que foi mais eficaz na abordagem do tema proposto pela sequência didática?.....	100
Figura 8 – Questão 4 - Você enfrentou dificuldades ao utilizar argumentos para sustentar sua tese? Se sim, quais foram essas dificuldades?.....	102
Figura 9 – Questão 5 - O material didático utilizado contribuiu com a melhora da habilidade de escrever textos dissertativo-argumentativos?.....	103

O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO ENSINO FUNDAMENTAL II

RESUMO

Os avanços tecnológicos, a evolução nos meios de comunicação, a pressa e a objetividade no diálogo fazem parte da sociedade atual e exercem constante influência nos mais diferentes âmbitos sociais, para esta pesquisa, tais influências têm dificultado o desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção textual. Logo, a preocupação em desenvolver uma pesquisa que busque compreender e auxiliar a amenizar esse problema é o que justifica este estudo, tendo como objetivo geral investigar as dificuldades apresentadas na produção do texto dissertativo-argumentativo ao final do Ensino Fundamental, mas especificadamente dos alunos do 9º ano de uma escola da rede particular na cidade de Caldas Novas, Goiás. A pesquisa, em seus objetivos específicos buscou-se compreender os fenômenos que dificultam a produção de texto, ao mesmo tempo em que foram apresentados os fundamentos teóricos da Linguística Textual empregados em uma nova estratégia para ressignificar o ensino da produção textual. Buscou-se ainda, através da compilação dos resultados obtidos ao longo do processo de planejamento, aplicação e aprimoramento da estratégia, compilar esses elementos em uma sequência didática em formato de *e-book*. A pesquisa seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, com objetivos explicativos, descritivos e exploratórios, empregues após a submissão do projeto ao CEP do IF Goiano e das garantias éticas asseguradas por TECLE e TALE. O aporte teórico utilizado se baseia nas contribuições de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1995, 2010, 2011), Bentes (2006), Cagliari (2009), Coseriu (1980), Fávero (2003), Geraldi (1997, 2012), Halliday (1976), Koch (2004, 2014), Marcuschi (2005, 2012, 2008), dentre outros que revisitam a temática da pesquisa. Como resultado, constatou-se que a Linguística Textual em suas contribuições teóricas possa ajudar os alunos e professores do Ensino Fundamental de modo prático nas atividades de produção de texto. Além disso, percebeu-se que as dificuldades que envolvem a produção textual ao final do Ensino Fundamental II estão relacionadas à falta de domínio sobre as estruturas formais de um texto. A isso, pode-se acrescentar as diversas incumbências da professora, o que por vezes inviabiliza o atendimento individualizado e a construção de ações personalizadas. O Produto Educacional desenvolvido, intitulado *Redação descomplicada: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo*, apresenta uma sequência didática organizada de forma clara e objetiva e alinhada aos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este material poderá ressignificar as percepções dos estudantes acerca da produção textual, que assumirá um caráter mais significativo e dinâmico. Além disso, os profissionais da educação, ao contar com um material estruturado previamente, poderão otimizar seu tempo, aplicando-o em *feedbacks* e atendimentos aos estudantes.

Palavras-chave: Linguística Textual. Produção de Texto. Ensino Fundamental.

THE ROLE OF TEXTUAL LINGUISTICS IN TEXT PRODUCTION AT THE END OF ELEMENTARY SCHOOL II

ABSTRACT

Technological advances, developments in the means of communication, haste and objectivity in dialogue are part of today's society and exert constant influence in the most different social spheres. For this research, such influences have hindered the development of students in text production activities. Therefore, the concern in developing research that seeks to understand and help alleviate this problem is what justifies this study, with the general objective of investigating the difficulties presented in the production of the dissertation-argumentative text at the end of Elementary School, but specifically of students in 9th year of a private school in the city of Caldas Novas, Goiás. The research, in its specific objectives, sought to understand the phenomena that hinder text production, while the theoretical foundations of Text Linguistics used were presented in a new strategy to give new meaning to the teaching of textual production. We also sought, by compiling the results obtained throughout the process of planning, applying and improving the strategy, to compile these elements into a didactic sequence in e-book format. The research followed a qualitative methodology, with explanatory, descriptive and exploratory objectives, employed after submitting the project to the CEP of IF Goiano and the ethical guarantees ensured by TECLE and TALE. The theoretical support used is based on the contributions of Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1995, 2010, 2011), Bentes (2006), Cagliari (2009), Coseriu (1980), Fávero (2003), Geraldi (1997, 2012), Halliday (1976), Koch (2004, 2014), Marcuschi (2005, 2012, 2008), among others who revisit the research theme. As a result, it was found that Text Linguistics in its theoretical contributions can help elementary school students and teachers in a practical way in text production activities. Furthermore, it should be noted that the difficulties involved in textual production at the end of Elementary School II are related to the lack of mastery over the formal structures of a text. To this, we can add the teacher's diverse responsibilities, which sometimes makes individualized care and the construction of personalized actions unfeasible. The Educational Product developed, entitled Uncomplicated writing: a didactic proposal for the teaching-learning of the dissertation-argumentative text, presents a didactic sequence organized in a clear and objective way and aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). This material will be able to give new meaning to students' perceptions of textual production, which will take on a more meaningful and dynamic character. Furthermore, education professionals, by having previously structured material, will be able to improve their time, applying it to providing feedback and providing assistance to students.

Keywords: Textual Linguistics. Text Production. Elementary School.

1. ENTRELACE ENTRE A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DA AUTORA

Filha do meio de uma família muito simples de 3 irmãos, (2 meninos e 1 menina), nasci e cresci em Caldas Novas, Goiás. Meu pai que hoje não está mais entre nós, era um homem forte, porém triste, um pedreiro de mão cheia. Minha mãezinha? Uma mulher muito guerreira, hoje aposentada, mas na época da minha infância ela pilotava sua máquina de costura enquanto eu e meus irmãos ajudávamos nas tarefas domésticas, estudávamos com muitas dificuldades e ainda nos aventurávamos na prestação de serviços como vendas de laranjinhas numa pracinha da igreja que era próxima da nossa casa. O tempo passou... e aos 14 anos me casei, logo fui mãe de uma princesa linda de olhos verdes, Larissa, que completou 30 anos de idade em novembro de 2023. Fruto de um casamento que durou 20 anos, porém em 2012 chegou ao fim.

Atualmente sou professora voluntária no Projeto Social Energia do Riso, como palhacinha de hospital, Dra. Girassol, católica e tenho 46 anos. Trabalho na Educação Básica desde 2005, me formei em Normal Superior – Licenciatura plena para os anos iniciais, em seguida cursei Letras e pós-graduação em Linguística Aplicada, mas meu melhor papel desempenhado até hoje é o de mãe. Atuo na rede privada como coordenadora pedagógica desde 2010, onde aprendi muito sobre novas metodologias, inovações tecnológicas para a área educacional, seleção de material e formação de professores. Na rede pública de ensino trabalho há mais de sete anos como professora, lá passei por todas as etapas possíveis, fui professora de língua portuguesa e redação do ensino fundamental I, II e ensino médio, professora de reforço escolar num projeto de ação social, professora de uma turma multisseriada em uma comunidade cigana, além de ocupar a função de coordenadora de turno na EJA por 3 anos. No presente momento, ocupo o cargo de professora regente para as turmas iniciais do Ensino Fundamental I, na EJA – Escola Municipal Santa Efigênia.

Sempre fui uma profissional comprometida e concluí tudo o que me propus a fazer, desde a formação continuada até o aperfeiçoamento profissional, hoje, com a filha criada e a vida estabilizada, almejei voos mais altos, a escolha pelo mestrado profissional, e posteriormente quem sabe um doutorado, é o que busco para me realizar como professora em constante aprendizagem.

A evolução dos Institutos Federais, a formação dos orientadores e as indicações de amigos da área me fizeram alicerçar essa escolha. Muitos artigos lidos para a construção do projeto e uma demora longa para a escolha da pesquisa, disciplinas concluídas, o longo processo do Comitê de Ética em Pesquisa, e a escrita da dissertação me acompanharam até aqui, afinal,

o que não falta aos professores são inquietações e desejos de intervir para uma melhora da sua atuação.

Acredito que não exista ninguém que não tenha o que aprender, seja na vida, na evolução espiritual, seja na prática do seu trabalho, por isso vislumbrei a possibilidade de intervir na realidade de uma das instituições que trabalho, propondo por meio da pesquisa aplicada, da interpretação dos dados que foram coletados e da teoria que fundamentou a pesquisa de um produto educacional – *e-book* com sequência didática que auxiliará os professores e os alunos nas atividades de produção textual, potencializando a metodologia já utilizada com as contribuições da Linguística Textual e da pesquisa em geral.

Entendo que a educação é um processo de aprendizagem cíclica. Quando aplicamos melhorias em uma etapa é muito provável que ela se espalhe pelas etapas seguintes e volte para nós, ajudando alunos, professores e toda a comunidade escolar a enxergar que a pesquisa é fundamental para essa área. Afinal, a existência de pontos a melhorar e enfrentar obstáculos vale a pena.

Ao longo dos últimos 14 anos, minha trajetória como coordenadora pedagógica no Colégio Futura tem sido marcada por uma dedicação incansável ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos e professores. Originária de uma experiência prévia de cinco anos como professora nesta instituição, assumi o desafio de liderar e orientar, implementando estratégias inovadoras, promovendo o diálogo constante e estabelecendo uma parceria íntima com as famílias no processo educacional.

Minha jornada na coordenação pedagógica, pautada por um compromisso sólido com o planejamento e acompanhamento escolar, consolidou-se como um campo fértil para observar e entender as particularidades do ambiente educacional. Ao mergulhar neste contexto, meu coração se conectou às inquietações dos alunos e professores. Foi nesse cenário de desafios e aspirações que vislumbrei a necessidade de aprofundar meus estudos no campo da escrita, um chamado que ecoou desde os primeiros passos na docência até o acompanhamento minucioso dos resultados em redação dos alunos enquanto meu exercício de acompanhante deste processo. As lágrimas silenciosas dos estudantes refletiam suas lutas para compreender as nuances da linguagem escrita, enquanto os professores compartilhavam a angústia diante das dificuldades enfrentadas.

Em março de 2022, um novo capítulo se abriu em minha carreira, decidi embarcar no mestrado profissional em ensino, optando por ampliar meus estudos no campo da Linguística Textual. Essa jornada de emoções intensas moldou minha decisão de direcionar minha pesquisa

para o texto dissertativo-argumentativo, escolhendo as turmas do 9º ano de uma escola particular de ensino, na cidade de Caldas Novas, como protagonistas dessa narrativa educacional.

Ciente de que a habilidade de expressão escrita é uma ferramenta essencial para o sucesso acadêmico e profissional, decidi desenvolver minha pesquisa para compreender um pouco mais sobre as dificuldades enfrentadas por estes alunos na produção do texto dissertativo-argumentativo.

No decorrer deste estudo de investigação, desenvolvi não apenas uma análise aprofundada das dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também propus uma intervenção tangível na forma de um *ebook* sobre como produzir uma redação descomplicada, portanto este trabalho busca compartilhar os resultados desta pesquisa e destacar a importância de investir no aprimoramento das habilidades textuais como um caminho para o sucesso dos alunos.

Na essência desse relato, não há apenas a busca por respostas acadêmicas, mas sim o eco pulsante da paixão pela educação. Meu compromisso transcende as análises teóricas, alcançando o âmago das vidas que buscam compreender e se expressar através da escrita. Este estudo não é apenas um mergulho nas produções textuais, mas uma ode aos desafios vencidos e à promessa de uma intervenção que ressoe como um cântico de aprendizagem significativa para todos que compartilham desta jornada educacional.

2. INTRODUÇÃO

A leitura tem ganhado aspectos cada vez mais profusos com o avanço tecnológico, a escrita tem sido, também pelo mesmo fator, pouco a pouco mais simplificada. Os aplicativos desenvolvidos para os meios digitais, as redes sociais e demais espaços de interação da área sugerem textos curtos e objetivos, seja na formação da palavra por meio de abreviações, seja na construção do pensamento (Oliveira; Santana, 2018).

Os avanços tecnológicos não podem ser combatidos ou postos no papel de antagonistas no processo de ensino e aprendizagem, suas contribuições são consistentes, porém, cabe aos profissionais envolvidos neste processo a conscientização de que é por meio da leitura e da escrita que o sujeito imprime sua marca na realidade, a leitura como preparação e percepção e a escrita como concretização das experiências vividas e percebidas. Logo, ambos precisam avançar juntos, a fim de deixar claro que a escrita é um instrumento de poder, uma competência linguística fundamental na transformação do sujeito em cidadão. A linguagem é veiculadora de ideologia, caracterizando-se pela argumentatividade (Koch, 2011).

O estudo detalhado do texto nas aulas de Língua Portuguesa é de extrema importância, este aprendizado é o ponto de partida para desconstruir e construir novas redações por meio de diferentes perspectivas. Esta prática, de manter o texto ativo e aberto a novas interpelações oferta possibilidades para que o aluno entenda e faça uso desses movimentos discursivos nas suas múltiplas situações comunicativas (Bakhtin, 2003). Ou seja, na medida em que interage com o meio em que está inserido, ele adquire novas perspectivas, novos conhecimentos e sua produção acessa esse novo lugar.

Este estudo tem como objetivo geral investigar as dificuldades apresentadas na produção do texto dissertativo-argumentativo ao final do Ensino Fundamental, mas especificadamente dos alunos do 9º ano de uma escola da rede particular na cidade de Caldas Novas, Goiás, considerando as contribuições e aplicabilidade teórica da Linguística Textual (...) e após uma análise dos dados coletados, construir uma proposta de intervenção por meio de um produto educacional – *e-book* – que colabore com professores, alunos e com a prática na produção textual.

Mais especificamente, buscou-se compreender os fenômenos que dificultam a produção de texto, ao mesmo tempo que foram apresentados os fundamentos teóricos da Linguística Textual empregados em uma nova estratégia para ressignificar o ensino da produção textual. Buscou-se ainda, através da compilação dos resultados obtidos ao longo do processo de

planejamento, aplicação e aprimoramento da estratégia, compilar esses elementos em uma sequência didática em formato de e-book.

Este estudo se justifica por seu intuito de ressignificar o ensino da produção textual por meio de estratégias dinâmicas e significativas. As estratégias adotadas foram fundamentadas na Linguística Textual (doravante LT), que tem como princípio teórico, segundo Koch (2004, p. 11) a compreensão do texto como “muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.” Para a LT o indivíduo se comunica por meio do texto e ele é uma soma de muitos fatores externos que podem ser percebidos dentro da escrita textual, não se limitando a uma produção fixa e de impossíveis interpelações por parte de quem o produziu.

Portanto, justificando em suma, que trabalhar a escrita sob a perspectiva da LT é valorizar a importância das experiências do indivíduo, dando a ela vieses críticos e inerentes a personalidade de quem o produz. A produção textual não pode mais ser vista como uma avaliação do domínio gramatical e uma sequência de frases com pensamentos lineares e muitas vezes, aleatórios. Não há, segundo Florêncio *et al.* (2009, p. 25-26) um “discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica”. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, (Brasil, 1998, p. 19), por sua vez afirmam que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. A produção textual precisa ser vista com a importância que tem, de “a materialização máxima da língua”.

A argumentação é o ponto essencial desta pesquisa, pois é inerente à língua humana (Ducrot, 1987) e isso acontece porque ao participar de uma interação social nossos discursos são conduzidos em razão de determinados objetivos. Portanto, tem-se como questões da investigação: essas dificuldades estariam relacionadas à coesão textual? Ao uso de conectivos e conjunções? Ou à limitação do conhecimento formal, elencado à pouca prática de leitura de fontes para construção de argumentos válidos e consistentes fora do mundo das redes sociais? Tais perguntas são guias empíricas da pesquisa e acredita-se que suas respostas possam contribuir com a busca para construir uma abordagem mais eficiente, ajudando todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a compreenderem a importância que tem a intertextualidade e tudo que orbita na realização da escrita.

Delimitar um foco para abordar a produção textual no viés da LT é fundamental para a consolidação desta pesquisa, que busca compreender qual é a principal dificuldade no processo

de produção textual para alunos de duas turmas do 9º ano de uma escola da rede particular da cidade de Caldas Novas, Goiás, com um corpus de aproximadamente 42 alunos, na faixa etária de quatorze e quinze anos. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, tendo sua aprovação sob o Parecer Consubstanciado de número 5.923.168.

A construção da pesquisa e sua metodologia se deu sob os aportes teóricos de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1995, 2010, 2011), Bentes (2006), Cagliari (2009), Coseriu (1980), Fávero (2003), Geraldi (1997, 2012), Halliday (1976), Koch (2004, 2014), Marcuschi (2005, 2008, 2012) e dentre outros que revisitam a temática da pesquisa.

Esta dissertação é composta por quatro artigos. O primeiro artigo versa sobre como a Produção Textual tem sido discutida no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Ensino. Nesse texto, o principal objetivo foi identificar o contingente de Produtos Educacionais (PEs), relacionados à temática da Produção Textual no Ensino Fundamental II. Ademais, buscou-se analisar os fundamentos teóricos que têm embasado a construção dos PEs.

No segundo artigo, o objetivo foi investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos. Esse texto apresenta os resultados obtidos mediante o reconhecimento das percepções de estudantes e de uma professora de uma instituição de ensino privada, localizada no município de Caldas Novas, Goiás, sobre o Ensino da Produção Textual. Nesse texto, foi aplicado um formulário através do qual os participantes puderam expressar suas percepções sobre os desafios que envolvem a produção de textos dissertativos argumentativos.

O terceiro artigo apresenta os resultados da aplicação de um segundo questionário. Essa aplicação ocorreu após a promoção de práticas educativas com foco no aperfeiçoamento dos processos de produção de textos dissertativo-argumentativos. Posteriormente, foi realizada a elaboração do PE, que consiste em um *e-book* composto por uma sequência didática cujo objetivo é diversificar o Ensino da Produção Textual, contribuindo com profissionais da área de modo que esse processo se torne mais dinâmico e significativo para os estudantes.

Posteriormente realizou-se a aplicação do PE, os resultados deram base para a elaboração do quarto artigo, cujo objetivo é refletir sobre os efeitos da aplicação desse produto e o público-alvo da investigação. Esse artigo é iniciado com uma breve apresentação da legislação que regulamenta os programas de mestrado profissionais, com foco nas orientações acerca da elaboração de um produto educacional. Nesse texto, ainda é apresentada a trajetória de construção do PE, bem como as percepções dos estudantes participantes e da professora

regente acerca dos processos desenvolvidos e das potencialidades observantes no decorrer da aplicação do PE.

Considerando o percurso de investigação, iniciado com a construção de um artigo voltado aos PEs sobre a produção textual ao fim do Ensino Fundamental II, perpassando pelo reconhecimento das concepções prévias da professora regente e dos estudantes envolvidos e pela promoção de um conjunto de atividades com foco na ressignificação do processo de produção textual, e se estendendo até a elaboração, aplicação e revisão do PE, é possível afirmar que este estudo contribuiu com o avanço das discussões sobre a temática em questão, evidenciando o potencial dos programas de mestrado profissionais em Ensino para a Educação Básica de aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem.

3. ARTIGO 1 - OS PRODUTOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Claudinea dos Reis Gonçalves¹

Cleber Cezar da Silva²

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo identificar o contingente de Produtos Educacionais (PEs), relacionados à temática da Produção Textual no Ensino Fundamental II. Sua elaboração foi orientada pela seguinte questão: Qual o contingente de PEs relacionados à Produção Textual no Ensino Fundamental II, desenvolvidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Letras e em Ensino no período entre 2018 e 2022, e quais princípios teóricos fundamentaram sua construção. Com relação ao aparato metodológico, fez-se uso da pesquisa bibliográfica segundo orientações de Paiva (2019). A busca ocorreu em três momentos: 1 - Levantamento sistemático na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2 - Levantamento por conveniência conforme as orientações de Galvão e Ricarte (2020); 3 - Busca em nove repositórios de Programas de Mestrado Profissional em Ensino. A partir desse processo, foram selecionados 10 estudos para tratamento e análise. Com base na identificação das concepções teóricas que nortearam o desenvolvimento dos dez PEs, notou-se uma predominância dos escritos de autores como Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Vanda Elias, além dos estudos de Mikhail Bakhtin acerca da análise do discurso.

Palavras-chave: Concepções Teóricas. Mestrado Profissional. Pesquisa Bibliográfica. Produção Textual.

Abstract: This study has as main objective to identify the contingent of Educational Products (EPs), related to the theme of Textual Production in Elementary School II. Its elaboration was guided by the following question: What is the contingent of PEs related to Textual Production in Elementary School II, developed within the scope of the Professional Graduate Programs in Letters and in Teaching in the period between 2018 and 2022, and what theoretical principles based their construction. Regarding the methodological apparatus, bibliographical research was used according to Paiva's (2019) guidelines. The search took place in three moments: 1 - Systematic survey in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD); 2 - Survey for convenience according to the guidelines of Galvão and Ricarte (2020); 3 - Search in nine repositories of Professional Master's Programs in Teaching. From this process, 10 studies were selected for treatment and analysis. Based on the identification of the theoretical conceptions that guided the development of the ten NPs, it was noted a predominance of writings by authors such as Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Vanda Elias, in addition to studies by Mikhail Bakhtin on discourse analysis.

Keywords: Theoretical Conceptions. Professional Master. Bibliographic research. Text production.

¹ Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Federal de Goiás (2006). Especialização em Linguística Aplicada à Língua e à Literatura (2016). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutá - Goiás (2022).

² Doutor em Linguística, UnB (2020), Mestre em Estudos da Linguagem, UFG/Regional Catalão (2017), possui graduação em Letras (Português/ Inglês) UEG (2003) e Letras (Português/Espanhol) UNIP (2014).

3.1. INTRODUÇÃO

A leitura tem ganhado aspectos cada vez mais profusos com o avanço tecnológico. A escrita tem sido, também pelo mesmo fator, pouco a pouco mais simplificada. O internetês, nome atribuído à linguagem utilizada no mundo virtual, consiste na extração do que é essencial de cada termo. “Isso se dá pela necessidade de tornar a comunicação mais ágil e veloz, tal como é na língua falada. Isso resulta em uma economia nas construções linguísticas empregadas no meio virtual” (Fruet, *et al.*, 2009).

Ocorre que, a produção do texto dissertativo-argumentativo para alguns é uma tarefa satisfatória, para outros um árduo exercício. Ao término da trajetória do Ensino Fundamental, os estudantes podem não desenvolver essa competência, tais fatores podem estar atrelados à falta de materiais didáticos que não possuem assuntos atuais e relevantes, que os tornam desmotivantes, ou até mesmo pela orientação desordenada que recebem, um bom exemplo disso é o famoso comando: Façam uma redação! Sem contar pela vaga importância que o assunto é trabalhado no currículo diante dos demais componentes curriculares. A escrita é o produto final de todas as áreas do conhecimento, é preciso repensar essa prática.

A produção textual não pode mais ser vista como uma avaliação do domínio gramatical e uma sequência de frases com pensamentos lineares e muitas vezes, aleatórios. As produções textuais precisam assumir um lugar de interlocução entre os diferentes processos que o aluno percorre ao produzi-la, pois assim, o professor conseguirá interceder e repensar sua prática, se atualizando, adaptando materiais e aparando as arestas deste importante meio de expressão. Não há, segundo Florêncio *et al.* (2009, p. 25-26) um “[...] discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica”. Diante desta óptica, os Mestrados Profissionais (MP), têm como um de seus objetivos capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho (Brasil, 2009). Esses programas exercem um papel fundamental no sentido de aproximar ensino e pesquisa, promovendo um espaço de reflexão sobre a práxis educativa, de modo a traçar novas estratégias e métodos para seu aperfeiçoamento.

Estudos e discussões acerca das dificuldades de colocar em prática o ensino e a aprendizagem sobre a produção de texto, geram inquietações pela busca de novas estratégias no contexto escolar, portanto visando um avanço significativo nesta área da aprendizagem,

pensar “Produto” submete à observação semântica que diz ser “Qualquer coisa fabricada. O que é produzido, destinado ao consumo próprio ou ao comércio. Aquilo que resulta de uma atividade humana” (Michaelis, 2018, p. 232).

O presente estudo surge com o objetivo de identificar o contingente de Produtos Educacionais (PEs), relacionados à temática Produção Textual no Ensino Fundamental II. Sua elaboração foi orientada pela seguinte questão: Qual o contingente de PEs relacionados à temática da Produção Textual no Ensino Fundamental II, desenvolvidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Letras e em Ensino no período entre 2018 e 2022, e quais princípios teóricos fundamentaram sua construção. Conforme afirma Paiva (2019, p. 11) “[...] fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre um determinado fenômeno”.

O levantamento dos PEs ocorreu em três momentos. Primeiramente, foi realizado um levantamento sistemático na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Posteriormente, foi realizado um levantamento bibliográfico por conveniência conforme os direcionamentos de Galvão e Ricarte (2020). Mais adiante, foi realizada uma busca nos repositórios de nove Programas de Mestrado Profissional em Ensino, ofertados por universidades de diversas regiões do Brasil.

3.2. METODOLOGIA

Segundo Paiva (2019), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo contextualizar a investigação científica, apresentando os recortes do objeto que já foram alvo de investigação, bem como aqueles que carecem de estudo. Esse tipo de pesquisa recorre às chamadas fontes secundárias, materiais já tratados por outros pesquisadores. Este trabalho também se define como uma pesquisa qualitativa, que, diferentemente da abordagem quantitativa, não possui critérios estatísticos de construção do conhecimento científico. Segundo Demo (1986), os critérios internos a este tipo de pesquisa são: coerência – discurso logicamente construído; consistência – qualidade argumentativa do discurso; originalidade – contribuição do conhecimento; objetivação – abordagem teórico-metodológica de aproximação da realidade. Ludke e André (1986), chama atenção para o foco, que deve ser mantido consoante aos objetivos traçados, sob pena de se traçar um panorama incompatível com o objeto analisado.

Cabe destacar que o principal objetivo da pesquisa bibliográfica foi identificar os Produtos Educacionais desenvolvidos no âmbito de Programas de Pós-Graduação Profissional

em Letras e em Ensino. Para isso, foi necessário acessar os arquivos das teses e dissertações nas quais os produtos se encontram depositados.

3.2.1. Identificação e Seleção dos Produtos Educacionais

Primeiramente, foi realizada uma busca de materiais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abriga um contingente significativo de dissertações e teses elaboradas em 134 instituições nacionais. Atualmente, a plataforma abriga 586.365 dissertações e 214.910 teses, além de outros 801.275 documentos. Nessa direção, a seleção dessa base de dados se justifica por seu caráter integrativo, uma vez que compila produções desenvolvidas em diferentes instituições e níveis de formação, permitindo assim a realização de um mapeamento amplo sobre a temática de interesse.

Em um primeiro momento de aplicação dos descritores, obtiveram-se os seguintes números: Sequência Didática – 27 estudos; Texto dissertativo-argumentativo – 04 estudos; Ensino Fundamental II – 19 estudos. Nesse momento foi aplicado apenas o filtro temporal, com recorte definido entre os anos de 2018 e 2022. Em meio a esse número elevado de achados, encontram-se estudos de vários campos do conhecimento, bem como uma série em duplicidade. Esse levantamento prévio evidencia que materiais didáticos têm sido amplamente desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação nacionais, reforçando o vínculo indissociável entre ensino e pesquisa. Além disso, esses dados demonstram os efeitos da Portaria Normativa n.º 17, de 28/12/2009, que regulamentou a criação e fomento dos programas de formação *stricto sensu* profissionais.

Após a aplicação dos mesmos descritores para identificação do quantitativo de teses, obtiveram-se os seguintes dados: Sequência Didática – 16 estudos; Texto dissertativo-argumentativo – 00 estudos; Ensino Fundamental II – 03 estudos. Assim como constatado durante o levantamento de dissertações, o número de teses relacionados aos eixos pesquisados indicam um movimento contínuo de produção de recursos para melhoria da qualidade dos processos educativos.

Quadro 1 – Levantamento inicial de Teses e Dissertações – BDTD

DESCRIPTOR	DISSERTAÇÕES	TESES
Sequência Didática	27	16
Texto dissertativo-argumentativo	04	00
Ensino Fundamental II	19	03

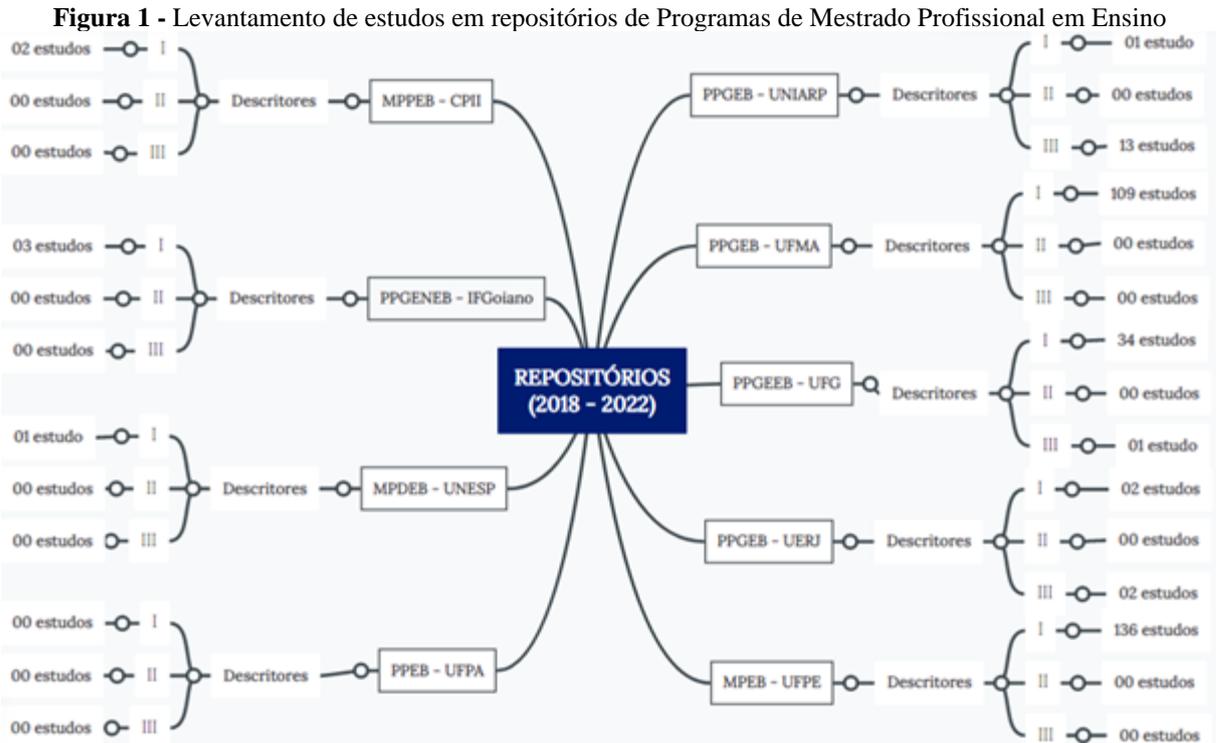
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse momento, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: trabalhos desenvolvidos no âmbito de Programas de Mestrado em Letras e Ensino, publicados em língua portuguesa, que se dedicam ao tema da produção textual, especificamente do texto dissertativo-argumentativo, com foco no Ensino Fundamental II. Nessa direção, foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: estudos de outras áreas do conhecimento; estudos publicados em outros idiomas; e estudos que, embora versem sobre a produção textual, o fazem como foco em outros níveis do ensino

Após a leitura dos resumos das pesquisas identificadas na primeira busca, constatou-se que somente duas dissertações discorrem diretamente sobre o assunto abordado nesse trabalho.

Tendo em vista o baixo índice de estudos identificados, fez-se necessário adotar uma nova estratégia. Visando identificar trabalhos sobre a temática da Produção Textual no Ensino Fundamental II, foram adotados os direcionamentos de Galvão e Ricarte (2020), no que se refere à chamada revisão bibliográfica por conveniência, que consiste na seleção de trabalhos que o pesquisador julga importantes para o tratamento da temática. Segundo as autoras, a revisão bibliográfica por conveniência “[...] é aquela na qual o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que julga importante para o tratamento de uma temática, mas não apresenta critérios explícitos sobre como a revisão foi construída para que possa ser reproduzida por outros pesquisadores” (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58). Esse tipo de revisão é geralmente utilizado posteriormente à aplicação de critérios sistemáticos, especialmente quando estes não geram os efeitos esperados. Com base nessas orientações, foram selecionadas, manualmente, 07 obras.

Posteriormente, foi realizada uma nova busca em 09 repositórios de Programas de Mestrado Profissional em Ensino: Mestrado Profissional em Educação Básica – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP); Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica – Colégio Pedro II (CPII); Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica – Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica – Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestrado Profissão em Educação Básica – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal de Goiás (UFG); Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPGENEB) – Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.



Fonte: A autora (2023).

No processo de busca, representado no fluxograma acima, foram aplicados os seguintes descritores: I – Sequência Didática; II – Texto dissertativo-argumentativo; III – Ensino Fundamental II. Em um primeiro momento, obteve-se um alto contingente de produções, especialmente mediante a aplicação da expressão “Sequência Didática”, o que evidencia que esse formato de Produto Educacional tem sido amplamente utilizado. Contudo, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, percebeu-se que parte significativa dos trabalhos foram elaborados em áreas como a Matemática, Artes e Geografia.

Visando selecionar estudos que tratem diretamente sobre o tema aqui discutido, foram utilizados os mesmos critérios de inclusão e exclusão empregados no levantamento na base de dados BDTD. Com fundamento nesses critérios, foi selecionado 01 estudo, desenvolvido junto ao PPGEB-UFMA.

Finalizada a seleção dos estudos, foi realizada sua categorização. Nesse processo, recolheram-se os pontos mais relevantes dos dez PEs: o autor, o título do trabalho, a instituição de ensino superior e o ano de publicação. Todos os estágios forneceram informações e dados, demonstrando como tem sido o trabalho com os PEs relacionados à produção de texto através de diferentes recursos pedagógicos. Após isso, elaborou-se um panorama acerca dos fundamentos teóricos que sustentaram o desenvolvimento desses materiais.

3.3. CATEGORIZAÇÃO DAS OBRAS

Após a seleção, as obras foram organizadas no quadro abaixo (Quadro 2), com o objetivo de facilitar a visualização das pesquisas selecionadas:

Quadro 2 – Dados das produções selecionadas

AUTOR(A)	TÍTULO	IES	ANO
Emília Neves Ortiz Araújo	O Ebook Reconte – lendo contos, reescrevendo pontos.	UFRN PROFLETRAS	2019
Edvanilson de Oliveira	Um estudo da produção escrita do gênero textual crônica no 9º ano do Ensino Fundamental - uma intervenção através da Sequência Didática.	UFRN PROFLETRAS	2019
José Hébio Albuquerque Ramalho	Gênero Crônica: uma proposta de produção textual com estudantes do ensino fundamental II a partir da aplicação de uma Sequência Didática.	UFAL PROFLETRAS	2019
Clair da Silva Teixeira	A argumentação em textos dissertativo-argumentativos no 9º ano do ensino fundamental com o uso da plataforma web Rapi10.	UFC PROFLETRAS	2019
José Vilmar Firmino	Operadores argumentativos no artigo de opinião: uma intervenção através da Sequência Didática	UFRN PROFLETRAS	2020
Ana Cristina Miranda Fajardo	A Reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita.	UFJF PROFLETRAS	2020
Rakell Ainy Freitas Luz	Produção Textual em Língua Portuguesa: uma proposta para a construção de textos argumentativos.	UFMA PPGEB	2020
Luiza Emanuele Monteiro de Carvalho	Caderno Pedagógico - A construção da argumentação em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	UFC PROFLETRAS	2021
Elisângela de Jesus da Silva	Uma Sequência Didática para produção de reportagem E-book didático.	UFBA PROFLETRAS	2021
Adriane Andrade Souza de Souza	Caderno de Atividades: Conhecendo os operadores argumentativos a partir de gêneros dos campos jornalístico e de atuação na vida pública.	UFPA PROFLETRAS	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base no quadro acima (Quadro 2), nota-se que 80% dos trabalhos selecionados foram produzidos no âmbito de Programas de Pós-Graduação Profissionais de instituições de ensino superior públicas localizadas na Região Nordeste, evidenciando as contribuições dessa região na expansão das iniciativas profissionais de formação de professores.

Tendo em vista o processo de levantamento e seleção das obras em sua totalidade, observou-se que a elaboração de PEs com foco no ensino da produção textual tem ocorrido predominantemente nos Programas de Mestrado Profissional em Letras. No plano geral, notou-se um grande contingente de PEs em formato de Sequência Didática, contudo, dentre os

trabalhos selecionados, pôde-se identificar uma maior diversidade de formatos, que inclui cadernos de atividades e e-books, além da elaboração e implementação de ferramentas tecnológicas.

Sobre a abordagem adotada nos PEs, observa-se uma predominância dos fundamentos da autonomia estudantil, evidenciando uma mudança de paradigmas no que se refere às percepções do aluno enquanto principal agente de sua formação. Notou-se ainda uma tentativa de aproximação das práticas de produção textual com a realidade dos estudantes, demonstrando uma preocupação dos autores em elaborar materiais mais significativos.

O desenvolvimento de alguns PEs, como será discutido com maiores detalhes na seção a seguir, foi afetado pelas limitações do contexto pandêmico, que inviabilizaram a aplicação prática dos materiais, impedindo a obtenção de resultados concretos acerca de sua efetividade. Cabe acrescentar que alguns PEs integram as tecnologias nas práticas educativas, reforçando as contribuições desses materiais enquanto mecanismos de inovação em sala de aula.

Como pôde-se observar ao longo dessa seção, cada um dos dez PEs selecionados possui uma perspectiva específica no que se refere à promoção de práticas educativas mais dinâmicas e diversas, contemplando questões relativas à diversidade cultural e ao respeito à autonomia do educando. Na próxima seção, serão apresentados os fundamentos teóricos que orientaram o desenvolvimento desses trabalhos.

3.4. CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DA PRODUÇÃO DOS PEs

A partir do panorama traçado anteriormente, é possível identificar uma intensificação da elaboração de produtos educacionais voltados ao campo da Linguística, no âmbito de Programas de Pós-Graduação Profissionais em Letras e Ensino. Tendo em vista as características das dez produções selecionadas, este tópico tem como principal intuito discorrer sobre as concepções teóricas que fundamentaram o seu desenvolvimento. Para isso, foi realizada a leitura dos trabalhos a fim de identificar os principais autores e obras utilizadas, possíveis convergências e distanciamentos. Cabe salientar que alguns produtos educacionais não apresentam um tópico destinado a apresentar a teoria utilizada em sua construção, o que demandou o acesso direto às dissertações. Ademais, alguns estudos possuem um maior enfoque na aplicação prática dos conteúdos, não se dedicando com profundidade a discutir aspectos teóricos de sua composição.

A obra de Araújo (2019), intitulada *O Ebook Animado e Interativo Reconte – lendo contos, reescrevendo pontos: um produto educacional que utiliza as novas TICS para o desenvolvimento da leitura e produção textual*, apresenta um capítulo destinado à explanação das concepções teóricas que embasaram a construção do produto. Ao se observar a estrutura dessa seção, é possível identificar uma tendência discursiva que caminha no sentido do macro para o micro, ou seja, a autora introduz concepções acerca do ensino, de forma ampla, associadamente ao uso das TICS em seu cotidiano, tendo em vista as diversas demandas formativas do atual século, para a partir de então adentrar ao campo específico da Linguística, perpassando pelas práticas de leitura e produção textual pautadas no uso das TICS.

A pesquisa de Araújo (2019), visou desenvolver e aperfeiçoar, junto a estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino pública de um município do Estado do Rio Grande do Norte, a língua e a linguagem através da abordagem do gênero conto. Mediante as contribuições de uma ferramenta tecnológica e fundamentando-se no princípio de autonomia, a autora promoveu um espaço significativo de formação para superação das necessidades de leitura e escrita.

Candido (2017) foi utilizado ao longo do trabalho de Araújo (2019), para justificar a necessidade de pensar a literatura enquanto instrumento humanizador, através do qual é possível refletir e resolver uma diversidade de problemas. Segundo Candido (2017), a obra literária, indissociável da humanidade, é capaz de ressignificar percepções, fazendo com que os sujeitos questionem a si e a sua visão de mundo. Após introduzir a amplitude da obra literária, Araújo (2019), recorre a Moisés (2012), para delimitar as características do gênero conto, como seu caráter restrito à um único ambiente, assim como sua capacidade de romper com barreiras temporais, definidas entre os tempos presente, passado e futuro.

O uso de Braga e Ricarte (2005) por Araújo (2019), teve com intuito justificar o desenvolvimento do PE em formato digital, visto que esse formato permite relacionar aos textos verbais semioses de diversos tipos, como vídeos e animações. Além disso, esse tipo de conteúdo permite o acesso não sequencial através de links, otimizando a busca pelos pontos de interesse do leitor. Kenski (2012), reforça essa asserção ao discorrer sobre a necessidade de adaptar os atuais processos educativos, através da implementação de recursos tecnológicos, às atuais configurações sociais.

Recorrendo à metodologia da pesquisa-ação, Araújo (2019) desenvolveu um conjunto de ações educativas que, após concluídas, culminaram em um material no formato Ebook, de acesso gratuito para os profissionais do campo da Língua Portuguesa que desejam ressignificar

suas práticas cotidianas. O material foi desenvolvido segundo as orientações de Cosson (2009), que estabelece a seguinte divisão: (1) motivação, (2) introdução, (3) leitura e (4) interpretação. Contudo, ao analisar a essência dessa organização, Araújo (2019) percebeu que Cosson (2009) atribui atenção aos processos de leitura, ao passo que a escrita é deixada em segundo plano.

Com base nessa constatação, foram realizados ajustes de modo que o PE contemplasse diferentes aspectos da formação dos estudantes. Essa percepção crítica do modelo de Cosson (2009) evidencia o comprometimento de Araújo (2019), em contribuir com o aperfeiçoamento do ensino da produção textual. Através desse processo, obteve-se resultados positivos no sentido de elevar o interesse pela leitura e desenvolver habilidades de escrita. Segundo Araújo (2019), parte dos benefícios constatados estão diretamente relacionados ao uso das tecnologias para a leitura e produção textual, visto que esses recursos possuem corretores automáticos, que além de melhorar a qualidade dos textos, indicam aos estudantes seus principais erros, induzindo-os ao acerto.

Oliveira (2019), em seu trabalho intitulado *Um estudo da produção escrita do gênero textual crônica no 9º ano do Ensino Fundamental*, fundamenta sua discussão nas noções de Mikhail Bakhtin e nas concepções desenvolvidas pela Escola de Genebra. O autor atribuiu enfoque específico aos processos de escrita, buscando, através de uma intervenção pedagógica, aperfeiçoar a produção textual dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II. Assim como Araújo (2019), o autor recorreu à metodologia da pesquisa-ação, evidenciando o potencial dessa técnica em promover práticas educativas mais alinhadas às reais necessidades formativas dos estudantes. A abordagem qualitativa também foi empregada, indicando uma preocupação do autor em compreender os fenômenos subjetivos que perpassam pelos processos de ensino e aprendizagem.

Durante o processo de intervenção, Oliveira (2019) propôs uma reflexão acerca do gênero crônica, discorrendo sobre suas características, meios de circulação e função social. Através da leitura de crônicas produzidas por diversos autores, o pesquisador orientou os estudantes a produzirem textos tendo como referência o lugar onde vivem. Esse ponto, ao ser observado associadamente ao estudo de Araújo (2019), evidencia certa convergência entre os autores, no sentido de propor estratégias educativas próximas à realidade dos estudantes, de modo que estes consigam identificar seus sentidos e importância.

Oliveira (2019), para a análise dos textos, optou pela terminologia gêneros textuais a partir dos estudos de Marcuschi (2008). De acordo com Marcuschi (2008, p. 149), o estudo dos gêneros textuais está se tornando a cada dia um processo mais multidisciplinar, “Assim, a

análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”. Nessa direção, o trabalho com os gêneros textuais requer o tratamento das múltiplas formas de linguagem que perpassam pelo cotidiano. Através do processo de intervenção, que envolveu uma explanação conceitual seguida de um trabalho prático, os alunos ampliaram seu domínio sobre a escrita, o que culminou em uma coletânea de contos intitulada “Caderno de crônicas: narrando o cotidiano”.

Ramalho (2019), em *Gênero Crônica: uma proposta de produção textual com estudantes do ensino fundamental II a partir da aplicação de uma Sequência Didática considerando as dificuldades que envolvem a produção textual na Educação Básica*, desenvolveu um processo de intervenção junto a uma turma de estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino de um município interiorano do Estado de Alagoas. A partir da aplicação de uma Sequência Didática com foco na exploração do gênero crônica, o autor, ao orientar a produção textual dos estudantes, buscou reconhecer se estes possuíam compreensões básicas sobre o gênero trabalhado. Assim como Oliveira (2019), Ramalho fundamentou-se na noção de gênero textual de Marcuschi (2002), que define este como a noção utilizada pelos sujeitos para nomear os textos materializados nas práticas diárias de comunicação.

Com base nos resultados obtidos, Ramalho (2019) aponta que os estudantes ampliaram seus conhecimentos acerca da estrutura formal de um texto. Através das ações de intervenção, o autor afirma que os participantes se mostraram mais motivados com relação às práticas de escrita e leitura.

O estudo de Teixeira (2019), intitulado *A argumentação em textos dissertativo-argumentativos no 9º ano do ensino fundamental com o uso da plataforma web Rapi10*, foi desenvolvido junto a uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino pública do interior do Ceará. O desenvolvimento desse estudo surgiu em decorrência de um conjunto de inquietações da professora de Língua Portuguesa acerca das dificuldades dos estudantes com relação à argumentação.

Sobre o aparato teórico-metodológico, fez-se uso dos escritos de Adam (2008), no que se refere às sequências textuais, e Koch e Elias (2017), que versam sobre aspectos da Linguística Textual, que define o texto como um mecanismo de comunicação pautado na linguagem: “O texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (Koch; Elias, 2017, p. 32). Para Marcuschi (1983, p. 12):

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não-linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Assim como em Araújo (2019) e Oliveira (2019), fez-se uso da metodologia de pesquisa-ação, que orientou a realização das atividades através da utilização da ferramenta web Rapi10, idealizada pela pesquisadora junto a turma. Essa ferramenta, além de contribuir com a intensificação da produção textual, uma vez que orienta a correção e devolutiva aos estudantes, atua como instrumento de apoio pedagógico para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo (Teixeira, 2019).

A partir dos resultados obtidos ao longo desse trabalho, a autora observou uma elevação das notas dos estudantes, cuja média foi de 444,39 pontos para 708,61 pontos. Esse ponto reforça a necessidade de pensar os diversos recursos que surgem no atual contexto, cuja utilização em sala de aula pode contribuir com a promoção de espaços mais dinâmicas e que desconstruam percepções da produção textual enquanto atividade desinteressante (Teixeira, 2019).

O trabalho desenvolvido por Firmino (2020), *Operadores argumentativos no artigo de opinião: uma intervenção através da Sequência Didática*, cujo principal objetivo foi demonstrar aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino pública de um município do interior do Rio Grande do Norte, a importância semântica dos operadores argumentativos nas produções textuais, culminou em uma Sequência Didática, organizada segundo Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004) que definem esse recurso como uma ferramenta pedagógica composta por um conjunto de atividades que tem como principal objetivo ampliar o domínio do estudante sobre determinado conteúdo. No campo da Linguística, a Sequência Didática permite que o aluno domine melhor os diferentes gêneros textuais, bem como se expresse de modo mais adequado (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Seguindo a lógica dos estudos apresentados anteriormente, Firmino (2020), recorreu à metodologia da pesquisa-ação com abordagem quali-quantitativa. Seu suporte teórico envolveu a Linguística Textual e a Semântica Argumentativa. Firmino (2020), recorrendo à Marcuschi (2002), partiu da noção que as produções escritas e orais utilizadas para estabelecer relações sócio discursivas são orientadas a partir do gênero, que surge consoante as relações e necessidades socioculturais, associadamente as configurações do meio e inovações do setor

tecnológico, responsável por criar novos códigos e símbolos linguísticos. Buscando delimitar seu campo de interesse, Firmino (2020), ainda salienta o texto enquanto objeto de análise da linguística textual, ao passo que as situações de interação social impostas aos enunciados é objeto da análise de discurso (Adam, 2008).

Considerando os fundamentos supracitados, a Sequência Didática desenvolvida por Firmino (2020), foi organizada nas seguintes etapas: leituras, discussões e produção inicial do gênero artigo de opinião; estudo sobre o uso dos operadores argumentativos; revisão e reescrita final do artigo de opinião. Através do processo de intervenção, foram geradas cinquenta e quatro produções textuais, das quais trinta e quatro foram selecionadas para a análise do uso dos operadores argumentativos, sendo a participação integral o critério de escolha. Esse processo, assim como constatado nos estudos citados anteriormente, evidencia um reconhecimento, por parte dos pesquisadores que tem se dedicado a compreender os processos educativos cotidianos, da importância da valorização das produções dos estudantes enquanto instrumento de elevação dos seus índices de aprendizagem.

O estudo de Fajardo (2020), *A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita*, apresenta um capítulo com foco na exposição da Língua e Linguagem segundo a perspectiva da Linguística Textual e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Conforme Bronckart (2009, p. 69), segundo o ISD, os textos são “[...] 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”. Ainda no capítulo teórico, a autora apresenta reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa, englobando aspectos relativos ao ensino da gramática, uso do livro didático e à formação de professores. Ao final da seção, é introduzido o tema dos gêneros textuais, com foco no gênero resenha crítica.

Fajardo (2020), em seu trabalho desenvolvido junto a estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino pública de um município do interior do Estado de Minas Gerais, buscou envolver diferentes aspectos dos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como focalizar os processos de letramento literário, as estratégias de ressignificação das práticas interacionais, a proposição de novos métodos para a leitura e escrita de gêneros, perpassando por questões sobre análise linguística, ou mesmo a inserção de novas tecnologias digitais no ensino. A Sequência Didática elaborada pela autora compõe-se por 4 módulos, com roteiros mediadores de escrita e reescrita a partir de partes constitucionais do gênero narrativo.

O caderno pedagógico, modelo adotado por Fajardo (2020), para socialização dos resultados obtidos ao longo do processo de intervenção, foi organizado a partir das reflexões realizadas junto aos estudantes com relação à reescrita textual na sala de aula, além daquelas centradas nas capacidades linguístico-discursivas e nos aspectos supra textuais encontrados nos textos dos alunos. Assim, o caderno conduziu a reescrita focada nas capacidades de ação do texto, ainda pouco presentes nas propostas de condução de reescrita.

O estudo de Luz (2020), *Produção Textual em Língua Portuguesa: uma proposta para a construção de textos argumentativos*, sobre produção textual em Língua Portuguesa com foco em estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública do Estado do Maranhão, buscou, considerando as dificuldades de escrita dos educandos, apresentar uma proposta que favoreça a construção de um texto argumentativo. O autor, recorrendo à abordagem qualitativa, realizou uma pesquisa de campo em que as atividades realizadas junto aos estudantes foram registradas em um diário.

Para o alcance destes objetivos, Luz (2020), recorreu aos aportes teóricos de Koch e Elias (2017), e Perelman e Albrecht-Tyteca (2005), visando uma análise e investigação articulada às contribuições da Linguística Textual. Nesse processo, pautou-se na ideia de escrita enquanto processo que demanda interação, ou seja, que requer a troca de códigos e símbolos entre os sujeitos de modo que estes ampliem seu repertório de competências e habilidades. Além disso, é necessário conseguir organizar as ideias em um raciocínio lógico, de modo que o texto produzido transmita a mensagem do produtor (Koch; Elias, 2017).

Luz (2020), recorrendo aos escritos de Perelman e Albrecht-Tyteca (2005), adere à ideia de que a argumentação demanda certa adesão do interlocutor, o que demanda uma seleção assertiva dos argumentos a serem utilizados no texto. Sendo assim, a argumentação transcende a escrita, está relacionada à capacidade de captar a atenção do interlocutor. “O importante na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem se dirige. [...] O grande orador, aquele que tem ascendência sobre outrem, parece animado pelo próprio espírito de seu auditório” (Perelman; Albrecht-Tyteca, 2005, p. 26).

Tendo em vista esses fundamentos, Luz (2020) constatou que a capacidade de escrita dos estudantes está diretamente relacionada ao modo através do qual são incentivados a escrever. Ademais, o autor observou que um dos motivos de os estudantes terem dificuldades de escrita consiste no uso exclusivo das indicações do livro didático para a produção textual, que limita as experiências formativas. Portanto, é necessário traçar estratégias educativas que

atribuam maior liberdade de escrita e que estabeleçam relações entre o que está sendo abordado e a realidade dos sujeitos.

O estudo desenvolvido por Carvalho (2021), intitulado *A construção da argumentação em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental*, apresenta três seções destinadas à exposição dos pressupostos teóricos que nortearam o desenvolvimento do caderno pedagógico: Linguagem: intencionalidade e argumentação; Gêneros Textuais e Função Social; Argumentação: do início ao trabalho em sala de aula; respectivamente. Assim como identificado no trabalho desenvolvido por Araújo (2019), Carvalho (2021), segue uma lógica de escrita pautada em uma gradativa delimitação dos temas, ou seja, inicia sua exposição discorrendo sobre conceitos mais amplos, para a partir de então adentrar às questões mais específicas de seu campo de interesse.

Carvalho (2021), *Caderno Pedagógico - A construção da argumentação em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental*, inicia a discussão sobre os conceitos de linguagem e texto, bem como sobre aspectos de sua intencionalidade, baseando-se, a princípio, nos fundamentos do modelo sociointeracionista de Vygotsky (1998), que considera que a linguagem possui duas funções essenciais: a de poder comunicar-se com os outros e a de se referir à capacidade de conceituar. Segundo essa perspectiva, a linguagem e o pensamento são fenômenos que se desenvolvem de forma particular em cada sujeito ao longo dos seus estágios de desenvolvimento.

Assim como Luz (2020), Carvalho (2021), aciona os escritos de Koch e Elias (2017), no que se refere às características da prática argumentativa, que demanda o estabelecimento de relações com os interlocutores e a organização assertiva de ideias, bem como já mencionado anteriormente. Luz ainda recorre aos escritos de Bakhtin (1979; 2003), para discorrer sobre as características da linguagem enquanto fenômeno social.

Através das contribuições de diversos estudiosos, Carvalho (2021), reforça a importância de se considerar uma diversidade de fatores que influenciam diretamente a aprendizagem e desenvolvimento humano, mais especificamente com relação à capacidade argumentativa. Nessa direção, é reforçada a efetividade das oficinas enquanto mecanismos capazes de ressignificar as práticas educativas, de modo que os educandos sejam colocados em lugar de protagonismo, o que contribui com a construção de sua autonomia.

Carvalho (2021), ao elaborar um caderno pedagógico com foco na construção da argumentação em produções textuais de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino pública do Estado do Ceará, buscou, além de desenvolver as habilidades

de escrita, incentivar o protagonismo e a autonomia estudantil através de oficinas pautadas em metodologias ativas. Todo o processo foi realizado de forma colaborativa, em que, em grupos ou pares, os alunos construíram, gradativamente e através da troca de saberes e experiências, noções de argumentação. Além disso, o estudo buscou gerar inquietações nos estudantes, de modo que refletissem sobre seu papel e função social.

As atividades que compõem o material elaborado por Carvalho (2021), foram divididas em três blocos: (Re)conhecendo a argumentação; Construindo a argumentação; Trabalhando a Argumentação. Cada bloco possui quatro oficinas, alinhadas às diretrizes curriculares do Estado do Ceará. Contudo, não houve aplicação dos materiais devido ao contexto pandêmico, responsável por paralisar as atividades educativas presenciais.

Silva (2021), em seu trabalho intitulado *Uma Sequência Didática para produção de reportagem - E-book didático*, recorre aos escritos de um conjunto de autores sobre a temática Sequência Didática. Esse tópico, o primeiro dentre os que compõe o produto educacional, apresenta elementos importantes sobre a relevância da Sequência Didática enquanto instrumento de materialização das concepções científicas em práticas educativas alinhadas às necessidades formativas dos estudantes. Com base nesse tópico, percebe-se uma preocupação da autora em aproximar ensino e pesquisa.

Ao elaborar um E-book composto por uma Sequência Didática voltada à produção de reportagens, Silva (2021), buscou explorar os conhecimentos prévios dos estudantes de modo que estes se tornassem os protagonistas do seu processo de aprendizagem. O material elaborado foi dividido da seguinte forma: Panorama da Sequência Didática (SD); Apresentação da situação – Início da viagem: o gênero textual reportagem; Produção inicial: aventura no mar da reportagem; Módulo 1: Uma série de reportagens; Módulo 2: Diferenças entre notícia e reportagem; Módulo 3: De olho na reportagem; Produção final: Hora de ancorar; Avaliação; e Cronograma da SD. Assim como Oliveira (2019) e Firmino (2020), a Sequência Didática foi organizada seguindo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse estudo, devido às limitações impostas pela pandemia do vírus Covid-19, não foi possível realizar a aplicação do material, caso semelhante ao de Carvalho (2021).

Souza (2021), em seu texto *Os operadores argumentativos no processo de leitura e de produção textual: uma proposta de ensino para alunos do 9º ano do nível fundamental*, reserva uma seção para exploração da argumentação. Esse tópico, composto pelos eixos: Estudos sobre a argumentação: histórico; A teoria da argumentação na língua (TAL); Marcas linguísticas da argumentação – operadores argumentativos; Os gêneros do discurso, alinha-se à tendência

apresentada nos estudos anteriores. Ainda é possível identificar certa preocupação da autora em contextualizar os conceitos e teorias empregadas para facilitar seu entendimento.

Souza (2021), ao desenvolver um caderno de atividades do aluno e um manual e orientações para o professor com foco no reconhecimento dos operadores argumentativo a partir dos campos jornalístico e de atuação na vida pública, buscou ampliar o entendimento de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino pública de um município do interior do Estado do Pará, a função dos operadores argumentativos na construção de argumentos mediante a situações de leitura e escrita. A organização do material foi concebida com base nas propostas de Lopes-Rossi (2002), que aponta a necessidade se trabalhar os gêneros discursivos em sala de aula consoante as necessidades e preferências dos estudantes.

Dentre os materiais selecionados, com exceção de Araújo (2019), Ramalho (2019) e Luz (2020), que se fundamenta em concepções teóricas específicas, pôde-se identificar a existência de um referencial comum, os escritos de Mikhail Bakhtin (1979, 1999 e 2003), sobre a noção de gênero discursivo. Segundo o autor, considerado responsável pela renovação dos estudos linguísticos literários ocidentais, língua e sociedade são elementos indissociáveis (Bakhtin, 1999). Pensando essa premissa associadamente à promoção de práticas educativas no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem, é necessário reforçar a relação entre língua e realidade, de modo que os educandos se sintam contemplados.

Conforme Bakhtin (1999), os diferentes setores que compõe a existência humana, definidos como domínios ideológicos, estão interconectados através de um diálogo contínuo. Essa relação produz, em cada um desses setores, formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos. Nessa direção, o autor alega que a simples utilização da língua verbalmente ocorre segundo os limites de determinado gênero, mesmo que os falantes não possuam consciência desse fato. Portanto, no cotidiano educativo, o estabelecimento de relações entre gêneros discursivos e a vida cotidiana é fundamental no sentido de dotar as atividades de significado. Afinal, ao analisarmos o cotidiano escolar, em especial as atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, é possível identificar uma abordagem dos gêneros textuais enquanto composições puramente formais, resultando em um distanciamento entre o educando e o objeto de estudo.

A adoção dos pressupostos bakhtinianos evidencia certa preocupação, por parte dos autores dos PEs selecionados, em ressignificar o sentido da língua e linguagem difundido no cotidiano educativo, que reverbera sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Portanto, esses materiais apresentam-se enquanto instrumentos de redefinição das formas de se

ver a disciplina de Língua Portuguesa, aproximando-a da realidade dos educandos, e tornando-a um instrumento de integração e compreensão da realidade. Além dos fundamentos de Bakhtin, notou-se uma larga utilização dos princípios da Linguística Textual, representada pelos escritos de Adam (2008), Koch e Elias (2017), e Marcuschi (1983, 2002 e 2008), bem como apresentado ao longo do trabalho, que orienta o processo de introdução e exploração das especificidades da produção textual.

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As razões para a realização de um levantamento como este estão intrinsecamente ligadas à necessidade de se repensar a prática pedagógica utilizada no ensino da produção textual. Os mecanismos avaliativos propostos pelo Estado nos mostram que nossos alunos apresentam dificuldades maciças na escrita e as pesquisas na área educacional podem contribuir com novas propostas, novos produtos educacionais e até mesmo com a reformulação dos que já nos acompanham ao longo dos anos no árduo processo de ensinar.

Uma faceta comum aos dados selecionados desta pesquisa é que se faz necessário que os docentes envolvidos nesse processo provoquem reflexões sobre os textos lidos, discutam temáticas transversais, explorem os diferentes níveis de linguagens e tipos de textos, na maioria das vezes precisam ser retirados de outras fontes.

Segundo os resultados desta pesquisa, pôde-se identificar a existência de um referencial comum que perpassou pela construção de 07, dos 10 PEs selecionados, os pressupostos de Bakhtin no que se refere à língua enquanto construção social e a Linguística Textual enquanto instrumento orientador da abordagem da produção textual, em sentido sistemático.

Os cursos de mestrados profissionais, através da pesquisa e da consequente proposta didática de construção de PE, têm a responsabilidade de capacitar e proporcionar aprendizagens para a inserção do professor como sujeito mediador do conhecimento.

Com isso, percebemos que a construção de PEs têm sido orientadas por um movimento de aproximação entre as esferas do ensino e pesquisa, de modo a integrar os conhecimentos construídos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Letras e em Ensino nos processos cotidianos. Ao selecionar e categorizar os PEs, e analisar as concepções teóricas que fundamentaram sua construção, pôde-se identificar certo domínio dos pressupostos teóricos de Bakhtin. Os pontos elencados ao longo das seções que compõe esse trabalho, reafirmam a necessidade de se pensar o ensino de Língua Portuguesa, em especial da Produção Textual,

associadamente à realidade dos estudantes. Portanto, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com abordagens futuras, servindo de base para pesquisadores que estejam em busca da construção dos seus PEs, além de propor uma reflexão sobre como métodos já adotados nas instituições de ensino podem e devem ser adaptados para as novas necessidades educacionais de todos que compreendem esse processo.

3.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO, E. N. O. **O ebook animado e interativo recontos - lendo contos, reescrevendo pontos: um produto educacional que utiliza as novas TICS para o desenvolvimento da leitura e produção textual**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27694> Acesso em: 24 fev. 2023.

BAKHTIN, M. M **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra . São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRAGA, D.; RICARTE, I. L. M. **Letramento e tecnologia**. Linguagem e letramento - Em foco letramento digital. Unicamp, 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf> Acesso em: 24 fev. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CANDIDO, A. **O Direito à Literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo: Ouro sobre azul, 2017.

CARVALHO, L. E. M. **A construção da argumentação em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59399> Acesso em: 24 fev. 2023.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e prática**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FAJARDO, A. C. M. **A reescrita dirigida como parte do processo de consolidação da escrita**. 2020. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11821/6/anacristinamirandafajardo.pdf> Acesso em: 24 fev. 2023.

FIRMINO, J. V. **Operadores argumentativos no artigo de opinião: uma intervenção através da Sequência Didática**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30679> Acesso em: 24 fev. 2023.

FLORÊNCIO, A. M. G. et al. **Análise do Discurso: Fundamentos e Prática**. Maceió: Edufal, 2009.

FRUET, F. S. O.; WINCH, P. G.; FAGAN, D.; ZEMOLIN; A. P. Internetês: ameaça à ou evolução na língua portuguesa?. **Revista da Anpoll**, Campinas, v. 1, n. 26, p. 99-112, 2009. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/131/139>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73> Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acesso em: 24 fev. 2023.

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Conheça a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Histórico**. 2022. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Content/history> Acesso em: 24 fev. 2023.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. **Escrever e Argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos na escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/3680/2405/0> Acesso em: 01 mar. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, R. A. F. **Produção textual em língua portuguesa: uma proposta para a construção de textos argumentativos**. 2020. 199 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão

de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4256#preview-link0> Acesso em: 01 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais & ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICHAELIS. **Dicionários**. [online]. Melhoramentos, 2018.

MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.

OLIVEIRA, E. **Um estudo da produção escrita do gênero textual crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29560> Acesso em: 24 fev. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERELMAN C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAMALHO, J. H. A. **Gênero crônica**: uma proposta de produção textual com estudantes do Ensino Fundamental II a partir da aplicação de uma Sequência Didática. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Letras e em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5663> Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, E. J. **Escrita autoral a partir de gêneros orais em sala de aula**. 2021. 165f. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36348/1/Memorial_de_formao_Elisangela_Silva_Profletas_Ufba.pdf Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, E. de J. **Uma Sequência Didática para produção de reportagem**: e-book didático. 2021. 85 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://profletrasufba.ufba.br/sites/profletrasufba.ufba.br/files/e-book_uma_sequencia_didatica_para_producao_de_reportagem.pdf Acesso em: 24 fev. 2023.

SOUZA, A. A. S. **Os operadores argumentativos no processo de leitura e de produção textual**: uma proposta de ensino para alunos do 9º. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade

Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13442>. Acesso em: 03 mar. 2023.

TEIXEIRA, C. A argumentação em textos dissertativo-argumentativos no 9º ano do ensino fundamental com o uso da plataforma web Rapi10. 2019. 257f. - Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/48295> Acesso em: 03 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

4. ARTIGO 2 - O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO COTIDIANO: SOCIALIZANDO RESULTADOS

Claudinea dos Reis Gonçalves

Cleber Cezar da Silva

Resumo: Este estudo de caráter exploratório e qualitativo tem como objetivo investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos. Seu desenvolvimento foi orientado pela seguinte questão: O que os dados coletados evidenciam sobre o ensino da produção textual?. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários semiestruturados compostos por questões abertas/dissertativas e de múltipla escolha. A amostra foi composta por 42 estudantes e uma professora de redação. Para análise dos resultados, fez-se uso de atores como Fávero e Koch (1985), Koch e Elias (2006) e Koch (2014), que versam sobre a construção do texto e seus sentidos. Autores como Shute (2007) e Jaschefsky (2019), que discorrem sobre a importância do feedback no processo educativo e a dinâmica da produção textual no Ensino Fundamental II, respectivamente, também foram acionados. Os resultados indicam que as dificuldades dos estudantes estão diretamente relacionadas à limitação de seu repertório de habilidades para expressão verbal e de domínio sobre as temáticas propostas para produção textual, indicando a necessidade de se investir em práticas de leitura e pesquisa que ampliem seus conhecimentos. Afirma-se que a ausência de *feedbacks* periódicos e de alinhamento entre as práticas educativas e as necessidades dos alunos influenciam negativamente o aperfeiçoamento da escrita.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II. Linguística Textual. Produção de Texto.

Abstract: This exploratory and qualitative study aims to investigate the main difficulties faced by students in the 9th year of Elementary School in relation to the production of dissertation-argumentative texts. Its development was guided by the following question: What does the collected data show about the teaching of textual production? Data were collected through the application of semi-structured questionnaires composed of open/essay and multiple-choice questions. The sample consisted of 42 students and a writing teacher. To analyze the results, we used actors such as Fávero and Koch (1985), Koch and Elias (2006) and Koch (2014), who deal with the construction of the text and its meanings. Authors such as Shute (2007) and Jaschefsky (2019), who discuss the importance of feedback in the educational process and the dynamics of textual production in Elementary School II, respectively, were also involved. The results indicate that the students' difficulties are directly related to the limitation of their repertoire of skills for verbal expression and mastery of the themes proposed for textual production, indicating the need to invest in reading and research practices that expand their knowledge. It is stated that the absence of periodic feedback and alignment between educational practices and students' needs negatively influences the improvement of writing.

Keywords: Elementary Education II. Textual Linguistics. Text Production.

4.1. INTRODUÇÃO

A produção de textos dissertativo-argumentativos é uma habilidade essencial para os estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental, uma vez que essa modalidade textual é pedida em diversas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, muitos educandos apresentam dificuldades em relação a essa modalidade textual, seja por falta de prática, de habilidade ou mesmo de conhecimento sobre as estruturas e características do gênero (Jaschefsky, 2019).

As dificuldades relativas à produção textual também podem ser associadas aos métodos, estratégias e técnicas adotadas pelo professor. Portanto, os problemas referentes à produção textual envolvem um conjunto de fatores que devem ser analisados em suas especificidades. Afinal, o reconhecimento dessas questões deve preceder o desenvolvimento de qualquer prática de intervenção.

Este estudo, cujo objeto é o Ensino de Produção Textual, tem como principal objetivo investigar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos, a fim de identificar possíveis causas e, assim, propor intervenções pedagógicas que possam auxiliá-los na melhoria de sua produção textual. Seu desenvolvimento foi orientado pela seguinte questão: O que os dados coletados evidenciam sobre o ensino da produção textual? Como hipótese, supõe-se que essas dificuldades estariam relacionadas a um possível desinteresse dos estudantes por essa prática.

Para o desenvolvimento de uma ação que impacte positivamente as práticas de produção textual, a identificação das percepções docentes também é essencial. Para isso, foi aplicado um questionário de sondagem inicial para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e outro questionário para a professora de uma instituição particular de ensino localizada no município de Caldas Novas, Goiás, a fim de coletar dados sobre suas principais dificuldades na elaboração do texto dissertativo-argumentativo. Cada questionário foi composto por cinco questões, divididas entre múltipla escolha e dissertativas. A aplicação dos questionários foi precedida por uma apresentação da proposta de pesquisa. Todo o processo ocorreu segundo as orientações do parecer n. 65330622.5.0000.0036, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal Goiano.

Considerando o panorama supracitado, este estudo apresenta os resultados obtidos na aplicação desses questionários, analisando as principais dificuldades apontadas pelos alunos e

buscando relacioná-las com possíveis fatores que possam influenciar o desempenho dos estudantes na produção desse tipo de texto. Seu desenvolvimento foi orientado pela seguinte pergunta: O que os dados coletados evidenciam sobre o ensino da produção textual? O desenvolvimento desse estudo se justifica pela necessidade de compreender as habilidades de produção textual enquanto indispensáveis para a vida na sociedade contemporânea.

A princípio, fez-se uso dos fundamentos da pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 1999), que orientaram a coleta e interpretação de estudos que versam sobre a Linguística Textual, vertente responsável por subsidiar esta discussão. Considerando a ida a campo para aplicação dos questionários e coleta dos dados, pode-se dizer que este estudo também se constitui enquanto exploratório. Esse tipo de estudo permite ao pesquisador compreender as dimensões do seu campo de estudo, atuando assim como um instrumento de reconhecimento. Os fundamentos da abordagem qualitativa sustentam a interpretação e análise dos dados.

A partir dessas análises, serão propostas, em oportunidades futuras, intervenções pedagógicas que possam auxiliar os alunos a superar as dificuldades relativas à estruturação da produção textual ao que tange elementos como introdução, desenvolvimento e conclusão, identificadas através da interpretação das respostas coletadas, e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho na produção de textos dissertativo-argumentativos. Com isso, espera-se contribuir para a formação de estudantes competentes em relação à produção textual, o que certamente terá reflexos positivos em sua vida acadêmica e profissional. Ademais, espera-se contribuir com o aperfeiçoamento de profissionais da área de linguagens.

4.2. METODOLOGIA

Considerando as características do processo de coleta de dados, este estudo define-se como exploratório. Para Silva (2014, p. 21), geralmente, estudos exploratórios são elaborados mediante “[...] pesquisas bibliográficas, com denso diagnóstico na literatura; por conversas com outros pesquisadores especialistas na área, buscando informações sobre as especificidades do fenômeno pesquisado, e por meio da condução de entrevistas com grupos focais”. Portanto, o desenvolvimento de um estudo de cunho exploratório contribui com a aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

A princípio, foi realizada a seleção de um conjunto de estudos que versam sobre a Linguística Textual. Esses estudos foram obtidos por meio de uma busca manual não sistematizada em bases de dados digitais, como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)

e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Obras físicas, especialmente livros, também foram utilizadas. O intuito desse processo foi construir um panorama teórico conceitual para fundamentar a interpretação dos dados coletados.

A metodologia utilizada para a identificação das dificuldades dos estudantes acerca da produção textual iniciou-se com a presença dos pais dos alunos participantes da pesquisa, por meio de uma reunião para obter o consentimento dos responsáveis legais dos alunos menores de idade, garantindo a ética e a legalidade da pesquisa.

Após o consentimento dos responsáveis, foi promovida uma roda de conversa que foi estabelecida numa atmosfera acolhedora e participativa. Os alunos expressaram suas opiniões e experiências relacionadas à produção de textos dissertativos-argumentativos, oportunidade a qual foi explanada a importância desse tipo de texto como ferramenta de comunicação e expressão de ideias no contexto educacional e acadêmico.

Conforme destacam Marconi e Lakatos (1999, p. 100), “[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário em um prazo razoável”. Portanto, a explanação prévia da proposta de pesquisa permite que os participantes compreendam os sentidos e a importância da investigação, o que pode ampliar o engajamento. Além disso, essa conscientização reforça os laços entre o ensino e a pesquisa, evidenciando a presença da instituição de ensino superior na escola. Cabe salientar que todo o processo de investigação foi precedido pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto Federal Goiano.

Após contextualizar o propósito da pesquisa e discutir sua relevância com os educandos, deu-se início à coleta de dados. Foram elaborados dois questionários (Apêndices IV e V), cujo objetivo foi reconhecer as percepções de 42 estudantes e de 01 professora de redação do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino particular do município de Caldas Novas, Goiás. A construção desses questionários foi orientada por uma busca pelo reconhecimento das especificidades do ensino da produção textual no cotidiano. Foram elaboradas cinco questões específicas para cada questionário. No primeiro, com foco nos estudantes, foram inseridas questões acerca do modo como percebem a produção textual, suas facilidades e dificuldades, bem como sobre as metodologias adotadas pela professora e seus métodos de avaliação. No segundo questionário, com foco na professora, foram inseridas questões sobre as estratégias utilizadas no ensino da produção textual, processo de avaliação e *feedbacks*.

Os questionários abrangeram aspectos como: organização de ideias, estrutura textual, uso adequado de argumentos, coesão e coerência, entre outros elementos relevantes. Além disso, durante a roda de conversa, foi possível promover uma reflexão sobre possíveis obstáculos que os alunos enfrentam ao redigir seus textos, incentivando-os a compartilhar experiências pessoais e exemplos concretos. Esse diálogo aberto e participativo permitiu que os alunos se sentissem à vontade para expor suas dificuldades e expressar suas opiniões.

O sigilo e a confidencialidade dos dados foram garantidos em todos os momentos da pesquisa. Foi explicado aos alunos que suas respostas seriam tratadas de forma anônima e utilizadas apenas para fins acadêmicos, sem qualquer possibilidade de identificação individual. Dessa forma, o ambiente ficou seguro para a livre expressão das dificuldades enfrentadas.

Ao final da apresentação do projeto de pesquisa e do questionário, ficou esclarecido aos alunos e à professora responsável pela disciplina de produção de texto os próximos passos, destacando que os resultados obtidos serão analisados e utilizados para subsidiar a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino e aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo.

A análise dos dados foi subsidiada pela abordagem qualitativa. Segundo Oliveira et al. (2020, p. 02), “uma pesquisa qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”. Corroborando com Oliveira et al. (2020), Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), afirmam que em uma pesquisa qualitativa, a definição dos conceitos e a interpretação dos dados deve ocorrer consoante ao contexto social no qual o fenômeno analisado se insere. Portanto, buscou-se compreender os fenômenos subjetivos que perpassam pelas práticas de produção textual cotidianas.

4.3. A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Koch (2004), reforça que a Linguística Textual toma, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa. Segundo Almeida (2019, p. 19), “[...] um dos motivos para o surgimento da LT é a lacuna apresentada

pela gramática da frase, pois não havia respostas significativas para grande parte dos problemas existentes na morfologia, fonologia e também lexicologia”.

Nas palavras de Koch (2014), a LT compreende o texto como uma prática comunicativa unificada num complexo universo de ações humanas. Nesse sentido, a teoria do texto está imbuída de um viés interdisciplinar, uma vez que se atenta à uma gama de fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, o social, ou seja, fatores estes que complementam a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística.

Para Marcuschi (2012), a LT consiste em uma descrição da relação entre o processo de construção, constituição e recepção de um texto. Sendo assim, essa corrente linguística “[...] deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos. (Marcuschi, 2012, p. 33). O autor ainda propõe que se veja a

[...] LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Em suma a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas (Marcuschi, 2012, p. 33).

Segundo Koch (2004, p. 12), no interior da Linguística Textual, foram formuladas as seguintes concepções:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); 2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica); 3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica); 4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); 5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); 6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); 7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); 8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção sociocognitiva-interacional).

Segundo Cruz (2012, p. 48), “Entende-se que a ênfase no trabalho com texto é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua, que o mesmo precisa ser a unidade básica para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que possibilita maior interatividade com a língua e a sociedade”. Assim, a abordagem do texto e a promoção de práticas com foco em sua construção precede um entendimento dele enquanto instrumento complexo e plural.

Considerando o texto enquanto produção dotada de características de seus sujeitos geradores e de seu contexto de produção, Bronckart (2006, p. 139), os define como os correspondentes empíricos das atividades de linguagem de um grupo. Corroborando com essa asserção, Koch e Elias (2006), compreendem o texto como um construto social, gerado sob um conjunto de condições que determinam sua essência. Sendo assim, o texto carrega consigo diversos elementos implícitos, que podem ser detectados somente quando o contexto sociocognitivo dos interlocutores é conhecido. Nesse sentido, a atividade da escrita deve ser percebida como uma “atividade interativa de expressão, (ex: “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele” (Andrade, 2005, p. 45). Sendo assim, é necessário traçar estratégias que permitam ao construtor externar, durante a produção textual, elementos que possuem significado.

4.4. A PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ÓTICA DISCENTE E DOCENTE

Nesta seção, subdividida em dois tópicos, são apresentados os resultados obtidos através da identificação das percepções de estudantes e de uma professora sobre o ensino da produção textual. A pesquisa qualitativa desenvolvida teve como objetivo a coleta de dados para a análise por aplicação de questionário semiestruturado (perguntas abertas e de múltipla escolha) com a finalidade de identificar quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção do texto dissertativo-argumentativo, bem como avaliar as contribuições da LT na aplicabilidade das atividades propostas.

Durante o estudo, os participantes (alunos e professora), responderam individualmente a um questionário, sem intervenções pedagógicas diretas, e demonstraram um alto nível de engajamento e entusiasmo. A aplicação do questionário permitiu aos alunos e à professora expressarem suas opiniões e compartilharem suas experiências de forma autônoma. Eles foram incentivados a refletir sobre as dificuldades enfrentadas na produção de textos, identificando os principais obstáculos encontrados ao longo do processo.

Os resultados revelaram uma variedade de desafios enfrentados pelos alunos na escrita. Entre as dificuldades mais comuns, destacaram-se, a estruturação dos parágrafos, a coerência e coesão textual, a organização das ideias, a elaboração do tema e da proposta de intervenção, a forma utilizada nas correções dos textos produzidos, o *feedback* recebido após as correções, além do uso adequado da norma culta da língua portuguesa e a ampliação do repertório cultural.

Esses obstáculos refletiram as principais lacunas de conhecimento e habilidades que precisam ser abordadas no contexto da formação acadêmica. No entanto, vale ressaltar que os alunos demonstraram interesse em superar essas dificuldades e mostraram-se motivados a aprimorar suas habilidades de escrita. Eles expressaram o desejo de receber suporte e orientação pedagógica para enfrentar esses desafios de maneira mais eficiente.

Os resultados também apontaram para a importância de se adotar abordagens pedagógicas mais inclusivas e personalizadas na educação. Afinal, cada aluno possui necessidades e dificuldades específicas, e a atenção individualizada é fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico. No ensino da produção textual, o profissional docente deve realizar um diagnóstico das habilidades e déficits do estudante, para assim elaborar práticas que contemplem suas necessidades. Na atual conjuntura, essa personalização do ensino é apoiada por uma diversidade de instrumentos tecnológicos, como plataformas, aplicativos e softwares que viabilizam a coleta de dados e a estruturação do perfil de cada aluno, incluindo seu estilo e ritmo de aprendizagem. “A personalização começa com um aluno, suas habilidades, sonhos e dificuldades e se estende para outros estudantes com interesses e aspirações semelhantes, criando autonomia para se fazer o design do seu aprendizado” (Santos; Alves, 2022, p. 02).

No geral, a aplicação do questionário revelou um panorama detalhado das dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de texto, destacando a importância de estratégias de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades individuais. Os resultados obtidos forneceram uma base sólida para a implementação de intervenções pedagógicas, com o objetivo de promover a melhoria contínua das habilidades de escrita dos alunos.

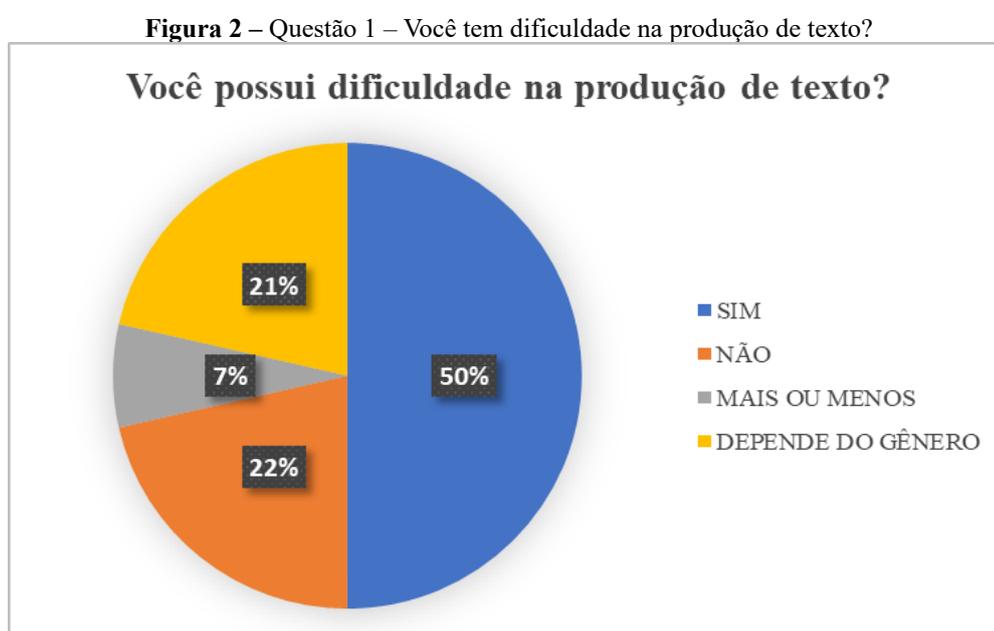
4.4.1. Percepções dos Estudantes

Como já mencionado na seção anterior, com o intuito de reconhecer as percepções dos estudantes com relação às práticas de produção textual realizadas em seu cotidiano, foi aplicado um questionário composto por cinco questões. Esse processo foi essencial no sentido de evidenciar como a produção textual, embora seja fundamental para a formação, é percebida de formas até mesmo apática entre os estudantes, indicando uma falta de consenso acerca de sua relevância.

Conforme Cruz (2012, p. 48), “[...] sendo o texto o principal instrumento de trabalho da linguagem, é também atividade primordial para o desenvolvimento crítico e interativo do aluno, pois, é pela linguagem que o texto se caracteriza como expressão do seu pensamento”. Portanto,

é necessário traçar práticas que ampliem o interesse dos estudantes pela produção textual. O exercício da escrita não pode ser compreendido como uma função restrita do profissional da linguística, afinal, todos os campos do conhecimento abordam a produção textual em seu cotidiano, mesmo que em perspectivas específicas. De fato, os professores de língua portuguesa e redação são responsáveis por orientar tecnicamente o ensino da produção textual, contudo, a consolidação dessas aprendizagens demanda um trabalho multidisciplinar.

No gráfico a seguir (Figura 2), são apresentados os resultados obtidos através da aplicação da seguinte questão: Você tem dificuldade na produção de texto?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como pode-se observar na figura anterior, 50% dos estudantes (21 indivíduos) alegaram possuir dificuldades na produção textual e apenas 22% dos participantes afirmaram não possuir dificuldades. Esses dados, a princípio, reforçam a singularidade da aprendizagem em cada indivíduo, afinal, em um mesmo espaço formativo, ditado pelas mesmas normas e submetido aos mesmos processos educativos há uma diversidade de pareceres entre os sujeitos envolvidos. Tendo em vista o percentual de estudantes que afirmaram ter dificuldades para elaborar um texto, é possível afirmar que as práticas adotadas pela instituição educativa e pela professora não estão sendo efetivas ao que tange a aquisição de habilidades de escrita pelos estudantes.

Sobre as dificuldades que envolvem a produção textual, cabe acrescentar que os jovens da atual geração estão em contato direto com uma nova cultura, definida como cultura digital. Nessa cultura, as formas de comunicação foram ressignificadas, e a linguagem escrita adquiriu configurações mais simplificadas. Conforme afirma Ribeiro Júnior e Santos (2019, p. 06), “O

uso cotidiano da escrita não convencional tem adaptado estudantes à produção de textos corridos, sem correspondência às normas cultas da gramática e estruturação textual semelhante ao que é visto nos chats de aplicativos de comunicação imediata”. Portanto, tendo em vista os apontamentos de Bronckart (2006), e Koch e Elias (2006), é necessário compreender o texto segundo sua nova lógica de produção. Afinal, o texto enquanto construção social carrega consigo elementos do seu contexto de produção. Através desse reconhecimento será possível traçar estratégias que tornem o ensino da produção textual significativo. Isso não significa que o professor deve renunciar à norma culta, mas que deve considerar as novas formas de produção textual enquanto possibilidades de ampliação da aprendizagem.

Posteriormente, na questão 2, ao serem indagados sobre suas principais dificuldades na produção de texto, obteve-se uma diversidade de respostas: introdução: 2 alunos; tema: 6 alunos; estrutura: 2 alunos; conclusão: 4 alunos; coesão: 3 alunos; gênero: 2 alunos; a produção em sua totalidade: 12 alunos; conectivos: 3 alunos; vocabulário: 2 alunos; parágrafos: 4 alunos; concentração: 1 aluno; texto dissertativo-argumentativo: 1 aluno. Esses dados evidenciam que não há um consenso entre os estudantes ao que tange os pontos que consideram os dificultadores da aprendizagem da produção textual.

Cabe mencionar os efeitos do período pandêmico sobre a aprendizagem. Nesse período, as práticas educativas desenvolvidas no âmbito de todas as disciplinas foram afetadas, uma vez que a transição não planejada do modelo presencial para o Sistema de Ensino Remoto inviabilizou um planejamento concreto que assegurasse a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Santos e Alves (2022, p. 10), “[...] fez-se notório os impactos que a pandemia da COVID-19 causou na educação, evidenciou e agravou as desigualdades sociais e educacionais do país, promovendo uma acentuada discrepância entre os níveis de aprendizagem dos estudantes”. E mesmo no âmbito de uma instituição de ensino privada, cujo público-alvo é composto por indivíduos, em sua maioria, dotados de melhores condições financeiras, os efeitos da pandemia foram catastróficos. A rede privada, assim como a rede pública, não estava preparada para uma transição instantânea do modelo de ensino. Para ambas as redes, mesmo que em intensidades e perspectivas distintas, o ambiente virtual representava algo a ser desbravado. Essa questão deve ser considerada ao se analisar as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes na atualidade.

Essa multiplicidade de pareceres evidencia que a produção textual envolve um conjunto de elementos, cuja falta de domínio pode impedir a fluidez da escrita dissertativo-argumentativa. Portanto, é necessário promover práticas que auxiliem a compreensão desses

elementos. Para isso, deve-se recorrer aos instrumentos que trabalham teoria e prática simultaneamente. Nesse processo, o acompanhamento pelo professor é essencial.

No gráfico a seguir (Figura 3), são apresentados os resultados obtidos através da aplicação da seguinte questão: Você está satisfeito com a metodologia utilizada nas aulas de produção de texto?

Figura 3 – Questão 3 – Você está satisfeito com a metodologia utilizada nas aulas de produção de texto?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados expostos no gráfico acima (Figura 3), ao serem confrontados com os números do gráfico anterior (Figura 2), evidenciam um conjunto de contradições. Os resultados obtidos após a aplicação da primeira questão demonstram que 50% dos estudantes possuem dificuldades na produção textual. Contudo, nota-se que a maioria dos estudantes se sente satisfeita com a metodologia utilizada pela professora. Esse panorama supõe que a maioria dos alunos interpreta seu rendimento de forma descolada da atuação da docente. Isso pode decorrer de diversos fatores, dentre os quais cabe mencionar uma prática de auto responsabilização integral, na qual o aluno acredita que todos os problemas que envolvem sua aprendizagem são de sua exclusiva responsabilidade, e a tentativa de proteção da professora, afinal, a construção de laços de afeto durante o cotidiano escolar, por vezes, resulta em práticas de defesa e cuidado.

Na questão 4, ao serem indagados sobre o que poderia melhorar nas aulas de produção textual, obteve-se o seguinte panorama de respostas:

Figura 4 – Questão 4 – O que poderia melhorar nas aulas de produção textual?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A ausência de um consenso entre os estudantes reafirma como a aprendizagem se constrói de formas específicas em cada sujeito. Dentre essas respostas, observa-se uma maior concentração em dois itens: explanação do tema e trabalhar mais produções. Contudo, quando analisados de forma ampla, é possível observar que todos os apontamentos se relacionam. Afinal, a insuficiência do número de aulas impede que a professora discorra de forma mais detalhada sobre os gêneros, exponha os conteúdos com mais calma e ofereça um atendimento personalizado para a correção de erros.

Na quinta pergunta, ao serem questionados sobre sua satisfação com o *feedback* que recebem sobre suas produções textuais, obteve-se as seguintes respostas: sim: 16 alunos; não: 12 alunos; às vezes: 4 alunos; as críticas me desmotivam: 10 alunos. Com relação específica às críticas desmotivantes alegadas por 10 estudantes, Sandoval, Alcântara e Zandomênico (2017) chamam a atenção para a necessidade de se pensar a avaliação enquanto um processo complexo que afeta cada indivíduo de forma singular. Os autores discorrem sobre como a avaliação assume certas formas, alinhadas à formação acadêmica, às preferências pessoais e até mesmo ao estado cognitivo do avaliador. Os autores também mencionam a importância de se promover práticas de produção textual compatíveis com o nível de escolarização dos estudantes, sob pena de se promover um processo de ensino-aprendizagem isento de significado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reforçam a importância de a escola favorecer “[...] a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, sem perder de vista a autonomia

intelectual e moral do aluno, como finalidade básica da educação” (Brasil, 1998, p. 47). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa indicação ao afirmar que “[...] a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela” (Brasil, 2017, p. 58).

Nesse sentido, a avaliação de produções textuais deve ser acompanhada por um reconhecimento das especificidades de seu produtor. Sendo assim, cabe ao professor propor práticas de produção textual que integrem elementos da realidade dos estudantes, de modo que estes consigam identificar o significado do que está sendo trabalhado. Ribeiro Júnior e Santos (2019, p. 06), afirmam que “[...] a inserção na metodologia de ensino dos novos tipos de estruturas de texto, ao invés da crítica aos mecanismos avançados que proporcionam uma comunicação democratizada”; pode representar uma solução para os problemas que envolvem a escrita dissertativo-argumentativa. Nesse processo, o estudante deve ser compreendido como um sujeito autossuficiente, cujo respeito à sua autonomia é crucial. Cabe acrescentar que a produção textual não deve ser solicitada de forma aleatória, os estudantes precisam identificar a necessidade desse produto, para assim compreender o sentido do esforço empreendido em sua construção.

4.4.2. Percepções da Professora

Após a realização das práticas e aplicação dos questionários junto aos estudantes, buscou-se reconhecer as percepções da professora acerca do objeto estudado, o ensino da produção textual. Para isso, foram definidas questões que permitissem à professora discorrer sobre diferentes aspectos de sua prática e de seu cotidiano profissional.

Ao ser questionada se conhece os fundamentos teóricos da Linguística Textual, a professora apresentou a seguinte resposta: “Sim. A Especialização feita na UFG teve foco na Linguística Textual, com a pesquisa do TCC abordando os gêneros textuais no Livro Didático”. Com base nesse trecho, é possível observar a importância da formação continuada enquanto instrumento que amplia o repertório pedagógico.

Rodrigues, Lima e Viana (2017) afirmam que a formação continuada de professores é essencial para o aperfeiçoamento de práticas educativas, uma vez que induz os profissionais a refletirem sobre a efetividade de suas ações. Segundo Jaschefsky (2019, p. 23), embora existam diversos profissionais da educação em pleno exercício “Em sua formação, ainda falta uma articulação entre teoria e prática que seja verdadeiramente explicativa e esclarecedora quanto

ao trabalho do conteúdo em sala de aula”. Portanto, deve-se considerar que os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial nem sempre é materializado integralmente em práticas educativas, afinal, o ambiente educativo é permeado por diversas inconsistências que por vezes limitam a capacidade de atuação do professor.

Contudo, conforme discute Magalhães e Azevedo (2015, p. 32), “[...] a formação continuada não deve suprir a formação inicial, base para o exercício profissional com qualidade, conferindo aos cidadãos as múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma engajada”. Portanto, o sucesso da formação continuada de um profissional docente está intimamente relacionado ao seu histórico formativo. Embora seja um processo necessário, a formação continuada não é capaz de suprir, em sua totalidade, habilidades cuja aquisição deveria ocorrer durante a instrução básica.

Posteriormente, buscou-se identificar se a docente recorre à diferentes metodologias para avaliar as produções textuais de seus estudantes. Nesse momento, a professora disse que: “As correções são feitas por um avaliador externo. A avaliação das correções é feita tanto pela entrega quanto pelo desempenho”.

Através dessa resposta, é possível identificar algumas questões que merecem atenção. Primeiramente, o fato de as avaliações serem realizadas por um agente externo pode prejudicar o acompanhamento aproximado dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento de sua escrita, afinal, a avaliação representa um importante instrumento de aprimoramento da práxis, através do qual é possível identificar os pontos fortes dos estudantes, bem como aqueles que demandam intervenção. Também é necessário considerar os elementos subjetivos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, afinal, a assimilação de conceitos e a construção do conhecimento se dá de formas particulares em cada pessoa. Portanto, ao avaliar a produção textual de um aluno com quem lida diariamente e está ciente de suas dificuldades, a docente possui condições para interpretar o conteúdo segundo as especificidades desse indivíduo. Em contrapartida, é possível afirmar que o apoio de um profissional externo pode contribuir com a qualidade de vida da professora, que pode distribuir seu tempo entre outras atividades do cotidiano escolar. Ademais, a professora recebe os dados das correções, o que permite a elaboração de práticas para o suprimento dos déficits formativos identificados.

Na terceira questão, a professora foi questionada sobre as dificuldades relatadas pelos estudantes durante as aulas de produção textual. Mediante a essa questão, a profissional afirmou que:

As principais dificuldades são em construção de texto autoral. As produções são, em sua maioria, baseadas em textos pesquisados no momento da

construção, o que leva à paráfrase. Há também a demonstração de falta de conteúdo sobre os assuntos abordados nas redações.

Esse ponto, comumente identificado entre outros professores que atuam na Educação Básica, reforça a necessidade de se propor práticas com foco na ampliação do repertório dos estudantes, o que está corretamente relacionado à leitura, vista como algo desinteressante entre parte significativa dos jovens da atual geração, que devido ao contato direto com as tecnologias, preferem buscar por informações mais assertivas e objetivas.

Esse ponto é discutido por Moran (1999), que aponta para as dificuldades de se conciliar o contingente de informações que circulam nos espaços virtuais e os processos de ensino-aprendizagem. O autor defende a necessidade de se estabelecer práticas que permitam aos estudantes compreender as tecnologias criticamente, refletindo sobre seus benefícios e perigos.

Por fim, a professora foi questionada sobre como é realizado o *feedback* das produções de textos junto aos estudantes. Diante desse questionamento, foi apresentada a seguinte resposta:

As principais dificuldades são discutidas e exemplificadas em aula. No entanto, tendo em vista a pequena quantidade de aulas de Redação e o extenso material a ser cumprido, não é possível dedicar grande parte das aulas para atendimento específico às necessidades específicas das produções.

As múltiplas atribuições do professor, geralmente, inviabilizam a participação ativa de professores em muitas atividades essenciais, como a devolutiva das atividades produzidas pelos estudantes.

A falta de um debate acerca do que foi produzido, de modo que o educando consiga identificar seus erros e acertos, impede que as atividades sejam percebidas como algo significativo. Shute (2007), reforça essa afirmação ao dizer que o *feedback* tem a função de modificar o pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem, portanto, sua ausência impossibilita o estudante de reconhecer seus pontos que carecem de aperfeiçoamento. Nesse caso, a ausência do *feedback* pode culminar na perpetuação de equívocos pelos estudantes no ato da produção textual.

Com base nas respostas apresentadas pela professora de língua portuguesa e redação, é possível observar uma necessidade de se introduzir os fundamentos da Linguística Textual nos processos de ensino de produção textual de forma mais assertiva. Portanto, cabe ao professor traçar estratégias que ressignifiquem a produção textual, de modo que este processo se torne mais dinâmico e significativo. Para isso, o reconhecimento das singularidades dos estudantes é

fundamental, afinal, o texto enquanto produto de um conjunto de operações linguísticas carrega consigo elementos inerentes a quem o produziu, que devem ser considerados durante os processos de ensino-aprendizagem.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, cujo objetivo foi investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos. Ao fim do processo, pode-se afirmar que esse objetivo foi alcançado, visto que foi possível tecer um conjunto de generalizações acerca dos dados obtidos.

Para a coleta de dados, realizou-se a elaboração e aplicação de dois questionários. O primeiro questionário foi aplicado à 42 estudantes e o segundo a uma professora de redação. Através da sistematização dos dados, foi possível tecer um conjunto de considerações importantes acerca dos processos e fatores que envolvem a produção textual.

Seu desenvolvimento foi orientado pela seguinte questão: O que os dados coletados evidenciam sobre o ensino da produção textual? A partir do processo de coleta e interpretação dos dados, pode-se dizer que as dificuldades acerca da produção textual estão diretamente relacionadas à um conjunto de fatores, que perpassam pelas próprias percepções dos educandos acerca da importância dessa prática e também pelas estratégias de planejamento, regência e avaliação adotadas pela professora e pelo estabelecimento educativo.

A princípio, supôs-se que as dificuldades de produção textual estariam relacionadas a um possível desinteresse dos estudantes por essa prática, hipótese que não pôde ser confirmada por meio da análise dos dados. Constatou-se que essas dificuldades se relacionam a diversos fatores, como o não entendimento da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, o número insuficiente de aulas de redação, a ausência de atendimento focal e à falta de *feedbacks*. A isso, pode-se somar a falta de significado da produção textual para o estudante, que percebe nessa prática um simples ato burocrático. Portanto, faz-se necessário pensar em um Ensino de Produção Textual alinhado ao campo de interesses dos estudantes, de modo que estes se sintam motivados a participar ativamente da construção dos textos.

Observou-se ainda que a professora conta com um apoio para a correção das redações, prática que, ao passo que promove melhores condições para que a profissional atue, limita seu contato com as produções dos estudantes com quem lida cotidianamente. Nesse sentido, é necessário compreender que, no contexto analisado, há uma mediação entre o ensino e a

avaliação. Com isso em vista, a professora deve traçar estratégias para o acompanhamento mais assíduo do processo avaliativo que, quando realizado por terceiros, pode desconsiderar a subjetividade de cada estudante. Em contrapartida, deve-se considerar que a correção das produções, no âmbito de processos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, ocorre por um agente externo em perspectiva imparcial, portanto, a prática adotada na instituição analisada pode preparar os estudantes para esses processos futuros.

Por fim, o reconhecimento das novas configurações da linguagem e do texto pelo professor é essencial para a elaboração de práticas que considerem as novas formas de escrita. Afinal, na atual conjuntura, marcada por uma cultura digital, os jovens comunicam-se segundo uma lógica específica, marcada pela sintetização das palavras e informações.

4.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. C. A. P. **Os processos referenciais na construção da argumentação textual: um estudo do gênero artigo de opinião**. 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN, 2019. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/Defendidas%20em%202019/arquivos/5298dissertacao_eianny_cecilia_de_abrantes.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

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

BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. **O que é linguística Textual**. Unicentro, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320854403_O_QUE_E_LINGUISTICA_TEXTUAL Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CRUZ, V. L. P. **Produção textual e prática do docente: uma análise no ensino fundamental e médio**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/758> Acesso em: 1 jul. 2023.

DUARTE, C. Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma dicíclico. **Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação**, v. 04, p. 115-127, 1999. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6121> Acesso em: 15 de maio de 2023.

FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. Critérios de textualidade. **Veredas**, v. 104, p. 17-34, 1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/10888/10367> Acesso em: 15 de maio de 2023.

JASCHEFSKY, E. **A produção textual no ensino fundamental II**: análise das dificuldades dos alunos. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3000> Acesso em: 10 jul. 2023.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto 2014.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas Implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedex**, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 jul. 2023.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAN, J. M. **Aprendendo a viver**. São Paulo: Paulinas, 1999.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo/MG, v. 19, n. 41, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208> Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO JUNIOR, R. S.; SANTOS, J. R. Linguística Textual: desafios do ensino-aprendizagem sob a influência do avanço das novas tecnologias de comunicação. **V CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60984> Acesso em: 15 jul. 2023.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIABA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 03, n. 01, p. 28-47, 2017. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-a-importancia-da-formacao-continuada-de-professores-da-educacao-basica-a-arte-de-ensinar-e-o-fazer-cotidiano-id.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2023.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S. SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/49/41> Acesso em: 10 jul. 2023.

SANDOVAL, A. N.; ALCÂNTARA, S. S.; ZANDOMÊNICO, S. C. M. R. A avaliação do domínio da língua portuguesa no ENEM e a diversidade do português brasileiro. In:

GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 23-29. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf Acesso em: 15 de maio de 2023.

SANTOS, G. M.; ALVES, J. F. S. A. Diferenciação e personalização do ensino para superação das dificuldades de aprendizagem na escola pós pandemia. **VIII CONEDU** – Congresso Nacional de Educação, Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88618> Acesso em: 21 jul. 2023.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. **ETS Research e Development**. Princeton, NJ, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654307313795> Acesso em: 15 de maio de 2023.

SILVA, A. J. H. **Metodologia de Pesquisa**: conceitos gerais. Curitiba: Unicentro, 2014.

5. ARTIGO 3 – DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudinea dos Reis Gonçalves

Cleber Cezar da Silva

Resumo: Este estudo tem como objetivo empregar as contribuições da Linguística Textual ao desenvolvimento das habilidades de produção de texto e à ruptura de paradigmas existentes. Seu desenvolvimento foi orientado pelo seguinte questionamento: O que os dados obtidos evidenciam sobre as dificuldades que permeiam a produção de textos dissertativo-argumentativos? Para o desenvolvimento desta investigação de caráter exploratório, inicialmente fez-se uso dos fundamentos da pesquisa bibliográfica, que orientaram a seleção, leitura e interpretação de textos que versam sobre a Linguística Textual, vertente teórica responsável por subsidiar a análise dos dados. A coleta de dados se deu mediante a realização de atividades de escrita e reescrita de textos dissertativo-argumentativos seguida da aplicação de questionários semiestruturados compostos por questões abertas/dissertativas e de múltipla escolha. A amostra foi composta por 42 estudantes e uma professora de redação. Os resultados indicam que a promoção de práticas educativas alinhadas aos fundamentos da Linguística Textual contribuem com a ressignificação da produção textual, afinal, permite que os estudantes ampliem suas habilidades e compreendam suas próprias produções de forma crítica e analítica, traçando caminhos para o aperfeiçoamento de sua escrita. Sob a ótica da professora, percebeu-se que ao ministrar aulas de produção textual amparadas na Linguística Textual é possível tornar a assimilação do conteúdo mais fácil, o que amplia o interesse dos estudantes pelas ações.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II. Linguística Textual. Produção de Texto.

Abstract: This study aims to employ the contributions of Text Linguistics to the development of text production skills and the rupture of existing paradigms. Its development was guided by the following question: What does the data obtained show about the difficulties that permeate the production of dissertation-argumentative texts? To develop this exploratory investigation, we initially used the foundations of bibliographical research, which guided the selection, reading and interpretation of texts that deal with Textual Linguistics, the theoretical aspect responsible for supporting data analysis. Data collection took place through writing and rewriting activities of dissertation-argumentative texts followed by the application of semi-structured questionnaires composed of open/dissertation and multiple-choice questions. The sample consisted of 42 students and a writing teacher. The results indicate that the promotion of educational practices aligned with the foundations of Textual Linguistics contribute to the redefinition of textual production, after all, it allows students to expand their skills and understand their own productions in a critical and analytical way, tracing paths for improving their skills. writing. From the teacher's perspective, it was noticed that when teaching text production classes supported by Text Linguistics it is possible to make the assimilation of the content easier, which increases students' interest in the actions.

Keywords: Elementary Education II. Textual Linguistics. Text Production.

5.1. INTRODUÇÃO

O ensino da produção textual, em particular do texto dissertativo-argumentativo, desempenha um papel central na formação acadêmica e na capacidade de comunicação dos estudantes. A habilidade de expressar pensamentos, argumentos e análises de maneira coesa e persuasiva é essencial em diversos contextos educacionais e profissionais. No cenário educacional contemporâneo, o desenvolvimento das habilidades de comunicação escrita ocupa um papel central no processo de formação integral dos estudantes, afinal, “[...] ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (Cristóvão; Nascimento, 2006, p. 47).

A segunda habilidade geral de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), salienta a apropriação da linguagem escrita enquanto requisito para integração do sujeito nos diferentes campos de atuação da vida social. O documento ainda reconhece o domínio da escrita enquanto necessário para a ampliação das possibilidades de participação na cultura letrada, desenvolvimento da autonomia e construção de conhecimentos (Brasil, 2017).

A produção de um texto dissertativo-argumentativo bem-estruturado e persuasivo não é inato; é uma competência que requer a aquisição de conhecimento e prática contínua. Logo, “[...] é necessário ensinar aos alunos, não apenas, sobre o que escrever, mas, também, sobre como escrever para que tenha consciência sobre o próprio processo de escrita e o faça de maneira mais organizada e efetiva” (Costa; Martins, 2020, p. 66). Para compreender o processo de desenvolvimento dessa competência específica, este estudo concentrou-se na identificação das maiores dificuldades enfrentadas por alunos do 9º ano de um colégio particular da cidade de Caldas Novas, na produção de textos dissertativo-argumentativos.

O presente artigo compõe uma investigação sobre os conhecimentos dos alunos do 9º ano em relação ao texto dissertativo-argumentativo. A compreensão desse ponto de partida revela-se essencial para orientar estratégias pedagógicas que visem aprimorar a capacidade dos estudantes em participar de diálogos e construir argumentações sólidas em suas futuras trajetórias acadêmicas e profissionais. Neste sentido, esta pesquisa busca não apenas diagnosticar o nível de familiaridade dos alunos com as características do gênero, mas, também, explorar os possíveis fatores que influenciam a construção desse conhecimento.

O objetivo desta pesquisa é empregar as contribuições da Linguística Textual ao desenvolvimento das habilidades de produção de texto e à ruptura de paradigmas existentes. Seu desenvolvimento foi orientado pelo seguinte questionamento: O que os dados obtidos evidenciam sobre as dificuldades que permeiam o processo de produção de textos dissertativo-argumentativos?

Para obter respostas satisfatórias para este questionamento, fez-se uso dos fundamentos da pesquisa bibliográfica, que orientaram o processo de busca e interpretação de estudos que versam sobre a Linguística Textual, vertente teórica responsável por subsidiar a análise dos resultados. Os dados foram obtidos após a realização de atividades de escrita e reescrita de textos dissertativo-argumentativos mediante a elaboração de aplicação de um questionário aos estudantes. Outro questionário foi aplicado à professora regente da turma.

Sobre a análise dos dados, fez-se uso dos fundamentos da abordagem qualitativa, que contribuiu com a identificação de pontos subjetivos que permearam o processo de escrita e reescrita dos sujeitos da pesquisa. Esses resultados contribuirão para um entendimento das necessidades dos estudantes nessa área específica, permitindo que educadores e pesquisadores desenvolvam estratégias de ensino eficazes.

5.2. METODOLOGIA

Esta investigação, de caráter exploratório, visa empregar as contribuições da Linguística Textual ao desenvolvimento das habilidades de produção de texto e à ruptura de paradigmas existentes. Para isso, foi necessário reconhecer e compreender os desafios que perpassam pela produção de textos dissertativo-argumentativos por estudantes de 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino privada, localizada no município de Caldas Novas, Goiás. A pesquisa exploratória tem como principal objetivo aproximar o pesquisador de seu objeto de investigação, ampliando as possibilidades de construção de hipóteses. Estudos desse tipo envolvem os seguintes processos: (a) levantamento bibliográfico; (b) coleta de dados por meio da aplicação de questionários e/realização de entrevistas com sujeitos que vivenciam o problema analisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 2007). Portanto, a pesquisa exploratória permite ao pesquisador adentrar o campo de estudo, atuando como um instrumento de reconhecimento e análise aprofundada das questões em consideração.

A princípio, fez-se uso dos fundamentos da pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002), este tipo de pesquisa é realizado a partir do levantamento de trabalhos publicados em

formatos diversos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. O autor enfatiza que toda investigação científica se inicia com uma pesquisa bibliográfica, afinal, o avanço do conhecimento demanda o reconhecimento dos recortes do objeto que já foram alvo de análise, assim como das lacunas que ainda demandam um maior aprofundamento. Logo, pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica acompanha a produção científica em todas as suas etapas. A pesquisa bibliográfica foi importante para a obtenção de estudos sobre a Linguística Textual, dentre outras obras que dialogassem com os dados coletados.

Para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes acerca da produção textual, foram ministradas oito aulas com duração de cinquenta minutos cada, onde a professora regente e a professora pesquisadora (autora deste estudo), buscaram descomplicar o entendimento acerca das estruturas básicas de um texto dissertativo-argumentativo. Durante essas aulas fez-se uso de recursos didáticos múltiplos, como lousa e pincel, projetor, materiais impressos e *slides*. Cabe mencionar que a instituição campo de investigação conta com uma boa estrutura, o que contribuiu com a realização do processo de intervenção.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada a técnica de produção de um diário de bordo, no qual foi registrada cada etapa da pesquisa. Este registro sistemático permitiu capturar múltiplas nuances, desde as reações individuais dos alunos até as dinâmicas coletivas em sala de aula. Cada anotação refletia não apenas as ações tangíveis, como a interação dos estudantes com o conteúdo, mas também aspectos intangíveis, como emoções e desafios. Por meio deste diário, pôde-se documentar detalhadamente as estratégias didáticas empregadas, as respostas dos alunos às intervenções pedagógicas e os ajustes necessários para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. O diário de bordo tornou-se, assim, um recurso valioso, proporcionando uma perspectiva reflexiva e crítica que enriqueceu substancialmente a análise da pesquisa, garantindo rigor metodológico e profundidade analítica ao estudo realizado.

A pesquisa de campo foi iniciada com o desenvolvimento de uma atividade de produção textual acerca do gênero em estudo. A princípio os alunos trabalharam com os conhecimentos prévios que adquiriram ao longo de suas jornadas escolares. A professora regente iniciou a atividade com uma breve discussão acerca do texto base que daria suporte para os alunos em suas produções. Em seguida entregou a eles uma folha específica de redação, a qual o colégio adota para esta finalidade. Sem muitos esclarecimentos e explicações minuciosas, os estudantes desenvolveram suas escritas. O surgimento de dúvidas e inseguranças era comum entre os alunos. Surgiram diversos questionamentos sobre a escrita correta de algumas palavras e a estruturação dos parágrafos.

A princípio, os resultados obtidos evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na produção textual. A partir desta constatação, as professoras fizeram uma análise das produções e, posteriormente, realizaram *feedbacks* individualizados, demonstrando aos estudantes seus principais equívocos e como proceder para superar esses desafios.

Posteriormente, foram produzidos dois questionários (Apêndices VI e VII), um com foco nos estudantes e outro específico para a professora regente da turma. O questionário dos estudantes foi composto por uma mescla de quatro questões objetivas e dissertativas. Já o questionário da professora foi composto por quatro questões dissertativas.

Os fundamentos da abordagem qualitativa sustentaram a interpretação dos dados coletados por meio de instrumentos como questionários e análise textual, buscamos extrair significados e compreender a complexidade das dificuldades encontradas pelos alunos em relação ao texto dissertativo-argumentativo. A utilização da abordagem qualitativa se justifica por sua maior preocupação em compreender os delineamentos do processo. Ou seja, sob a ótica dessa abordagem o foco não é o produto, mas os caminhos trilhados para sua construção (Lüdke; André, 2013).

5.3. PRINCÍPIOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

As pesquisas na área da Linguística Textual têm analisado o texto como uma entidade complexa composta por elementos linguísticos e pragmáticos. A variedade desses componentes tem dificultado a criação de um modelo abrangente que consiga explicar e detalhar a totalidade da textualidade. Portanto, os estudos buscam encontrar a abordagem teórica mais adequada para lidar com os diversos elementos que formam a estrutura textual (Gregolin, 1993).

Os contornos da Linguística Textual sofreram transformações significativas ao longo do tempo. Tida inicialmente como uma disciplina de essência gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), transitou pela esfera pragmático-discursiva, transformando-se em uma disciplina de essência sociocognitivista e interacional. Em suas configurações contemporâneas, a Linguística Textual se dedica a pensar questões relacionadas ao processamento sociocognitivo-interativo de textos escritos e falados (Koch, 2009).

Segundo Ciulla (2023) o texto representa um foco central na área da Linguística Textual. Abordar a questão do texto equivale a abordar um desafio intrínseco à linguagem, envolvendo uma compreensão do funcionamento tanto das línguas de maneira geral quanto em seus aspectos específicos. À medida que se adentra aos estudos sobre o texto, torna-se cada vez mais

claro o quanto o avanço da linguística está interligado à investigação dos fenômenos textuais (Ciulla, 2023).

Sob a perspectiva da Linguística Textual, o texto é compreendido como a prática de comunicação integrada em um universo dinâmico de interações humanas. Em uma face, o texto deve preservar a organização linear concernente à coesão, por outra, deve considerar os aspectos não lineares, ou seja, os diferentes níveis de sentido, bem como a intencionalidade dos interlocutores, que envolvem elementos semânticos e pragmáticos (Marcushi, 1983).

Um dos principais desafios na análise de um texto surge da sua natureza como uma unidade de significado formada por elementos linguísticos, demandando assim a compreensão do papel desempenhado por cada um na criação do todo coeso. Para abordar essa totalidade, é crucial ter uma teoria linguística que explore a interconexão entre os elementos e a construção do significado global. Halliday (1985), procurou estabelecer as bases de uma gramática funcional para o sistema da língua. O autor enfatiza que cada elemento deve ser interpretado em função do todo, argumentando que a organização da linguagem não é arbitrária, mas está intrinsecamente ligada às exigências do uso. Sendo uma ferramenta de comunicação, as estruturas linguísticas são o resultado de três processos semânticos simultâneos: a) representam a experiência; b) transmite uma mensagem; c) facilitam a interação (Gregolin, 1993).

Segundo Koch (2009, p. 12), em meio as diversas concepções de texto que delinearam os estudos em Linguística Textual, pode-se destacar as seguintes:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso "congelado", como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Como pode-se observar no trecho anteriormente citado, essas concepções por vezes se aproximam em torno de uma ideia de texto enquanto estrutura complexa essencial para as interações humanas. Logo, é possível observar a importância atribuída ao texto, que se torna um instrumento importante para as relações sociais, capaz de evidenciar diferentes culturas. Conforme coloca Bentes (2009, p. 259), a Linguística Textual visa ir além dos limites da frase,

buscando reintroduzir, em seu escopo teórico, “[...] os sujeitos e a situação da comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural – que compreende a língua como sistema e como código, e com função puramente informativa”. Para Koch (2004, p. 11),

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Marcuschi (2012) propõe que a Linguística Textual seja compreendida, mesmo que temporariamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas que regulam a produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e falados. A investigação do texto, ao ser considerada como objeto de estudo, com suas diversas camadas de significado, possibilita a percepção de conexões integrativas entre linguagem, conhecimento e cultura, dentro de um paradigma que demanda uma abordagem interdisciplinar. A análise interpretativa não se limita a um simples processo de reconstrução, mas evidencia as atividades de co-construção entre os indivíduos envolvidos. Nessa abordagem interdisciplinar, uma análise do texto deve inicialmente contemplar o acordo estabelecido entre os participantes da interação no contexto comunicativo. Ademais, deve considerar a perspectiva ecológica dos comportamentos linguísticos, reconhecendo que tais comportamentos implicam em conexões diretas ou indiretas com recursos tecnológicos (Cavalcante, 2023).

Sobre as perspectivas futuras em torno da Linguística Textual, Koch (2009) destaca o problema quanto a forma que ela irá se posicionar diante de abordagens emergentes, especialmente relacionadas às novas formas de representação do conhecimento. Como exemplo, o autor apresenta a questão do hipertexto, suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas, caracterizado fundamentalmente pela ausência de linearidade, traço inerente aos textos tradicionais. “Que consequências terá isto para a delimitação de seu domínio? Que novos procedimentos metodológicos deverá ela desenvolver?” (Koch, 2009, p. 170). Discutir essas questões será essencial para a construção de estratégias que atendam às necessidades formativas da sociedade pós-moderna. A partir dessas colocações, foi elaborada uma estratégia educativa para produção

de textos dissertativos-argumentativos junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, descrita na sessão a seguir.

5.4. A LINGUÍSTICA TEXTUAL APLICADA A UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A produção de textos dissertativo-argumentativos representa um desafio significativo para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, dada a complexidade inerente à estruturação lógica e coesa de ideias. Neste contexto, o presente estudo buscou elucidar os principais obstáculos enfrentados por esses alunos ao longo de um processo estruturado de ensino e aprendizagem fundamentado na Linguística Textual. A estratégia adotada abrangeu quatro etapas distintas, totalizando oito aulas, sob a orientação da professora de redação. A definição da Linguística Textual se assenta em seu foco nas diferentes relações que envolvem o texto e sua construção: relações entre enunciação e texto, contexto e texto, cognição e texto, pragmática e texto, semântica e texto, argumentação e texto (Ciulla, 2023).

Durante a primeira etapa, composta pelas duas aulas iniciais, foi realizada uma explanação detalhada da estrutura e características dos textos dissertativo-argumentativos. Conforme defende Coelho (2023), a análise crítica da estruturação dos elementos textuais possibilita a visualização e uma unidade de sentido e não de um conjunto de frases e palavras desconexas. Com base nisso, as professoras enfatizaram aspectos como leitura crítica, interpretação de textos motivadores e construção de argumentos. Em seguida, os alunos aplicaram esses conceitos, produzindo seus próprios textos dissertativo-argumentativos a partir de um texto motivador, combinando-os com seus conhecimentos prévios.

A segunda etapa, composta pela terceira e quarta aulas, foi dedicada à correção dos textos. As professoras (a regente e a pesquisadora) utilizaram técnicas de *feedback* construtivo, apontando erros específicos e sugerindo melhorias. Esta abordagem permitiu uma intervenção pedagógica direcionada, identificando as dificuldades específicas de cada aluno e proporcionando orientações personalizadas para aprimoramento.

As contribuições da Linguística Textual tornaram-se evidentes durante a terceira etapa (quinta e sexta aulas). Através da análise da linguística textual, os estudantes foram incentivados a desmembrar os componentes textuais em unidades menores, compreendendo a organização textual, a coerência e a coesão. Esta análise facilitou a identificação de inconsistências e redundâncias nos textos, promovendo uma revisão eficaz. Ademais, a Linguística Textual proporcionou uma compreensão mais clara das relações semânticas e

pragmáticas presentes nos textos dissertativo-argumentativos. Os alunos foram incentivados a considerar não apenas o conteúdo explícito, mas também os implícitos, desenvolvendo habilidades de leitura crítica e interpretação textual. Este enfoque interdisciplinar permitiu que os estudantes articulassem argumentos mais sólidos e convincentes, fundamentados em evidências e raciocínio lógico

Na fase final que engloba a sétima e a oitava aula, a professora consolidou todas as informações e orientações, realizando um *feedback* individualizado com os alunos. Além disso, foram fornecidas explicações abrangentes sobre o gênero dissertativo-argumentativo, incorporando os princípios da linguística textual para aprimorar a estruturação, vocabulário e argumentação. Tendo em vista os escritos de Albert (2023), que assinala a importância de tornar o estudante o principal revisor de seu próprio texto, as professoras direcionaram o processo de reescrita de modo que, munidos de novas habilidades, os alunos pudessem demonstrar uma evolução em sua argumentação e expressão escrita.

A inserção da Linguística Textual nas aulas de produção textual revelou-se um elemento fundamental para a compreensão e aprimoramento da escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, as professoras enfatizaram a importância da coesão e da coerência textual, utilizando conceitos linguísticos para analisar como as ideias são conectadas e articuladas em um texto. Para isso, foram explorados elementos como referência, substituição lexical e organização estrutural, permitindo que os estudantes identificassem e corrigissem inconsistências em seus argumentos.

Em seguida, foi abordada a análise da textualidade. Nesse momento, os estudantes reconheceram os critérios que conferem a um texto as características de adequação, aceitabilidade e situacionalidade. Por meio desta abordagem, os alunos foram orientados a refletir sobre a adequação do vocabulário, a clareza das informações e a relevância dos argumentos, aspectos essenciais para a eficácia de um texto dissertativo-argumentativo.

Outro ponto importante foi a ênfase na análise dos recursos argumentativos e discursivos presentes nos textos. Para isso, buscou-se considerar que “O acionamento de recursos diversos para a textualização é definido a partir da condição sociodiscursiva colocada para os indivíduos que assumirão a função de sujeitos” (Custódio Filho, 2023, p. 333). As professoras também utilizaram a Linguística Textual para explorar estratégias argumentativas, como a utilização de evidências, o estabelecimento de relações de causa e consequência e a refutação de contra-argumentos.

Por fim, a integração da Linguística Textual, também, se estendeu à revisão e reescrita dos textos produzidos pelos estudantes. Utilizando-se de ferramentas linguísticas, como análise sintática e semântica, as professoras orientaram os estudantes na identificação e correção de erros gramaticais, redundâncias e ambiguidades. Esta prática não apenas aprimorou a qualidade formal dos textos, mas, também, proporcionou aos alunos uma compreensão das convenções linguísticas e discursivas associadas ao gênero dissertativo-argumentativo.

5.5. CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA

Anteriormente à aplicação dos questionários, os estudantes participaram de um conjunto de atividades de escrita e reescrita de textos dissertativo-argumentativos. Esse tipo textual não apenas expõe várias ideias, mas fundamenta uma posição com base em fatos reais previamente estabelecidos sobre um tema específico. Ele envolve análise e discussão aprofundadas do tema em questão. Na produção desse tipo de texto, o autor deve apresentar sua posição respaldada por argumentos. Essa forma textual é exigida em diversos exames de admissão universitária, como vestibulares, programas de avaliação seriada, como também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de concursos públicos (Rocha, 2015).

Na primeira questão, buscou-se identificar a ocorrência de alguma mudança na aula que propôs essa produção textual. 69% (29 estudantes), alegaram que ocorreram mudanças na aula em questão se comparada as aulas ministradas cotidianamente. 5 estudantes, o que corresponde a 12% do total de alunos participantes, afirmaram que as práticas promovidas contribuíram para que se sentissem mais seguros durante a construção dos textos. 4 (9,5%) estudantes afirmaram que as práticas contribuíram com o aprimoramento da escrita e 4 (9,5%) estudantes alegaram que antes não possuíam noção de seus erros.

A partir dos dados obtidos da aplicação da primeira questão, é possível perceber a importância de pensar a produção textual enquanto resultado não somente das aulas de escrita e reescrita, mas de um conjunto de experiências formativas vivenciadas pelos discentes em espaços institucionais e não institucionais. Logo, cabe ao professor, durante toda a sua trajetória profissional, criar condições para a inserção dos sujeitos nas práticas de leitura e escrita instituídas socialmente, visto que estas não devem ser restritas ao Ensino da Produção Textual, mas deve perpassar por todos os momentos da formação (Back, 2018).

Na segunda questão, os estudantes foram indagados sobre sua concordância com o método utilizado na correção de sua produção (Concordou com o método usado na correção da sua produção realizada?). 13 estudantes, o que corresponde a 31% dos entrevistados, alegaram que sim. No entanto, as demais respostas obtidas não contemplaram o questionamento, visto que 23 estudantes (55%) alegaram que identificam os desvios cometidos durante a escrita. Já 6 estudantes (14%) alegaram que a produção se tornou algo mais simples. No entanto, esses dados evidenciam uma tomada de consciência pelos estudantes concernente aos processos de escrita. Ou seja, a partir das práticas educativas promovidas pela professora, puderam identificar seus próprios erros de forma autônoma, o que é um indicativo positivo para o exercício de seu protagonismo. Além disso, os pareceres obtidos demonstram que a produção textual se tornou algo menos difícil.

Tendo em vista a autoavaliação/autocorreção realizada pelos estudantes, Villas Boas (2009) assinala que esse processo não visa atribuir notas, mas capacitar o aluno a refletir de forma contínua sobre sua aprendizagem e desenvolver a habilidade de registrar suas próprias percepções. Sua principal vantagem é auxiliar o aluno a identificar o próximo passo em seu processo de aprendizagem. Logo, cabe ao professor encorajar os alunos a praticar a autoavaliação de forma contínua, não apenas em momentos específicos determinados por ele, e utilizar as informações obtidas para ajustar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los.

Questionou-se os estudantes o seguinte (terceira questão): Você apreciou a possibilidade de reescrever seu texto? sentiu facilidade na melhoria? A partir da aplicação dessa questão, constatou-se que 4 estudantes (9,0%) perceberam o processo como algo positivo, identificando facilidade a partir das habilidades que obteve. 5 estudantes (12%) disseram que melhoraram o processo de escrita. 8 (19%) estudantes disseram que escreveram com mais facilidade. 18 (43%) disseram que se sentiram mais seguros ao escrever seus textos. 7 estudantes (17%) disseram que a produção textual ficou fácil, compreensiva e eficiente, mas ainda encontram dificuldades. Esse panorama reforça as considerações obtidas na primeira questão, afinal, de um modo geral, os estudantes puderam ampliar suas habilidades, assim transformando suas concepções sobre a produção textual, que se tornou um processo menos mecânico e complicado. Conforme afirma Conceição (2019), a revisão e a reescrita devem ser encaradas como atividades naturais durante o processo de escrita, independentemente do nível de experiência do autor, desde o iniciante até o mais experiente. Portanto, a reescrita não deve ser pensada como algo negativo.

Por fim, na quarta questão buscou-se identificar qual a principal diferença entre o método tradicional, aplicado durante sua vida escolar a estratégia adotada durante essa pesquisa.

8 estudantes (19%) alegaram que o método adotado durante a aula em questão facilitou significativamente a escrita. 5 estudantes (12%) afirmaram que o método utilizado permitiu que identificassem suas principais dificuldades. 3 (7%) estudantes afirmaram que ampliaram sua compreensão dos processos que envolvem a produção textual. 1 (2%) estudante afirmou que pôde descobrir que suas produções eram ineficientes, desorganizadas e pouco reflexivas, mas que agora seus textos são mais compreensíveis. 7 (17%) estudantes alegaram que o método tradicional não avaliava seus erros, só lhe atribuía uma nota. 3 (7%) estudantes afirmaram que o novo método os ajudará no ENEM. 3 estudantes (7%) disseram que as atividades desenvolvidas despertaram seu gosto pela escrita. 3 estudantes (7%) afirmaram que se sentiram menos pressionados ao escrever e começaram a sentir prazer durante esse processo. 3 estudantes (7%) disseram que sua frustração em produzir textos desapareceu. 6 estudantes (14%) afirmaram que aprenderam a produzir uma estrutura completa de parágrafo. Com base nesses dados, observa-se que aprender a produzir textos escritos vai além de simplesmente conhecer regras específicas de formatação de parágrafos, ortografia e gramática correta. Envolve um processo que engloba a adaptação da linguagem a diferentes contextos e o reconhecimento e organização lógica da estrutura do texto (Pinto, 2021).

Vale citar que a depender do contexto de aplicação de práticas de ressignificação da produção textual, os resultados podem apresentar delineamentos específicos. No entanto, ao analisar alguns estudos, como o de Souza, Moreira e Silva (2010), Queiroz (2017), Alencar, França e Souza (2021) e Silva (2021), foi possível perceber que essas práticas que rompem com a lógica tradicional geram resultados positivos, especialmente com relação ao desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, analítico e reflexivo dos estudantes. Além disso, essas estratégias atuam no preenchimento de lacunas formativas que inviabilizam a aquisição de habilidades de escrita mais complexas.

Para subsidiar a alegação expressa no parágrafo anterior, pode-se mencionar o estudo de Souza, Moreira e Silva (2010), que ao analisar cinco livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental II, identificaram que muitos deles induzem os alunos a serem simples repetidores de estruturas linguísticas, limitando sua capacidade de expressão em situações comunicativas artificiais. Partindo de inquietações semelhantes, Queiroz (2017), ao compreender a dinâmica da produção textual no Ensino Fundamental, constatou que os estudantes, no contexto analisado, reproduzem modelos preestabelecidos pela professora, o que impede o desenvolvimento de conexões entre a escrita e a realidade.

Silva (2021) discorre sobre a necessidade de se pensar em práticas educativas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa alinhadas aos direcionamentos da BNCC, documento que defende a promoção de processos de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades formativas da sociedade pós-moderna. Contudo, cabe considerar que “[...] a BNCC ainda apresenta algumas lacunas a serem supridas, tendo em vista que não demonstra – por algumas vezes – as reais necessidades de trabalho com o texto, apenas demonstra que é importante o contato dos discentes com determinados escritos e gêneros” (Silva, 2021, p. 37).

Aos estudos mencionados anteriormente, pode-se acrescentar a indissociabilidade entre a leitura e a escrita defendida por Alencar, França e Souza (2021): “Isso porque é por meio da leitura e da escrita que o indivíduo realiza um trabalho ativo de construção e significados, correspondendo a um processo de compreensão de como funciona os símbolos linguísticos e seus significados” (Alencar; França; Souza, 2021, p. 511). Sendo assim, o ensino da produção textual deve ser promovido paralelamente ao desenvolvimento de atividades de leitura, de modo que o estudante seja capaz de ampliar seu repertório.

Com base nos estudos enfatizados nesta seção, nota-se uma movimentação do campo científico contrária à redução da produção textual a uma tarefa mecânica, destituída de significado e dinamismo. Tendo isso em vista, as ações promovidas pelas professoras, marcadas pela participação ativa dos estudantes, foram efetivas na construção de um ensino de produção textual mais dinâmico e significativo.

5.6. CONSIDERAÇÕES DA PROFESSORA SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após promoção de um conjunto de práticas educativas idealizadas pelas professoras com o intuito de contribuir com o aperfeiçoamento da escrita pelos estudantes, a professora regente foi convidada a responder um conjunto de questões. Através desse questionário buscou-se compreender as percepções da profissional sobre o processo desenvolvido.

Ao responder a primeira questão. Foi perceptível alguma mudança na nova metodologia de produção textual?; a professora alegou que “Após a mudança com a nova metodologia de produção textual ficou evidente que os alunos sentiram maior facilidade e até segurança em produzir os seus textos; principalmente no tocante à elaboração dos parágrafos mais longos e coesos. Esses parágrafos, agora formados por vários períodos compostos, indicaram que as suas produções apresentavam maior coerência e coesão textuais em relação às redações produzidas

anteriormente pelos alunos. Nesse sentido o uso de conectivos, conjunções e/ou palavras empregadas para produzir uma melhor relação lógico discursiva entre os períodos compostos coordenados e subordinados - mais do que uma ferramenta utilizada agora - consistiu também em um aliado na articulação das ideias de forma a beneficiar uma arrojada construção textual que após produzida mentalmente, quando aplicada de forma efetiva na estrutura textual escrita, elevou de forma significativa a qualidade textual das produções dos 9º anos”.

Segundo a professora, foi possível perceber que os estudantes se sentiram mais seguros em produzir seus textos, o que indica que o processo de escrita tornou-se mais descomplicado, especialmente no que tange a construção de parágrafos mais extensos e coesos. Essa constatação corrobora com Antunes (2003), quando afirma que a elaboração de um texto não ocorre pela simples codificação de ideias e informações por meio de sinais gráficos e, tampouco, se resume ao ato de escrever, mas envolve um conjunto de etapas interdependentes e complementares, que se engloba desde os processos de planejamento, perpassando pela escrita efetiva e se estendendo até a revisão e reescrita.

Conforme mencionado pela professora, “Esses parágrafos, agora formados por vários períodos compostos, indicaram que as suas produções apresentavam maior coerência e coesão textuais em relação às redações produzidas anteriormente pelos alunos”. Com base nessas constatações, a prática da utilização de conectivos, conjunções ou palavras para criar uma conexão mais clara entre os diferentes tipos de frases, tanto as coordenadas quanto as subordinadas, tornou-se uma ferramenta valiosa para organizar ideias, resultando em textos mais fluidos. Quando aplicada com eficácia na escrita, essa estratégia elevou consideravelmente a qualidade dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano.

Na segunda questão, a professora foi indagada sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de texto: “Percebi que após a leitura da proposta para a produção do texto dissertativo-argumentativo e dos textos motivacionais na sequência, os alunos do 9º ano demonstraram certa dificuldade em organizar as ideias (expositivas e argumentativas) na formatação de um parágrafo coeso e capaz de apresentar as ideias de forma progressiva e com clareza. Assim, identifiquei vários desconhecimentos ou pelo menos a pouca habilidade dos alunos acerca do emprego dos conectivos adequados às construções e à elaboração de trechos adequados a garantir a exposição e a argumentação das ideias já topicalizadas em sua construção mental do texto. Isso se tornou algo tão notório e ao mesmo tempo prejudicial a sua produção quando em seus textos as estruturas textuais mínimas, como: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, não foram atingidos de forma eficiente.

Apresentando assim um texto fragmentado e contendo trechos e passagens desconectadas da ideia principal do parágrafo e até mesmo de toda a temática textual abordada”.

Ficou evidente que muitos alunos não dominavam plenamente o uso adequado dos conectivos necessários para estruturar trechos que conduzissem a exposição e a argumentação das ideias já concebidas mentalmente para o texto. Isso afetou significativamente a produção, resultando em textos fragmentados que não apresentavam as estruturas básicas, como introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse ponto evidencia a necessidade de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, de modo que as práticas sejam adaptadas para suprir esses *déficits* formativos. O início desse processo pode ser feito pelo professor ao estimular uma conversa sobre o tema que o aluno vai abordar em sua escrita. Através desse diálogo e compartilhamento de ideias entre professor e alunos, o estudante terá maior habilidade para ativar suas próprias ideias já formadas. Isso envolve a ativação dos conhecimentos que o aluno já possui e assimilou anteriormente (Silva, 2022).

Essa falta de conexão prejudicou não só a unidade dos parágrafos, mas também a coerência do texto como um todo, desviando-se da temática proposta. Esse ponto pode ser relacionado ao pensamento de Antunes (2003), que reforça a necessidade de pensar a escrita do texto como uma construção que deve ter um significado. Ou seja, não basta apresentar uma folha de papel para que os estudantes escrevam, é necessário que estes compreendam os motivos de sua produção. A isso, cabe acrescentar a necessidade de ampliar o repertório cultural e intelectual dos estudantes. Para isso, deve-se proporcionar um ambiente onde o estudante tenha acesso a diversos tipos de materiais, como jornais, revistas, livros, cinema, teatro, música; de modo a ampliar os limites de sua cognição. “Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação)” (Rangel; Rojo, 2010, p. 88).

Na terceira questão, buscou-se identificar se houve melhoras significativas na reescrita dos textos após o primeiro *feedback*? Sobre essa questão, reforça-se a importância do *feedback* enquanto instrumento formativo. Shute (2007) define *feedback* como toda informação transmitida ao aluno com o propósito de alterar sua forma de pensar ou agir, visando impulsionar o processo de aprendizado. Ademais, o *feedback* amplia o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aprendiz em relação ao conteúdo abordado.

Sobre os benefícios obtidos após o primeiro *feedback*, a professora alegou que “Após o atendimento discente através de *feedback* individualizado e das considerações e orientações apontadas, de forma coletiva, durante a aula e no quadro com a finalidade de esclarecer as

dúvidas de cada aluno, nortear a reescrita do texto de maneira a apresentar o erro ou a inconsistência; além de propiciar o conhecimento do mecanismo necessário para correção de cada inadequação no texto. Com isso os textos produzidos na reescrita das redações demonstraram a mitigação da quantidade de erros estruturais e discursivos nos parágrafos. Vale ressaltar que houve um grande ganho para os alunos, pois ficou evidente significativa segurança demonstrada pelos alunos ao desenvolverem as habilidades necessárias à paragrafação eficiente. Isso também propiciou ao aluno a satisfação pelo gosto da escrita formal e gramaticalmente correta, o que o tornou protagonista e autônomo diante do desafio de produzir um bom texto”. Portanto, foi perceptível uma redução significativa nos erros estruturais e na coerência dos parágrafos.

Cabe mencionar os desafios que envolvem a oferta de um ensino individualizado em sala de aula. Afinal, muitos profissionais da educação trabalham com turmas compostas por números expressivos de estudantes, o que por vezes inviabiliza a realização de um olhar atento às particularidades de cada indivíduo. Destarte, faz-se necessário estabelecer uma prática que incentive a criatividade e que represente um desafio não apenas para os alunos, mas também para os professores, demandando alto desempenho e comprometimento profissional. É fundamental respeitar o ritmo e as singularidades individuais de cada indivíduo para garantir que a aprendizagem seja genuinamente significativa. A valorização das diferenças desempenha um papel crucial na criação de um ambiente educacional de qualidade (Mezaroba, 2019).

É relevante destacar o avanço dos estudantes, que demonstraram maior confiança ao desenvolver as habilidades essenciais para a organização dos parágrafos. Isso não apenas proporcionou satisfação ao aluno ao dominar a escrita formal e gramaticalmente correta, como o tornou protagonista e mais independente diante do desafio de criar textos de qualidade. Para que resultados como este sejam potencializados, é necessário ativar a dinâmica da sala de aula de modo a manter os gêneros solicitados aos alunos relevantes e atualizados. Isso pode ser realizado ao considerar a experiência prévia dos alunos com esses gêneros em contextos sociais significativos para eles, incentivando seu interesse em participar de novas e específicas situações de comunicação (Bazerman, 2011).

A professora regente foi questionada sobre os benefícios do uso da Linguística Textual durante o processo de escrita e reescrita desenvolvido durante as oito aulas: “Estudos relativos à teoria da Linguística Textual foram de suma importância para a compreensão das deficiências da escrita discente em relação a determinadas habilidades necessárias para a escrita do texto dissertativo-argumentativo. Entre os estudos da teoria Linguística Textual, talvez um dos mais

relevantes aplicados nesta etapa do trabalho, foi a fase da Análise Transfrástica que ganhou maior destaque, já que o foco do trabalho docente esteve centrado nas análises voltadas para as palavras que constituem os trechos, atentando para as relações estabelecidas por elas na elaboração/apresentação de ideias que, ao mesmo tempo, tornassem o texto mais uma construção mais progressiva e linear. Mesmo que essa análise docente se ativesse às anáforas, catáforas e outros elementos estruturais coesivos de retomada, o estudo analítico transfrástico do texto do aluno sempre buscou levá-los a uma compreensão clara de que o texto é mais do que um emaranhado de frases, períodos e trechos reunidos e intrinsecamente ligados a um tema de maneira genérica em um parágrafo”.

Sua devolutiva aponta que os estudos sobre a Linguística Textual foram extremamente importantes para identificar as dificuldades dos estudantes na escrita do texto dissertativo-argumentativo em relação a certas habilidades essenciais. Dentro desses estudos, a fase da Análise Transfrástica emergiu como uma das etapas mais cruciais, dado que o foco do ensino foi direcionado para analisar as palavras que compõem os trechos, considerando as relações que elas estabelecem para apresentar as ideias de forma progressiva e linear no texto. Para fins elucidativos, a conexão frástica, também chamada simplesmente de conexão, representa a relação lógico-funcional entre duas unidades sintáticas transfrásticas, que formam o elo essencial que une todos os elementos que compõem a estrutura do texto (Bizzocchi, 2011).

Segundo a professora, a análise, embora se concentrasse em elementos coesivos como anáforas³, catáforas⁴ e outros aspectos estruturais, sempre buscou orientar os alunos para compreenderem que um texto vai além de uma junção de frases, períodos e trechos ligados de maneira superficial a um tema dentro de um parágrafo. O objetivo era que compreendessem a construção mais profunda e conectada que um texto deve ter. Nesse sentido, é possível ver uma preocupação da professora regente em demonstrar aos estudantes a complexidade do texto, ao passo que sua importância também é integrada à mentalidade dos alunos. Portanto, pode-se considerar que a prática da professora foi transformada a partir da promoção dessas atividades.

5.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

³ Figura de linguagem que se caracteriza pela repetição de uma mesma palavra ou expressão no início de cada oração ou sentença.

⁴ É um mecanismo linguístico no qual o referente aparece depois do item coesivo.

Este estudo visou empregar as contribuições da Linguística Textual ao desenvolvimento das habilidades de produção de texto e à ruptura de paradigmas existentes. A partir dos processos de coleta e análise de dados, pode-se afirmar que esse objetivo foi alcançado.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário à professora regente revelam que as estratégias educativas implementadas proporcionaram uma maior consciência dos próprios erros aos estudantes, promovendo uma autonomia no reconhecimento e correção de suas falhas. Essa transformação na percepção dos processos de escrita, tornando-os menos mecânicos e mais fluidos, reflete a eficácia da estratégia de aprendizagem em ampliar as habilidades dos alunos e estimular sua participação ativa na construção textual. Ademais, a comparação entre o método comumente utilizado e o novo método evidenciou vantagens consideráveis, como a facilitação da escrita, a identificação das principais dificuldades, a ampliação da compreensão dos processos de produção textual e até mesmo a descoberta de potencialidades antes não percebidas. Essas constatações reforçam a importância de práticas que fogem ao padrão tradicional, ressignificando a abordagem da produção textual no ambiente escolar.

A análise dos resultados obtidos ao longo deste processo revela transformações significativas no desenvolvimento textual dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II. A metodologia implementada contribuiu para a melhoria na coesão e na organização dos parágrafos. A identificação das dificuldades na construção textual evidenciou a necessidade de um olhar individualizado para cada aluno, buscando suprir as lacunas formativas e incentivar a expressão criativa na escrita.

A importância do *feedback* formativo é destacada como uma ferramenta essencial para aprimorar a produção textual dos alunos. O apoio individualizado aliado a orientações coletivas resultou em melhorias perceptíveis na qualidade dos textos produzidos. A necessidade de compreender o texto como uma construção que vai além de frases isoladas, alinhada à proposta de desenvolver a capacidade dos alunos em produzir textos mais complexos e conectados, reflete-se nas estratégias aplicadas pela professora regente. O envolvimento dos alunos em situações de comunicação significativas, ampliando seus repertórios culturais e intelectuais, emerge como um elemento crucial para o desenvolvimento da escrita. Portanto, o uso da Linguística Textual revelou-se fundamental para identificar e abordar as dificuldades específicas dos estudantes, oferecendo ferramentas para uma compreensão mais profunda e estruturada do processo de escrita.

5.8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, S. A. B. Entrevista. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R. ELIAS, V. D. (orgs.). **O que é e o que faz a Linguística Textual**. Natal: EDUFRRN, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54868/3/_Cole%C3%A7%C3%A3o%20O%20que%20%C3%A9%20e%20o%20que%20faz%20-%20Volume%201%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Textual.pdf Acesso em: 20 dez. 2024.
- ALENCAR, B. H. P. S.; FRANÇA, A. P.; SOUSA, M. S. C. Leitura e Escrita: Desafios e Possibilidades no Ensino Fundamental - anos iniciais. **Id on Line Revista de Psicologia**, v.15, n. 57, p. 502-512, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3237/5141/13020> Acesso em: 12 jan. 2024.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BACK, G. P. Produção e Correção Textual: desafios possíveis no contexto escolar. **Gestão & Aprendizagem**, v. 7, n. 2, p. 53–62, 2018. DOI: 10.23179/g&a.v7i2.38249. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/mpgoa/article/view/38249>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. Cap. 7.
- BIZZOCCHI, A. L. Aspectos formais da Linguística Textual: proposta de um modelo de análise sintática transfrástica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11473>. Acesso em: 3 jan. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- CAVALCANTE, M. M. Entrevista. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R. ELIAS, V. D. (orgs.). **O que é e o que faz a Linguística Textual**. Natal: EDUFRRN, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54868/3/_Cole%C3%A7%C3%A3o%20O%20que%20%C3%A9%20e%20o%20que%20faz%20-%20Volume%201%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Textual.pdf Acesso em: 20 dez. 2023.
- CIULLA, A. Entrevista. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R. ELIAS, V. D. (orgs.). **O que é e o que faz a Linguística Textual**. Natal: EDUFRRN, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54868/3/_Cole%C3%A7%C3%A3o%20O%20que%20%C3%A9%20e%20o%20que%20faz%20-%20Volume%201%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Textual.pdf Acesso em: 20 dez. 2023.
- COELHO, F. A. C. Entrevista. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R. ELIAS, V. D. (orgs.). **O que é e o que faz a Linguística Textual**. Natal: EDUFRRN, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54868/3/_Cole%C3%A7%C3%A3o%20O%20que%20%C3%A9%20e%20o%20que%20faz%20-%20Volume%201%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Textual.pdf

0que%20%C3%A9%20o%20que%20faz%20-%20Volume%201%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Textual.pdf Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTA, G. A.; MARTINS, A. R. D. A escrita do texto dissertativo-argumentativo: um estudo de caso sobre as competências 2 e 3 do ENEM. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 04, n. 01, p. 56-67, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/378/278> Acesso em: 11 jan. 2024.

CRISTÓVÃO, V. L. NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CUSTÓDIO FILHO, V. Entrevista. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R. ELIAS, V. D. (orgs.). **O que é e o que faz a Linguística Textual**. Natal: EDUFRN, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54868/3/Cole%C3%A7%C3%A3o%20Oque%20%C3%A9%20o%20que%20faz%20-%20Volume%201%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Textual.pdf> Acesso em: 20 dez. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GREGOLIN, M. R. V. Textlinguistics and language learning: the development of textuality in school. **Alfa**, São Paulo, v. 37, p. 23-31, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3930/3608/9614> Acesso em: 20 dez. 2023.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward and Arnold, 1985.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

_____. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola, 2012.

MEZARоба, D. **Atendimentos Individuais no Contexto Educacional: os impactos no processo de aprendizagem**. 2019. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2590/1/2019DaianeMezaroba.pdf> Acesso em: 20 dez. 2023.

PINTO, L. L. A. Ensino pela Produção Textual: Aprendizagem Sociocultural. **Revista Interações**, v. 17, n. 60, p. 196–213, 2021. DOI: 10.25755/int.23893. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/23893>. Acesso em: 10 fev. 2024.

QUEIROZ, M. E. A Produção Textual no Ensino Fundamental: análise de uma prática. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES). v. 7. n. 17, P. 133-148, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/17350/12544/52552> Acesso em: 11 jan. 2024.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (coordenadores). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROCHA, S. S. R. **A construção do texto dissertativo-argumentativo para o ENEM em redação de alunos de escolas públicas**. 2015. 14f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras - Português)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/11923> Acesso em: 20 dez. 2023.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**. v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654307313795> Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, T. G. **A produção escrita nos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental: uma análise da BNCC**. 2021. 38p. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/27108/1/procucaoescritasextosetimo.pdf> Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, E. F. **Mediação pedagógica: desafios no ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa**. 2022. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/30827> Acesso em: 20 dez. 2023.

SOUZA, A. B.; MOREIRA, A. L.; SILVA, A. L. A Produção de Textos Argumentativos no Ensino Fundamental – Reflexão e Proposta. In: **XIV Congresso Nacional de Linguística e Filosofia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/completo_tomo_4.pdf Acesso em: 20 dez. 2023.

TEIXEIRA, F. J. A. **Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental**. 2019. 208f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BAVRPV/1/1969m.pdf> Acesso em: 8 mar. 2024.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2009.

6. ARTIGO 4 – O PRODUTO EDUCACIONAL *REDAÇÃO DESCOMPLICADA*, SOCIALIZAR RESULTADOS É PRECISO

Claudinea dos Reis Gonçalves

Cleber Cezar da Silva

Resumo: Este estudo tem por objetivo apresentar os resultados alcançados com a aplicação do Produto Educacional, *Redação descomplicada: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo*, fundamentado nos princípios da Linguística Textual, cujo foco foi ampliar as habilidades de escrita para produção de textos dissertativo-argumentativos por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II, de uma instituição de ensino privada, no município de Caldas Novas, Goiás. A discussão apresentada neste texto buscou responder ao seguinte questionamento: quais foram os efeitos da aplicação do Produto Educacional produzido sobre o processo de escrita de textos dissertativo-argumentativos pelos estudantes? Este estudo fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa, enfocando as percepções do público envolvido. Os teóricos que fundamentam as discussões são: Gomes; Berg (2013) e Locatelli; Rosa (2015), que versam sobre as contribuições dos mestrados profissionais para o ensino na Educação Básica e elaboração de Produtos Educacionais, já para a Linguística Textual e a construção do texto, são: Rocha; Silva (2017). A partir dos resultados pode-se considerar que a aplicação do Produto Educacional contribuiu com a ressignificação do olhar dos estudantes em relação à produção textual. Ainda, o material otimizou o trabalho da professora regente, oferecendo direcionamentos que facilitaram a apresentação dos elementos básicos de um texto dissertativo-argumentativo e de sua produção.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II. Linguística Textual. Produção Textual. Produto Educacional.

Abstract: This study aims to present the results achieved with the application of the Educational Product, *Uncomplicated Writing: a didactic proposal for the teaching-learning of dissertation-argumentative text*, based on the principles of Textual Linguistics whose focus was to expand writing skills to produce dissertation-argumentative texts by students in the 9th year of Elementary School II from a private educational institution, in the municipality of Caldas Novas, Goiás. The discussion presented in this text sought to answer the following question: what were the effects of applying the Educational Product produced on the process of writing dissertation-argumentative texts by students? This study was based on the principles of a qualitative approach, focusing on the perceptions of the public involved. The theorists behind the discussions are Gomes; Berg (2013) and Locatelli; Rosa (2015), which deals with the contributions of professional master's degrees to teaching in Basic Education and the creation of Educational Products, as well as Textual Linguistics and text construction, are: Rocha; Silva (2017). From the results, it can be considered that the application of the Educational Product contributed to the reframing of the students' perspective in relation to textual production. Even so, the material optimized the work of the teacher, offering guidelines that facilitated the presentation of the basic elements of a dissertation-argumentative text and its production.

Keywords: Elementary Education II. Textual Linguistics. Text production. Educational Product. Dissertation-argumentative text.

6.1. INTRODUÇÃO

Os mestrados profissionais, normatizados pela legislação brasileira, como: a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009, Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017 e a Portaria Nº 131, de 28 de junho de 2017, tem desempenhado função relevante na transposição do conhecimento acadêmico à sociedade. No campo da educação, os cursos de pós-graduação *strictu sensu* profissionais têm atribuído um enfoque aos processos de ensino para a educação básica, dada a necessidade de aprimoramento deste setor.

Além disso, os mestrados profissionais com foco no ensino contribuem de forma significativa com a formação de professores. Conforme afirma Freire, Rocha e Guerrini (2018), as capacitações dos educadores devem facilitar a geração de novos saberes por meio de um processo bem definido, identificando os desafios, metas e abordagens mais eficazes para aprimorar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, fundamentadas em bases teóricas sólidas. Além disso, a disseminação dos conhecimentos gerados contribui para democratizar a prática educativa, destacando todo o trajeto percorrido, eventuais erros, sucessos e até mesmo novas questões a serem exploradas.

Dentre os critérios exigidos para a obtenção do título de mestre em um curso de mestrado profissional, está a construção de um produto, protótipo ou instrumento que gere benefícios para o setor social relacionado ao programa. Na educação, essas produções, conhecidas como Produtos Educacionais (PEs), permitem aos profissionais das diversas áreas do conhecimento diversificar suas práticas de modo a ampliar os índices de aprendizagem. Cabe mencionar que esses recursos, embora sejam frequentemente desenvolvidos como parte dos programas de mestrado profissional, não são exclusivos destes, uma vez que os professores utilizam esses materiais didáticos independentemente de estarem matriculados em um curso de mestrado profissional (Locatelli; Rosa, 2015).

Tendo em vista os apontamentos apresentados nos parágrafos anteriores, assim como os problemas relacionais à produção textual que perpassam pelas diferentes etapas da formação básica, este estudo apresenta os resultados obtidos após a aplicação de um Produto Educacional (PE), fundamentado nos princípios da Linguística Textual, cujo foco foi contribuir com a aquisição de habilidades de produção de textos dissertativo-argumentativos por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino privada localizada no município de Caldas Novas, Goiás. A discussão apresentada neste texto buscou responder ao seguinte questionamento: quais foram os efeitos da aplicação do Produto Educacional elaborado sobre o processo de escrita de textos dissertativo-argumentativos pelos estudantes?

O PE apresentado, intitulado *Redação descomplicada: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo*, consiste em uma sequência didática composta por quatorze aulas e organizada em formato de e-book. Esse PE está vinculado à dissertação de mestrado *O papel na Linguística Textual na produção de texto ao fim do Ensino Fundamental II*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPGENEB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campos Urutaí. Segundo Gruszynski (2010, p. 427): “[...] o termo *e-book* é uma abreviação de *electronic book*. Indica a versão eletrônica de um livro impresso que pode ser lido por meio de um [...]”

Sobre a metodologia, fez-se uso dos fundamentos da abordagem qualitativa, que permitiram construir uma discussão focada nas percepções do público participante (professora e estudantes). Conforme Soares (2019, p. 169), “[...] a pesquisa qualitativa se expressa pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa”. Observa-se que esta abordagem concede ao pesquisador um maior nível de liberdade para refletir sobre os aspectos não quantificáveis que perpassam pelo fenômeno investigado.

O PE desenvolvido apresenta um conjunto de contribuições, dentre os quais cabe destacar a facilitação dos processos que envolvem a produção textual. Especificamente, ao apresentar uma sequência didática organizada de forma objetiva e alinhada aos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o PE poderá otimizar o trabalho do professor, no tempo despendido na preparação das atividades, dedicando-se ao *feedback* individual e à construção de ações personalizadas que satisfaçam as necessidades dos estudantes.

6.2. OS MESTRADOS PROFISSIONAIS: contribuições para o ensino

A Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009, emitida pelo Ministério da Educação, representa um marco importante na regulamentação do mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta medida é resultado do reconhecimento da importância de formar mestres profissionais capazes de conduzir atividades técnico-científicas em temas de interesse público, bem como de atender à demanda por profissionais qualificados em áreas diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo (Brasil, 2009). Contudo, tendo em vista os novos

delineamentos e demandas da sociedade, essa Portaria foi revogada, sendo substituída pela Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017.

A Portaria emitida pelo Ministro de Estado da Educação em 2017, com base no art. 87 da Constituição Federal, e considerando as disposições da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, representa um importante avanço na estruturação da educação a nível de pós-graduação no Brasil. Esta medida institui a modalidade de mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, reconhecendo a necessidade de formação profissional avançada e a importância da integração entre universidades e setor produtivo (Brasil, 2017a).

Os objetivos definidos para o mestrado profissional são abrangentes. A princípio, busca-se capacitar profissionais para exercerem práticas transformadoras em seus campos de atuação, atendendo às demandas sociais e organizacionais. Esse aspecto reflete a importância de formar especialistas preparados para enfrentar desafios e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país. Além disso, a transferência de conhecimento para a sociedade é destacada como um dos objetivos fundamentais. Isso implica não apenas na produção de conhecimento acadêmico, mas também na aplicação prática desse conhecimento para atender demandas específicas e contribuir para o desenvolvimento de arranjos produtivos em níveis nacional, regional ou local (Brasil, 2017a).

Outro ponto importante é a promoção da articulação entre a formação profissional e as demandas do mercado, visando aprimorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e da aplicação de processos de inovação. Isso ressalta a importância de estreitar os laços entre universidades e setor produtivo, permitindo uma maior integração entre teoria e prática, academia e mercado (Brasil, 2017a).

A Portaria Nº 131, de 28 de junho de 2017, complementa e fortalece as diretrizes estabelecidas pela Portaria emitida em março do mesmo ano. Ambas reconhecem a importância da formação profissional e o papel fundamental da integração entre instituições de ensino e pesquisa com os setores público e privado de atuação profissional. Enquanto a primeira portaria instituiu a modalidade de mestrado e doutorado profissional, a segunda regulamenta a submissão de propostas de cursos novos nessa modalidade, estabelecendo diretrizes claras para sua elaboração e apresentação à CAPES. Além disso, ambas as portarias reiteram a validade nacional dos títulos de mestres e doutores obtidos em cursos profissionais reconhecidos pelos órgãos competentes, consolidando o compromisso do país com o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 2017b).

O Art. 11 da Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019, estabelece que os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais devem ser pautados nas demandas da sociedade, alinhadas aos objetivos do programa, e devem empregar o método científico e o estado da arte do conhecimento. O Parágrafo único desse artigo determina que o regulamento do programa Profissional deve especificar os formatos dos trabalhos de conclusão, assim como os mecanismos de registro documentado sobre o conhecimento gerado pela pesquisa, a fim de garantir sua verificação e avaliação. Por sua vez, o Art. 12 destaca que as orientações específicas para os formatos dos trabalhos de conclusão serão detalhadas nos documentos orientadores de cada área de avaliação, permitindo formatos que se destaquem pela relevância, inovação e aplicabilidade para o segmento da sociedade no qual o egresso poderá atuar (Brasil, 2019a).

Com base nas considerações legais apresentadas ao longo desse tópico, observa-se que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* profissionais surgem enquanto instrumentos de transposição do conhecimento acadêmico à sociedade. No campo da educação, os programas de pós-graduação em ensino têm se destacado por suas contribuições com o aprimoramento dos processos educativos, uma vez que fornecem novas estratégias e materiais que permitem aos profissionais de diferentes áreas inovar suas estratégias e ampliar seu repertório intelectual.

Conforme destaca Gomes e Berg (2013), no Mestrado Profissional em Ensino, a pesquisa é diretamente ligada à sua aplicabilidade, estabelecendo uma conexão entre a universidade e a realidade social. Isso permite a utilização do conhecimento pesquisado em contextos reais, indo além da esfera teórica e fomentando a pesquisa e sua aplicação prática na escola. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Educação ou Ensino enfatiza as interações sociais ao incentivar o pesquisador a adotar uma abordagem investigativa voltada para o outro, buscando não apenas debates teóricos, mas também a resolução de questões problemas na Educação Básica. Afinal, embora a teoria seja essencial, ela pode criar uma distância entre a pesquisa realizada nas instituições acadêmicas e a realidade escolar.

O Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGENEB) do IF Goiano - Campus Urutaí, âmbito no qual este estudo foi desenvolvido, tem como objetivo promover a qualificação de profissionais que atuam na Educação Básica. Por meio deste programa, busca-se desenvolver competências e habilidades essenciais nas diferentes áreas do conhecimento, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Fundamentado na promoção da cidadania e no respeito à diversidade, o PPGENEB visa contribuir para uma educação inclusiva e de qualidade, que atenda às demandas contemporâneas da sociedade e prepare os estudantes para os desafios do mundo atual. Ao qualificar os profissionais da

Educação Básica, o programa busca impactar positivamente não apenas na formação dos alunos, mas também na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, 2020).

Dentre as exigências da CAPES e, conseqüentemente do PPGENEB, para a obtenção do título de Mestre em Ensino para a Educação Básica, destaca-se o desenvolvimento de produtos educacionais que gerem impactos positivos sobre o campo da educação. O PE pode ser entendido como um processo ou produto educativo implementado em situações práticas de sala de aula ou outros ambientes de ensino, seja de forma artesanal ou em fase de protótipo. Esse produto pode incluir, por exemplo, uma sequência didática, um *software*, um jogo, um vídeo, um conjunto de aulas em vídeo, um dispositivo, uma exposição, e outros (Brasil, 2019b). O trabalho dissertativo deve apresentar uma análise crítica da concepção e aplicação do recurso educacional, embasado no arcabouço teórico-metodológico escolhido. Buscando atender à essa exigência, a próxima seção apresenta os delineamentos do produto educacional desenvolvido.

6.3. DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A problemática que envolve a produção textual ao final do Ensino Fundamental II tem sido alvo de um conjunto de investigações. Quando desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais, essas pesquisas em PEs que agregam valor significativo aos processos de ensino e aprendizagem. Dentre essas produções, pode-se citar a iniciativa de Araújo (2019), intitulada *O Ebook Animado e Interativo Reconte – lendo contos, reescrevendo pontos: um produto educacional que utiliza as novas TICS para o desenvolvimento da leitura e produção textual*, que apresenta um entrelace importante entre as práticas de produção textual e a integração das tecnologias aos processos educativos.

Já o trabalho de Oliveira (2019), *Um estudo da produção escrita do gênero textual crônica no 9º ano do Ensino Fundamental*, amparado nas concepções de Mikhail Bakhtin, fez uso da pesquisa-ação para promover um espaço de aprendizagem pautado na facilitação dos processos de escrita. Já Ramalho (2019), em *Gênero Crônica: uma proposta de produção textual com estudantes do Ensino Fundamental II a partir da aplicação de uma Sequência Didática considerando as dificuldades que envolvem a produção textual na Educação Básica*, através de uma sequência didática, o autor buscou as ideias negativas dos estudantes acerca da escrita formal. Portanto, observa-se que a produção textual já tem sido posta em debate.

O PE aqui apresentado, *Redação descomplicada: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo*, propõe uma sequência didática composta por quatorze aulas para auxiliar no ensino e aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo ao final do Ensino Fundamental II. Este PE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, está inserido na linha de pesquisa de Metodologias de Ensino e Tecnologias.

Destinado a professores de Língua Portuguesa e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, o produto foi elaborado, aplicado e avaliado em um colégio da rede particular de ensino no município de Caldas Novas, Goiás, com participação ativa de alunos e professora do 9º ano. Sua disponibilidade é irrestrita, preservando-se os direitos autorais e proibindo o uso comercial, sendo divulgado em formato digital e disponível em língua portuguesa.

O PE está organizado de maneira clara e objetiva. Inicia-se com uma breve apresentação que contextualiza o objetivo do material em contribuir com o desenvolvimento de habilidades de escrita pelos estudantes. Em seguida, o tópico *Os Fundamentos da Linguística Textual e o ensino da Produção Textual* explora as bases teóricas essenciais para compreensão do tema. De acordo com Rocha e Silva (2017), a Linguística Textual (LT) teve seu surgimento na Alemanha durante os anos 1960. Antes da introdução da LT, a análise se restringia ao nível da frase, porém, com o surgimento passou-se a examinar o texto sob uma ótica interacional. A LT aborda o uso da linguagem na interação social e em contextos específicos, enquadrando-se como uma subárea da linguística moderna.

Na seção *Escrevendo com confiança* oferece uma revisão abrangente para aprimorar a produção textual, incentivando os alunos a se envolverem ativamente no processo de escrita. A base do produto é apresentada na *Sequência Didática*, dividida em quatro pilares principais: *Construção Complexa do Período Composto*, *Uso dos conectivos do tipo operadores argumentativos*, *Recorrência a conhecimentos prévios* e *Solução de problemas apontados no texto*, culminando em uma *Conclusão da Sequência Didática*. Por fim, são apresentadas as *Considerações Finais*, seguidas das *Referências Bibliográficas* e informações *Sobre os Autores*. Essa organização permite uma abordagem progressiva no ensino da produção de textos dissertativo-argumentativos, fornecendo aos professores e estudantes um guia claro para o desenvolvimento das habilidades necessárias nesse processo. Cabe mencionar que ao longo das aulas são apresentados diversos *links* e *QR-Codes* que visam instigar a exploração dos tópicos abordados para além do material descrito no PE.

Após o desenvolvimento do PE, realizou-se a aplicação em duas turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino privada localizada no município de Caldas Novas, Goiás. O tópico a seguir apresenta quais foram os impactos gerados após a aplicação de acordo com as percepções da professora regente e dos estudantes.

6.4. SOCIALIZANDO OS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a aplicação do PE, procedeu-se com a fase de avaliação por meio de dois questionários (Apêndices VIII e IX), um com foco nos 42 estudantes que participaram do processo de pesquisa e outro com foco na professora regente da turma. Segundo Gil (2008, p. 128), o questionário pode ser definido como “ [...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

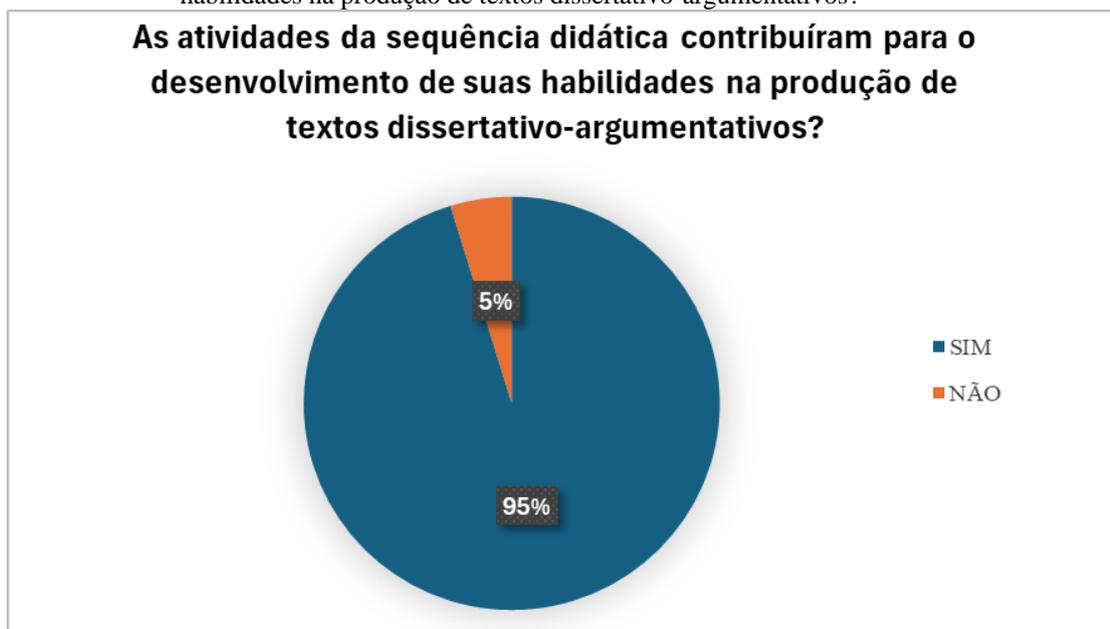
Cabe mencionar que esses formulários compõem a terceira etapa de um processo de produção, revisão e aplicação do PE. Este processo foi iniciado com a identificação das concepções prévias dos estudantes e da professora acerca da produção textual, momento no qual foi possível identificar suas principais dúvidas e dificuldades. Ainda, sobre o primeiro momento, buscou-se identificar os conhecimentos da professora regente acerca da Linguística Textual. Já o segundo momento consistiu na coleta, sistematização e interpretação das percepções dos estudantes e da professora após a promoção de ações educativas voltadas à escrita e reescrita de textos dissertativo-argumentativos.

6.4.1. Impactos sobre os Estudantes

O questionário aplicado aos 42 estudantes, foi composto por cinco questões de múltipla escolha. Contudo, eles também tiveram a oportunidade de dissertar sobre suas percepções através da alternativa “outro”. Esse processo foi importante, uma vez que revelou aspectos subjetivos que envolvem a produção textual. Logo, pode-se dizer que ao promover um espaço mais propício para o debate e socialização de experiências, foi possível desconstruir uma percepção negativa acerca da produção textual.

Sobre a primeira questão: “As atividades da sequência didática contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades na produção de textos dissertativo-argumentativos?; 95% dos participantes expressaram que a sequência didática contribuiu para uma expansão de suas habilidades na escrita.

Figura 5 – Questão 1 - As atividades da sequência didática contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades na produção de textos dissertativo-argumentativos?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A eficácia da metodologia adotada, que incluiu a retomada das atividades, a produção por partes e os *feedbacks* foi destacada pelos alunos como elemento crucial para a criação de um ambiente de aprendizado agradável e altamente participativo. A aplicação dessas práticas não apenas enriqueceu as aulas, mas também fez com que os alunos se sentissem mais acolhidos e valorizados ao longo do processo de escrita. Conforme assinalado Maroquio, Paiva e Fonseca (2015), a utilização de sequências didáticas como recurso pedagógico permite ao professor desenvolver e difundir o conhecimento em perspectiva reflexiva, proporcionando um ambiente pautado na colaboração e socialização de saberes.

Para Lerner (2002), a promoção de atividades voltadas para a produção de textos permite que conhecimentos diversos, provenientes de diferentes membros do grupo, sejam integrados. Dessa forma, torna-se viável incorporar como temas de reflexão tanto as práticas do escritor quanto os elementos linguísticos que estão em uso em outras situações. Um exemplo disso é quando um comportamento, como evitar repetições desnecessárias, estimula a reflexão sobre a conveniência de substituir esses elementos por sinônimos ou pronomes, ou até mesmo eliminar

a repetição. Com base nos escritos deste autor, pode-se afirmar que a oferta de um ambiente de formação colaborativo foi um dos diferenciais para o sucesso da estratégia adotada.

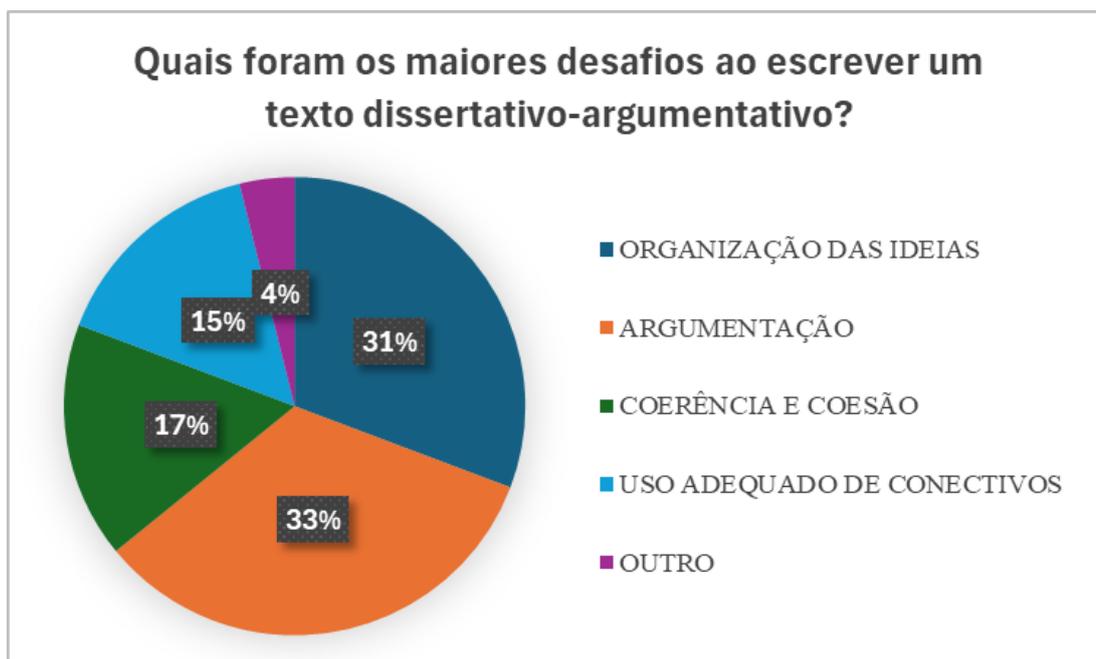
Anteriormente, o tempo despendido na produção textual era significativamente maior, e a falta de estímulo constituía um obstáculo para a prática da escrita. No entanto, com a introdução dessa estratégia, os estudantes manifestaram satisfação com o desenvolvimento alcançado. Esses resultados indicam que o impacto da sequência didática foi positivo na promoção do pensamento crítico e no aprimoramento das habilidades de escrita dos participantes. Partindo da noção de que que “[...] o incentivo ao desenvolvimento de pensadores críticos é uma das mais duradouras e positivas contribuições das instituições educacionais para as sociedades humanas” (Guzzo; Lima, 2018, p. 342). Contudo, a promoção de atividades que instiguem os estudantes a refletir acerca de suas próprias produções poderá contribuir com a aquisição de habilidades de autoavaliação e adaptação necessárias para a vida em sociedade.

Os outros 5% dos participantes disseram que mesmo com as aulas e a metodologia aplicada por meio da sequência didática, ainda continuam enfrentando dificuldades na construção dos parágrafos e na organização das ideias. Com base nisso, pode-se reafirmar a importância da continuidade dos processos educativos de modo que todos os estudantes tenham suas lacunas formativas preenchidas. Sendo assim, nota-se as especificidades de cada estudante no que se refere ao processo de aprendizagem, ponto que deve ser considerado em qualquer iniciativa pedagógica.

Tendo em vista a questão citada anteriormente, o entendimento dos diversos modos de aprendizagem é essencial para educadores e instituições educacionais. Cada aprendiz possui sua própria maneira de assimilar novos conhecimentos, e a ampla gama desses estilos requer métodos específicos para sua identificação. Diante dessa diversidade, existem diversos modelos que buscam reconhecer as características individuais de aprendizagem de cada pessoa. Sendo assim, cabe ao profissional da educação selecionar os instrumentos que atendam à essas demandas. Ao enfrentar essa multiplicidade de abordagens de aprendizado, é fundamental considerar as singularidades dentro do contexto social (Schmitt; Domingues, 2016).

A análise dos dados obtidos por meio da segunda questão: quais foram os maiores desafios ao escrever um texto dissertativo-argumentativo?; demonstra que os estudantes percebem múltiplos desafios durante o processo de produção textual. Cabe mencionar que nesta questão, diferentemente das demais onde cada estudante pôde selecionar apenas uma alternativa, foi permitida a marcação de mais de uma opção.

Figura 6 – Questão 2 - Quais foram os maiores desafios ao escrever um texto dissertativo-argumentativo?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

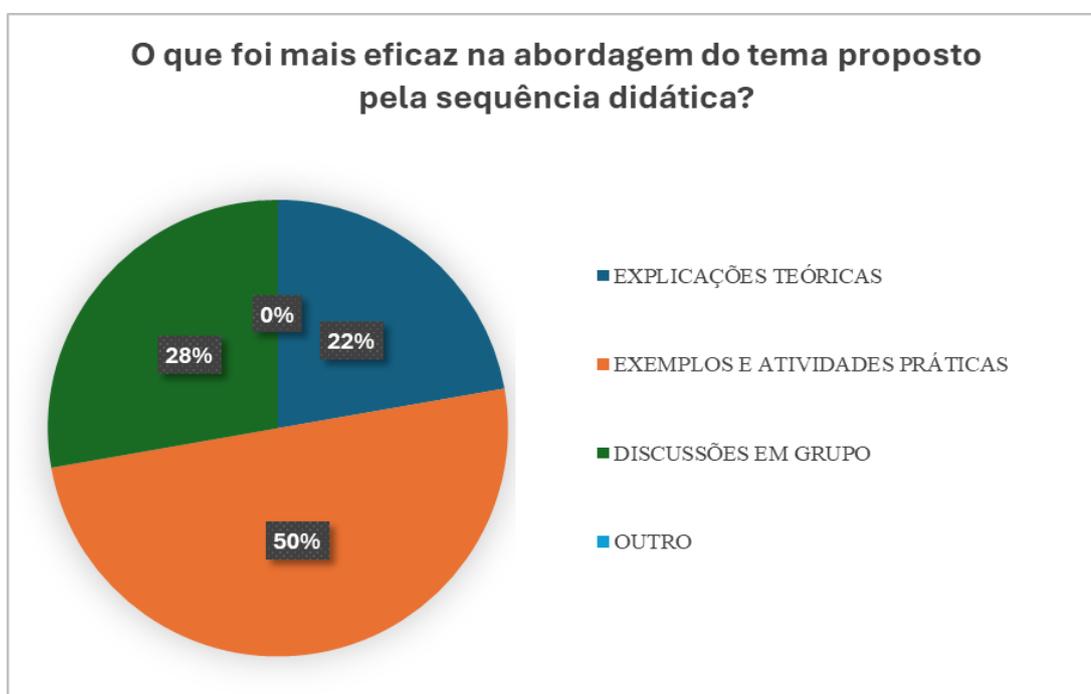
Mediante os dados levantados, os alunos destacaram a organização das ideias e a argumentação como os maiores desafios durante o processo de escrita, com 31% mencionando a dificuldade em organizar as ideias nos parágrafos de forma coerente e sequencial. A argumentação foi apontada como uma área problemática por 33% dos alunos, que encontraram dificuldades em justificar suas ideias e pensamentos de maneira sequencial na construção do argumento. Além disso, 17% destacaram a importância da coerência e coesão na escrita. Já 15% alegaram a falta de familiaridade com o uso e conhecimento dos conectivos, o que indica uma necessidade de maior compreensão das diferentes funções desses elementos linguísticos. Ademais, 4% mencionaram aspectos específicos relacionados à linguagem escrita, como acertar a ortografia, fazer uso de um vocabulário adequado e utilizar a língua padrão, destacando a importância da atenção aos aspectos linguísticos para uma escrita mais eficaz e objetiva.

Esses resultados sugerem a importância de abordagens que promovam o desenvolvimento da organização das ideias, argumentação coerente e o uso adequado de conectivos para melhorar a qualidade da produção escrita dos alunos. Durante o processo de intervenção, buscou-se adotar uma estratégia que atribuísse maior liberdade aos estudantes para tecer seus argumentos e organizar suas ideias. Para isso, o processo de formação anterior, responsável por fornecer as ideias básicas acerca da argumentação e organização de ideias, foi essencial. Para isso, considerou-se que a habilidade de influenciar e alterar a perspectiva do

interlocutor está diretamente ligada à organização, à clareza e à persuasão da argumentação. Se os argumentos são falhos, vagos ou mal conectados, é improvável que a posição defendida seja aceita. Contudo, é relevante ressaltar que a argumentação não necessariamente precisa se basear em algo absolutamente verdadeiro; argumenta-se não apenas com aquilo que é incontestavelmente certo, mas também com o que é plausível (Tavares, 2012).

Por meio da terceira questão: o que foi mais eficaz na abordagem do tema proposto pela sequência didática?; obteve-se um panorama interessante das percepções dos estudantes acerca da efetividade das estratégias adotadas pela professora regente e a pesquisadora.

Figura 7 – Questão 3 - O que foi mais eficaz na abordagem do tema proposto pela sequência didática?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise dos dados revela que 50% dos alunos consideraram as atividades práticas e os exemplos como o elemento mais eficaz na abordagem do tema proposto pela sequência didática. Eles enfatizaram a importância dessas atividades para enfrentar os desafios propostos, destacando que foi na prática que puderam entrar em contato direto com suas fraquezas e habilidades na escrita. Essa abordagem prática permitiu-lhes aplicar os conceitos teóricos aprendidos de forma tangível, contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades na produção de textos dissertativo-argumentativos.

Por outro lado, 22% dos alunos valorizaram as explicações teóricas como o elemento mais eficaz na abordagem do tema. Eles reconheceram a importância da orientação teórica da

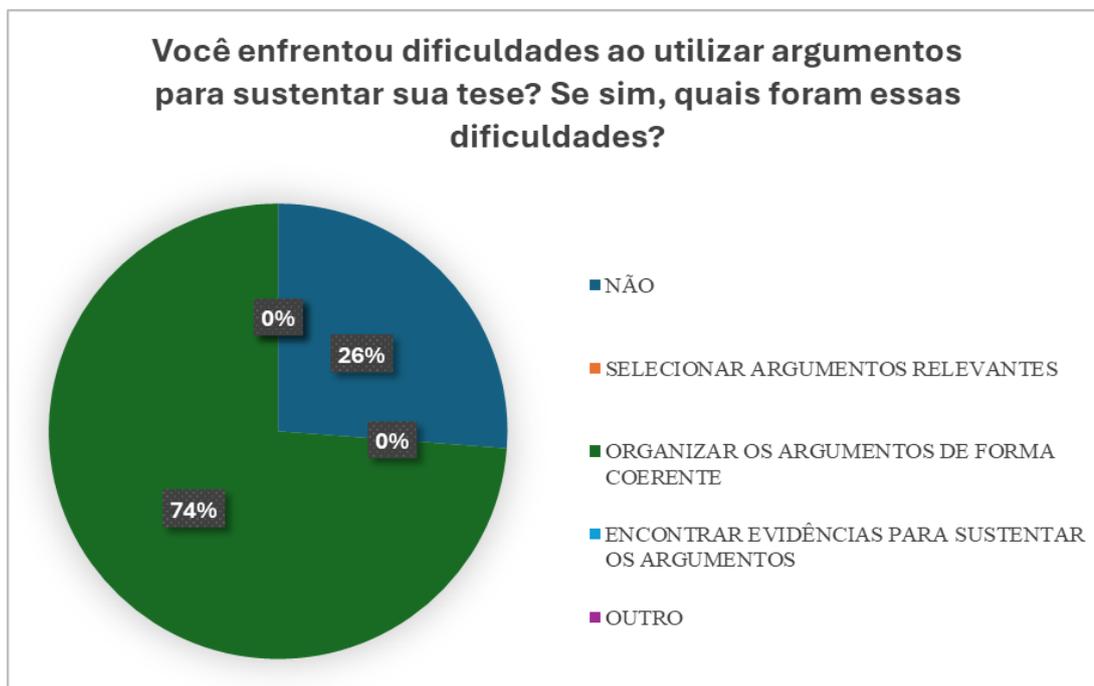
professora para compreender a estrutura básica do texto, desenvolver argumentos lógicos por meio de exemplos relevantes e garantir coerência e coesão. Além disso, destacaram o *feedback* da professora, focado em pontos fortes e áreas de melhoria, como um fator essencial para o aprimoramento de suas habilidades de escrita.

Já 28% dos alunos valorizaram as discussões em grupo como o elemento mais eficaz na abordagem do tema. Eles enfatizaram que essas discussões não apenas enriqueceram a compreensão sobre a produção de textos dissertativo-argumentativos, mas também criaram um ambiente acolhedor onde se sentiram encorajados a compartilhar perspectivas, trocar estratégias individuais e participar ativamente do processo de aprendizado. Para Oliveira e Silva (2015) a discussão consiste em uma técnica que busca desenvolver ou aprimorar nos estudantes um conjunto de habilidades, competências e características que contribuem com o desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos. Essa técnica pode ser adotada nos diferentes níveis do ensino e seu sucesso está diretamente relacionado à capacidade de o professor integrá-la como uma etapa necessária para o alcance dos objetivos educacionais definidos previamente. Nesse sentido, ao promover espaços de discussão o professor permite que os estudantes externem seus anseios, inseguranças e conhecimentos, o que pode gerar benefícios para a aprendizagem.

O *feedback* imediato da professora durante essas discussões foi apontado como fundamental para corrigir concepções equivocadas e validar as contribuições dos alunos, aumentando sua confiança na abordagem argumentativa. Para isso, é essencial que a professora assuma uma postura motivadora, de modo que o processo de correção seja visto como uma oportunidade de melhoria, não como uma punição. Segundo Silva (2019, p. 12) “[...] a avaliação é essencial para se ter um diagnóstico das práticas educacionais, dessa forma o professor deve avaliar sempre, mas objetivando a avaliação formativa do estudante e encontrando novas soluções para incluí-los”. Logo, a postura assumida pela professora durante a aplicação do PE demonstrou-se satisfatório para à promoção de um ambiente de aprendizagem agradável.

A análise dos dados obtidos mediante as respostas da quarta questão: Você enfrentou dificuldades ao utilizar argumentos para sustentar sua tese? Se sim, quais foram essas dificuldades? Mediante as respostas dos alunos na figura abaixo sintetiza-se os resultados.

Figura 8 – Questão 4 - Você enfrentou dificuldades ao utilizar argumentos para sustentar sua tese? Se sim, quais foram essas dificuldades?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados revelam que 74% dos alunos enfrentaram dificuldades ao organizar os argumentos de forma coerente para sustentar sua tese. Eles destacaram que a maior dificuldade residia em colocar os argumentos de maneira sequencial no parágrafo, garantindo uma organização lógica e ordenada para apresentar as evidências e sustentar cada ponto de vista. Essa dificuldade evidencia a necessidade de desenvolvimento de habilidades de organização textual para garantir a coesão e a clareza na apresentação dos argumentos.

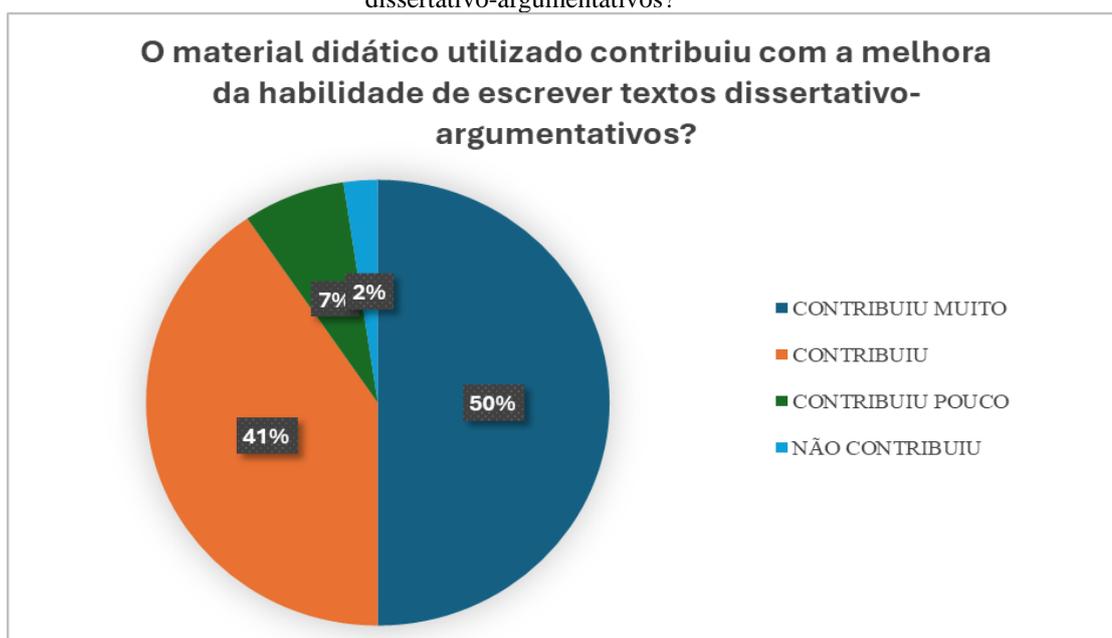
Por outro lado, 31% dos alunos relataram não ter enfrentado dificuldades ao utilizar argumentos para sustentar sua tese. Eles indicaram que conseguiram elaborar, embasar e organizar os argumentos de forma eficaz, o que sugere que esses alunos possuem habilidades sólidas na construção argumentativa e na organização textual. Isso pode ser resultado de uma compreensão prévia dos elementos necessários para uma argumentação coerente ou de práticas anteriores que fortaleceram suas habilidades nesse aspecto.

É importante destacar que nenhum aluno indicou dificuldades específicas em selecionar argumentos relevantes ou encontrar evidências para sustentar os argumentos. Isso pode sugerir que, apesar das dificuldades encontradas na organização dos argumentos, os alunos demonstraram competência em identificar e utilizar argumentos pertinentes, bem como em encontrar evidências adequadas para respaldar suas posições.

A maneira como a argumentação é estruturada determinará a organização do texto e indicará o percurso selecionado para sustentar a ideia ou opinião. A argumentação requer uma sequência lógica, onde um argumento se conecta ao próximo, assegurando assim uma coerência. A habilidade de persuadir e convencer o leitor dependerá não apenas da solidez de nossos argumentos, mas também da organização de nossas ideias. Além disso, a seleção dos argumentos e as estratégias de sua apresentação também determinarão se o autor alcançará ou não seus objetivos com o texto (Tavares, 2012). Com base nisso, pode-se dizer que o desenvolvimento de habilidades argumentativas poderá gerar benefícios para além da produção textual, uma vez que contribuirá com a expressão verbal dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A partir dos dados coletados através da quinta e última questão: O material didático utilizado contribuiu com a melhora da habilidade de escrever textos dissertativo-argumentativos? Apresenta-se abaixo os referidos dados com as análises.

Figura 9 – Questão 5 - O material didático utilizado contribuiu com a melhora da habilidade de escrever textos dissertativo-argumentativos?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível observar que 50% dos alunos considerou que o material didático utilizado contribuiu de forma significativa para a melhora de suas habilidades de escrever textos dissertativo-argumentativos. Esses estudantes destacaram que as principais contribuições estão relacionadas à melhoria na objetividade e na linguagem. Eles ressaltaram que o material proporcionou uma abordagem profunda das técnicas e estudos de forma acessível, facilitando o desenvolvimento da produção textual. 41% dos estudantes afirmou que o material contribuiu

também. Esses alunos destacaram a importância do material para auxiliar no entendimento e na execução das propostas, ressaltando a conexão entre os textos e o uso dos conectivos.

Por outro lado, apenas 7% dos alunos relataram que o material contribuiu pouco, sem fornecer comentários adicionais sobre essa percepção. Apenas 2% dos estudantes afirmou que o material não contribuiu, também sem fornecer justificativa. Esses dados sugerem que, de forma geral, o material didático utilizado teve uma influência positiva na melhoria das habilidades de escrita dos alunos em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos, embora uma minoria possa ter percebido um impacto menos significativo. Contudo, cabe acrescentar que alguns ajustes podem ser pensados para que todos os estudantes sejam beneficiados pelas práticas desenvolvidas.

A análise dos dados das cinco questões revela aspectos importantes sobre a eficácia da estratégia adotada, as dificuldades enfrentadas pelos alunos na elaboração de argumentos, e a contribuição do material didático para a melhoria das habilidades de escrita de textos dissertativo-argumentativos. Nota-se que os alunos destacaram os exemplos e atividades práticas como os elementos mais eficazes na abordagem do tema proposto pela sequência didática, seguido pelas explicações teóricas e discussões em grupo. No entanto, ao enfrentarem dificuldades na elaboração de argumentos, a maior parte dos alunos mencionou a organização dos argumentos de forma coerente como o principal desafio, evidenciando uma lacuna nessa habilidade. Por outro lado, em relação ao material didático utilizado, a maioria dos alunos considerou que contribuiu significativamente para a melhora de suas habilidades de escrever textos dissertativo-argumentativos, destacando a clareza, objetividade e profundidade das técnicas e estudos apresentados. Esses resultados sugerem que a abordagem prática aliada a explicações teóricas claras pode ser eficaz para o ensino e aprendizagem desse gênero textual, embora a organização coerente dos argumentos permaneça como um desafio a ser superado.

6.4.2. Considerações da Professora Regente

Após a aplicação do PE, foi aplicado um questionário composto por nove questões à professora regente. A princípio, a professora foi indagada: Como você avalia a eficácia da metodologia utilizada na intervenção proposta? A profissional alegou que “A metodologia aplicada foi eficaz”, o que indica que as estratégias adotadas foram eficazes no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de escrita e reescrita pelos estudantes. A ideia de eficácia denota o grau em que a escola atende às necessidades formativas dos estudantes mediante o

alcance dos objetivos traçados inicialmente. Nesse sentido, uma instituição eficaz acrescenta um “valor extra” aos resultados dos estudantes em comparação a outros processos de ensino e aprendizagem. Portanto, pode-se dizer que o alcance de um estado de eficácia indica que a metodologia utilizada culminou em benefícios para além daqueles esperados (Brooke, 2010).

Em relação à segunda questão: Quais foram os pontos positivos e desafios encontrados ao aplicar a metodologia no contexto das turmas?, a professora afirmou que “Os alunos conseguiram concretizar a estrutura dissertativa”, o que representa um avanço significativo, embora alguns alunos tenham enfrentado dificuldades em alcançar uma produção totalmente coerente, como destacado: “alguns alunos não conseguiram alcançar uma produção totalmente coerente, pois tinham dificuldades preliminares que os impediam de prosseguir tanto no plano estrutural quanto no de conteúdo”. Nesse sentido, é importante retomar os procedimentos que envolvem a produção textual com esses estudantes de modo que compreendam as relações de tempo, espaço, causa e consequência que permeiam essa construção linguística (Freitas, 2005).

Por meio da terceira questão: Quais mudanças ou melhorias você observou nas habilidades de produção de texto dos alunos após a intervenção?, a professora alegou que percebeu uma melhoria nas habilidades de produção de texto dos alunos em relação à coesão e coerência. Sob a ótica da Linguística Textual, a coerência é vista como um instrumento necessário para o estabelecimento de relações de sentido em um texto, tanto em âmbito semântico como pragmático. Logo, o desenvolvimento de habilidades desse tipo permitiu com que os estudantes criassem uma unidade de sentido no texto (Koch; Travaglia, 2006).

Na quarta questão: Os alunos demonstraram maior engajamento ou interesse no processo de produção textual após a implementação do produto educacional?, a professora alegou que “A maioria dos alunos demonstrou engajamento e interesse durante todo o processo das atividades”. Portanto, pode-se afirmar que a aplicação do PE impactou as três esferas do engajamento: comportamental, cognitivo e emocional; de forma positiva. Afinal, permitiu com que os estudantes se movimentassem de forma cooperativa e construtiva em torno de uma atividade que geraria benefícios comuns, aplicando um esforço intelectual para superar desafios e dificuldades. Para isso, a criação de um espaço marcado pela atenção individualizada e pelo afeto foi essencial (Souza, 2014).

Ao responder a quinta questão: Como você percebe a aplicabilidade prática do produto educacional no contexto do ensino de produção textual?, a professora destacou que “O material é de fácil aplicabilidade, intuitivo”. Sobre a sexta questão: Identificou alguma dificuldade na incorporação do PE à sua prática pedagógica diária?, a professora destacou que não houve

dificuldades. Essa efetividade na introdução do PE no contexto pesquisado está diretamente relacionado ao levantamento prévio realizado, visto que este processo diagnóstico viabilizou o reconhecimento das principais necessidades dos alunos, assim como dos seus perfis de aprendizagem. De acordo com Araújo (2017, p. 28), “[...] a escolha dos materiais didáticos é um processo de extrema importância e fundamental para o alcance dos objetivos, previamente, traçados pela comunidade escolar”. Com base nisso, observa-se que o planejamento ocupa um papel fundamental na construção de materiais didáticos, afinal, oferece o ponto de partida para desenvolvimento do material.

Na sétima questão: De que maneira o Produto Educacional trouxe inovação ao processo de ensino e aprendizagem de produção de texto?; a professora afirmou que “O Produto Educacional introduziu inovações ao processo de ensino e aprendizagem de produção de texto por meio da integração contínua entre as propostas apresentadas e os textos utilizados”. Sobre a oitava questão: Houve algum aspecto inovador que chamou a atenção dos alunos ou que gerou discussões significativas em sala de aula?; a professora regente disse que “era de maneira simples que o texto se construía”. A partir dessas alegações, nota-se que a inovação não deve ser confundida com invenção ou adoção de tecnologia, mas sim como a introdução de algo novo em um contexto específico (Souza; Teixeira; Souza, 2018). Portanto, a inovação na educação pode ocorrer de forma sutil, mediante a introdução de novos materiais, recursos e estratégias que possam ampliar o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, os índices de aprendizagem.

Por fim, na nona questão: Indicaria o produto educacional a outros docentes e instituições de ensino? Por quais motivos?; a professora afirmou que “Sim, pois é uma ferramenta de aprendizagem de fácil aplicabilidade, que também pode ser aplicada a curto e a longo prazo”. Logo, o PE desenvolvido cumpriu com o critério da aplicabilidade expresso no texto da Portaria nº 60, de 20 de março de 2019 que, em seu Art. 12, indica que as orientações para o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso serão apresentadas em documentos específicos de cada área de avaliação, com maior destaque para: “[...] a relevância, inovação e aplicabilidade desses trabalhos para o segmento da sociedade na qual o egresso poderá atuar”.

Com base nas respostas da professora regente, observa-se que a aplicação do PE elaborado durante o processo de pesquisa atendeu às necessidades formativas da maioria dos estudantes. Esse ponto vai ao encontro dos escritos de Guimarães e Giordam (2011), quando afirmam que o planejamento de sequências didáticas é uma etapa essencial para a promoção de práticas educativas de qualidade. Segundo os autores, é fundamental reexaminar a formulação

da sequência didática, não apenas para aprimorar sua organização, mas principalmente para redefinir o conhecimento profissional do educador na concepção e implementação de estratégias de ensino. Logo, o percurso de produção das atividades, aplicação, revisão e construção de um material assegurou a concepção de um recurso efetivo no que tange a aprendizagem.

Cabe mencionar que a eficácia da prática desenvolvida está diretamente relacionada à mediação desempenhada pela professora regente e pela professora pesquisadora. Conforme defende Kanthack, Barbosa e Souza (2017), o papel do mediador é crucial no processo de aprendizagem, ou seja, cabe ao professor avaliar efetivamente o conhecimento inicial dos alunos e propor atividades de produção textual que auxiliem na expansão e consolidação de suas habilidades linguísticas. Além disso, é evidente que o sucesso da aprendizagem está sujeito a diversas variáveis que podem afetar a prática docente. Nesse sentido, deve-se considerar que a produção textual, por ser um processo educativo, é diretamente afetada por um conjunto de fatores. Logo, cabe ao professor definir estratégias para que a aprendizagem seja alcançada.

6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como principal objetivo apresentar os resultados alcançados com a aplicação do Produto Educacional, *Redação descomplicada: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo*, fundamentado nos princípios da Linguística Textual cujo foco foi ampliar as habilidades de escrita para produção de textos dissertativo-argumentativos por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino privada, no município de Caldas Novas, Goiás. Para isso, primeiramente foi apresentado um panorama acerca da regulamentação dos mestrados profissionais, especialmente dos programas com foco no Ensino para a Educação Básica, e como a elaboração de Produtos Educacionais gera benefícios para os processos de ensino e aprendizagem.

Considerando as demandas da sociedade contemporânea, os mestrados profissionais têm desempenhado um papel significativo na qualificação de profissionais para enfrentar os desafios propostos pelos diferentes setores. No campo educacional, os mestrados profissionais com foco no ensino para a Educação Básica revelam-se importantes instrumentos de melhoria dos processos educativos. A exigência de desenvolvimento de PEs como parte dos programas de mestrado profissional, conforme estabelecido pela CAPES e acatado pelo PPGNEB, destaca a importância da aplicação prática do conhecimento adquirido na academia.

Além disso, foram apresentados os resultados obtidos mediante a aplicação de dois questionários, sendo um para a professora e outro para os 42 estudantes participantes da pesquisa. Por meio dessa aplicação pôde-se reconhecer diferentes aspectos das percepções do público-alvo acerca da produção textual. Nesse sentido, a pergunta da pesquisa: quais foram os efeitos da aplicação do Produto Educacional produzido sobre o processo de escrita de textos dissertativo-argumentativos pelos estudantes?; foi respondida de forma satisfatória, uma vez que o texto apresenta os diferentes impactos gerados pela aplicação do PE.

O PE desenvolvido exemplifica esse compromisso ao oferecer uma sequência didática para facilitar o ensino e aprendizagem desse gênero textual. O desenvolvimento e a aplicação desse produto em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental II, demonstrou seus impactos positivos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes e proporcionou uma abordagem objetiva para professores e alunos.

Os resultados da aplicação do PE foram efetivos, tanto do ponto de vista dos estudantes quanto da professora regente. Através da análise dos dois questionários aplicados, foi possível observar que a maioria dos estudantes alegou que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades na produção de textos dissertativo-argumentativos. Especificamente, destacaram a metodologia adotada, incluindo a retomada das atividades, a produção por partes e os *feedbacks* aplicados, como elementos cruciais para a criação de um ambiente de aprendizado agradável e altamente participativo.

Os dados também revelaram que os estudantes perceberam múltiplos desafios durante o processo de produção textual, incluindo a organização das ideias, a argumentação, a coerência e coesão na escrita, bem como aspectos específicos relacionados à escrita, como ortografia e vocabulário adequado.

A avaliação da professora também foi positiva, destacando a eficácia da estratégia utilizada, o engajamento dos estudantes, as melhorias observadas nas habilidades de produção de texto dos alunos, a facilidade de aplicação do Produto Educacional e sua indicação para outros docentes e instituições de ensino.

Esses resultados indicam que o PE desenvolvido durante a pesquisa de mestrado foi eficaz na promoção do desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. Portanto, acredita-se que sua aplicação em outros contextos escolares poderá contribuir com a ressignificação do ensino da produção textual de modo que os estudantes concluam o Ensino Fundamental II dotados das habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios do Ensino Médio.

6.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, D. S. **Materiais didáticos na organização do trabalho pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cléa Maria Bezerra Barbosa**. 2017. 37f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3644/1/DSA31012018.pdf> Acesso em: 24 fev. 2024.
- ARAÚJO, E. N. O. **O ebook animado e interativo reconte - lendo contos, reescrevendo pontos: um produto educacional que utiliza as novas TICS para o desenvolvimento da leitura e produção textual**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27694> Acesso em: 24 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Brasília/DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Brasília/DF, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Brasília/DF, 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CAPES Nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília/DF, 2019a.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019b.
- BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/rp.v28i2.52761. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- FREITAS, O. C. R. **Produção Textual na Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, L. M. J. B.; BERG, R. S. Mestrado Profissional: reflexão e ação na Educação Básica. **Polyphonia**, v. 24, n. 2, p. 254-254, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/download/37936/19054/0> Acesso em: 10 fev. 2024.

GRUSZYNSKI, A. C. *E-book*. In: ENCICLOPÉDIA Intercom de Comunicação. São Paulo: Intercom, 2010. v. 1, p. 427-428.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas, 2011. Disponível em: http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/fp/fppdf/guimaraes_giordan-enpec-2012.pdf Acesso em: 12 fev. 2024.

GUZZO, B. G.; LIMA, V. M. R. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 334-343, 2018. Disponível em: https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14660/2/O_desenvolvimento_do_pensamento_critico_na_educacao_uma_meta_possivel.pdf Acesso em: 12 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – Campus Urutaí. Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Programa de Pós-Graduação em Ensino. **Regulamento Do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB)**. Urutaí/GO, 2020.

KANTHACK, E. D.; BARBOSA, G. A. S.; SOUZA, R. J. Saberes do aluno e intervenção docente: uma prática de produção textual. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 481-491, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/24606/16535/124329> Acesso em: 12 fev. 2024.

KOCH, I. G.V; & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOCATELLI, A.; ROSA, C. T. W. Produtos Educacionais: características da atuação docente retratada na I Amostra Gaúcha. **Polyphonia**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 197-210, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37990> Acesso em: 12 fev. 2024.

MAROQUIO, V. S.; PAIVA, M. A. V.; FONSECA, C. O. Sequências Didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. In: **X Encontro Capixaba de Educação Matemática**, Vitória/ES, 2015. Disponível em: https://ocs.ifes.edu.br/index.php/ECEM/X_ECEM/paper/viewFile/1884/617?ref=blog.elos.vc Acesso em: 12 fev. 2024.

OLIVEIRA; C. L.; SILVA, L. T. Discussão e técnicas de ensino em grupo: ferramentas de aprendizagem no ensino do direito. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.10, n.4, 3º quadrimestre de 2015. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica Acesso em: 12 fev. 2024.

ROCHA, M. S.; SILVA, M. M. de P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 26–44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1866>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CgyjHL3TRXbgwRdWphLbcks/?format=pdf> Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, F. Avaliação da Aprendizagem: a importância de saber avaliar. In: **VI Congresso Nacional de Educação - Avaliação: Processos e Política**. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID_253_10032019232722.pdf Acesso em: 13 fev. 2024.

SOARES, S. J. Pesquisa Científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, v. 3, n. 1, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SOUZA, Z. A. R. de. **Engajamento escolar e suporte familiar**: uma análise partir da Teoria da Autodeterminação. 214. 51f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4406/1/ZARS11092014.pdf> Acesso em: 24 fev. 2024.

SOUZA, R. K.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. Inspiração para a Inovação na Educação. In: TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. (org.). **Educação fora da caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. São Paulo: Blucher, 2018. p. 21-30.

TAVARES, A. C. Leitura e Produção de Textos Argumentativos. In: LIZ, L. L. (org.). **Análise e produção textual II**: caderno pedagógico. Florianópolis: Diretoria de Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina, 2012.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGENEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), teve como objetivo geral investigar as dificuldades apresentadas na produção do texto dissertativo-argumentativo ao final do Ensino Fundamental, mas especificadamente dos alunos do 9º ano de uma escola da rede particular na cidade de Caldas Novas, Goiás, considerando as contribuições e aplicabilidade teórica da Linguística Textual. E, após uma análise dos dados coletados, construir uma proposta de intervenção por meio de um produto educacional – *e-book* – que colabore com professores, alunos e com a prática na produção textual. A seleção dessa temática se justifica por sua relevância, dados os problemas visualizados cotidianamente que envolvem a escrita.

Por meio de um processo minucioso de reconhecimento do campo de estudos sobre a temática, levantamento das percepções dos estudantes e professora envolvidos e desenvolvimento de um Produto Educacional, buscou-se responder às seguintes questões: essas dificuldades estariam relacionadas à coesão textual? Ao uso de conectivos e conjunções? Ou à limitação do conhecimento formal, elencado à pouca prática de leitura de fontes para construção de argumentos válidos e consistentes fora do mundo das redes sociais? As respostas para essas questões podem ser identificadas ao longo dos artigos 2, 3, e 4, que evidenciam que o domínio sobre esses elementos se apresenta como um desafio para os estudantes ao final do Ensino Fundamental II, o que pode estar relacionado à limitação do repertório linguístico formal e até mesmo à falta de compreensão do texto em sua totalidade. A construção de argumentos concisos também pode ser pensada como resultado da falta de um repertório que permita ao estudante estabelecer relações entre o texto e a realidade na qual está inserido. Pode-se ainda inserir os efeitos da linguagem simplificada utilizada pelos sujeitos das gerações atuais ao navegarem pelo ambiente virtual, prática influencia diretamente as formas de comunicação escrita.

Pôde-se reconhecer que a construção de Produtos Educacionais (PEs) no âmbito dos mestrados profissionais apresenta-se como um instrumento importante de aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Logo, pode-se afirmar que os direcionamentos legais que recomendam a construção desses materiais têm gerado efeitos positivos no que tange a melhoria das condições de atuação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, dos índices de aprendizagem. Essa afirmação pôde ser elaborada mediante a elaboração de quatro artigos, que

se dedicaram a pensar as dificuldades que envolvem a produção textual em um contexto específico.

No primeiro artigo, intitulado *Os Produtos Educacionais desenvolvidos para o ensino de produção textual: o estado do conhecimento*, buscou-se identificar o contingente de Produtos Educacionais (PEs), relacionados à temática da Produção Textual no Ensino Fundamental II. A partir de um levantamento, foram selecionados 10 PEs que discutem sobre a temática da produção textual ao final do Ensino Fundamental II.

Este levantamento destaca a necessidade de repensar a prática pedagógica na produção textual, evidenciando as dificuldades dos alunos na escrita, conforme indicado pelos mecanismos avaliativos estatais. A pesquisa ressalta a importância de os docentes promoverem reflexões sobre os textos, discutirem temáticas transversais e explorarem diversos níveis e tipos de linguagem. Além disso, aponta para a influência dos pressupostos de Bakhtin e da Linguística Textual na abordagem da produção textual, especialmente nos cursos de mestrado profissional, que têm a responsabilidade de capacitar os professores como mediadores do conhecimento. A integração entre ensino e pesquisa, evidenciada na construção dos Programas de Estudos, visa adaptar métodos educacionais às novas necessidades dos alunos, promovendo uma reflexão contínua sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa e produção textual.

Os resultados dessa pesquisa identificam um referencial comum presente em grande parte dos PEs selecionados, embasados nos pressupostos teóricos de Bakhtin, o que reitera a importância de considerar a realidade dos estudantes no ensino de Língua Portuguesa e produção textual. Assim, o primeiro artigo destaca a interligação entre teoria e prática no ensino, reforçando a importância de um diálogo contínuo entre os ambientes acadêmico e escolar para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

O segundo artigo, *O Ensino da Produção Textual no cotidiano: socializando resultados*, cujo objetivo foi investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em relação à produção de textos dissertativo-argumentativos, apresenta as percepções dos 42 estudantes e da professora regente no tange às dificuldades que envolvem processo de produção textual. As dificuldades identificadas não se limitaram ao desinteresse dos estudantes, mas incluíram questões como a falta de compreensão da estrutura do texto, a escassez de aulas específicas, a ausência de *feedbacks* e a percepção dos alunos sobre a produção textual como um processo burocrático. Para melhorar o ensino da produção textual, é essencial alinhar os métodos às necessidades e interesses dos estudantes, incentivando sua participação ativa na construção dos textos. Além disso, deve-se considerar a mediação entre

ensino e avaliação, garantindo que os professores acompanhem de perto o processo avaliativo para compreender as necessidades individuais dos alunos, enquanto reconhecem a importância da preparação para avaliações externas como o ENEM e vestibulares.

A adaptação das práticas de ensino às novas formas de linguagem, influenciadas pela cultura digital, é fundamental para enfrentar os desafios atuais da produção textual. Os jovens se comunicam de acordo com uma lógica específica, caracterizada pela síntese de palavras e informações, o que requer uma abordagem pedagógica que reconheça e integre essas novas configurações da linguagem e do texto. Assim, este estudo ressalta a importância de uma abordagem reflexiva e adaptativa no ensino da produção textual, destacando a necessidade de os educadores considerarem as perspectivas dos alunos, bem como as demandas da sociedade contemporânea, para promover uma educação eficaz e relevante no contexto atual.

O terceiro artigo, *Desafios na produção de textos dissertativo-argumentativos: um estudo com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental*, tem como principal objetivo empregar as contribuições da Linguística Textual ao desenvolvimento das habilidades de produção de texto e à ruptura de paradigmas existentes. O alcance deste objetivo se deu mediante a implementação de um conjunto de estratégias com o intuito de facilitar a produção textual, seguida da identificação das percepções dos estudantes participantes e da professora regente sobre a efetividade do processo.

Os dados obtidos com o questionário aplicado à professora indicam que as estratégias educativas implementadas promoveram uma maior consciência dos erros pelos alunos, estimulando-os a corrigir suas falhas de forma autônoma e fluída. A comparação entre o método tradicional e o novo revelou vantagens notáveis, como facilitação da escrita, identificação de dificuldades e descoberta de potencialidades anteriormente não percebidas. Esses resultados ressaltam a importância de abordagens inovadoras na prática pedagógica, que redefinam a maneira como a produção textual é abordada no ambiente escolar.

A análise dos resultados demonstrou melhorias significativas na coesão e organização textual dos estudantes do 9º ano. A estratégia adotada enfatizou um olhar individualizado para suprir lacunas formativas e estimular a expressão criativa na escrita. O *feedback* formativo, aliado a orientações coletivas, contribuiu para aprimorar a qualidade dos textos produzidos, enquanto o uso da Linguística Textual revelou-se crucial para uma compreensão mais profunda e estruturada do processo de escrita. Assim, o envolvimento dos alunos em situações de comunicação significativas e o uso de estratégias que transcendem frases isoladas destacam-se como elementos fundamentais para o desenvolvimento da habilidade escrita.

O quarto e último artigo, *O Produto Educacional Redação Descomplicada, socializar resultados é preciso*, tem como objetivo apresentar os resultados alcançados com a aplicação do Produto Educacional, Redação descomplicada: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo, fundamentado nos princípios da Linguística Textual cujo foco foi ampliar as habilidades de escrita para produção de textos dissertativo-argumentativos por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino privada, no município de Caldas Novas, Goiás.

A pesquisa contextualiza a importância dos mestrados profissionais, especialmente aqueles voltados para o Ensino na Educação Básica, na qualificação dos profissionais e na aplicação prática do conhecimento acadêmico. A aplicação do PE resultou em impactos positivos, conforme evidenciado pelos questionários aplicados à professora e aos estudantes participantes, destacando melhorias nas habilidades de escrita dos alunos, engajamento e eficácia da estratégia utilizada, indicando potencial para sua aplicação em outros contextos escolares.

Os resultados indicaram que a abordagem pedagógica proposta pelo PE, incluindo atividades estruturadas, *feedbacks* e metodologia participativa, contribuiu significativamente para o desenvolvimento das habilidades de produção textual dos estudantes. Tanto a professora quanto os alunos perceberam melhorias nas competências de escrita, reconhecendo a eficácia da estratégia implementada. Esses resultados sugerem que a aplicação desse PE pode ser uma ferramenta valiosa para ressignificar o ensino da produção textual, preparando os alunos para os desafios futuros do Ensino Médio e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e participativa.

Como apresentado ao longo dos capítulos (artigos), a produção de textos dissertativo-argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental II apresenta-se como uma barreira a ser superada continuamente, visto que a perpetuação dessas dificuldades pode acarretar em déficits formativos que poderão prejudicar o desenvolvimento de diversas habilidades durante o Ensino Médio. Contudo, cabe destacar que o potencial de discussão sobre a temática proposta não se esgota neste trabalho, afinal, a investigação sobre outros recortes relativos à escrita e produção textual em momentos anteriores ao Ensino Fundamental II poderá evidenciar as origens dessas dificuldades de modo que seja possível traçar estratégias efetivas para sua solução desde a base da formação básica. Outro possível recorte refere-se ao entendimento da relação entre a escrita e as tecnologias, visto que esses recursos se constituem como parte indissociável da realidade contemporânea e, conseqüentemente, da vida dos alunos.

Por fim, cabe salientar que o desenvolvimento desta pesquisa foi repleto de enfrentamentos, visto que o distanciamento do espaço acadêmico gerou um conjunto de inseguranças relacionadas à escrita científica. Contudo, através de um processo denso de imersão teórica e conceitual, somado ao acompanhamento assíduo do orientador, foi possível suprir essas lacunas. Sendo assim, o desenvolvimento desta dissertação, para além de suas contribuições para o campo educacional, representa o desfecho de uma meta a tempos traçada, mas que foi adiada em decorrência de um conjunto de fatores de ordem pessoal e profissional.

Considerando as conclusões alcançadas ao longo desta pesquisa, é imperativo ressaltar a relevância de inspirar outros pesquisadores e profissionais da educação a explorarem as temáticas abordadas aqui. A lacuna identificada na prática docente e na formação de estudantes quanto à produção textual demanda não apenas intervenções pontuais, mas um comprometimento contínuo com o aprimoramento das estratégias pedagógicas. Nesse sentido, este trabalho não apenas expõe desafios, mas também sugere caminhos para a construção de um ensino mais efetivo e contextualizado. Portanto, é essencial que os resultados aqui apresentados sirvam como estímulo para novas investigações, a fim de aprofundar o entendimento sobre as dificuldades enfrentadas no processo de escrita e, assim, contribuir para uma educação mais inclusiva e qualificada.

Além disso, é fundamental reconhecer que esta dissertação não esgota o campo de estudo da produção textual no contexto educacional. Ao contrário, abre portas para novas perspectivas de pesquisa que podem investigar desde as origens das dificuldades na escrita até a integração das tecnologias digitais nesse processo. Portanto, encorajo futuros pesquisadores a explorarem essas questões, enriquecendo ainda mais o debate acadêmico e proporcionando subsídios para aprimoramentos nas práticas educacionais. Assim, ao compartilhar os desafios enfrentados e os resultados obtidos, esta dissertação se torna não apenas um ponto de chegada, mas também um ponto de partida para novas descobertas e contribuições no campo do ensino da produção textual.

8. REFERÊNCIAS GERAIS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua portuguesa)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.
- FLORÊNCIO, A. M. G. et al. **Análise do Discurso: Fundamentos e Prática**. Maceió: Edufal, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.
- HOLANDA, A. **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia**. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.
- KOCH, I. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. Villaça; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, J.; BICUDO, M. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.
- OLIVEIRA, I. C. B.; SANTANA, Â. B. O internetês e as novas configurações da escrita na língua portuguesa. In: **Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, PB: Realize, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48122>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- OLIVEIRA, E. **Um estudo da produção escrita do gênero textual crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de

Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29560> Acesso em: 24 fev. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMALHO, J. H. A. **Gênero crônica**: uma proposta de produção textual com estudantes do Ensino Fundamental II a partir da aplicação de uma Sequência Didática. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Letras e em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5663> Acesso em: 03 mar. 2023.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. **Mixed research methods**. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>. Acesso em: 20 de junho. 2022.

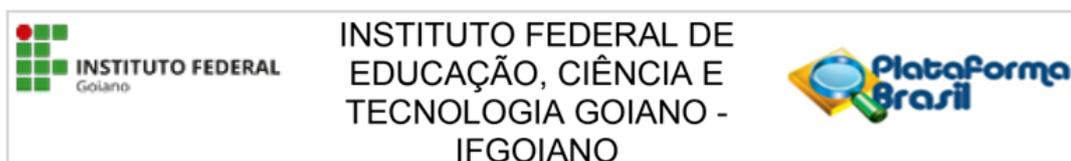
TRAVAGLIA, L. C. O relevo no processamento da informação (Cap. 5, 2ª parte) In JUBRAN, Clélia Cândida Spinardi (org.). **Construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 159-203. (Gramática do Português Culto Falado no Brasil– Vol 1) ISBN 978-85-7244-929-8

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

9. ANEXOS

ANEXO I – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LINGUÍSTICA TEXTUAL:DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65330622.5.0000.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

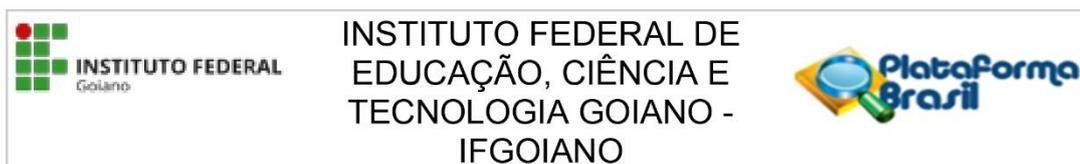
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.923.168

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Os avanços tecnológicos, a evolução nos meios de comunicação, a pressa e a objetividade no diálogo fazem parte da sociedade atual e exercem constante influência nos mais diferentes âmbitos sociais, para essa pesquisa, tais influências, juntamente com as metodologias arreigadas ao tradicionalismo educacional têm dificultado o desenvolvimento dos alunos nas atividades de produção textual. Há a comunicação, ela é cada vez mais diversificada e multifacetada, mas os relatos de deficiências e dificuldades no que tange a escrita são constantes por parte de professores e alunos, e também podem ser percebidas nas avaliações diagnósticas aplicadas nas diferentes etapas do ensino. Logo, a preocupação em desenvolver uma pesquisa que busque compreender e auxiliar a amenizar esse problema é o que justifica este estudo, tendo como objetivo geral investigar as dificuldades apresentadas na produção do texto dissertativo-argumentativo ao final do Ensino Fundamental, mas especificadamente dos alunos do 9º ano de uma escola da rede particular na cidade de Caldas Novas, Goiás. A pesquisa, em seus objetivos específicos buscará compreender os fenômenos que dificultam a produção de texto, ao mesmo tempo que apresentará os fundamentos teóricos da Linguística Textual empregadas em uma nova metodologia para essas aulas, viabilizando uma possível comparação, além de dados da pesquisa que serão coletados por meio de questionários e anotações no diário de bordo da pesquisadora, que após analisados, suportarão uma proposta de intervenção construída em formato de

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.923.168

sequência didática para um e-book. A pesquisa aplicada será realizada seguindo uma metodologia de natureza qualitativa, com objetivos explicativos, descritivos e exploratórios, empregues após a submissão do projeto ao CEPI do IF Goiano e das garantias éticas asseguradas por TECLE e TALE. O aporte teórico que guiará essa proposta se baseia nas contribuições de Antunes (2003, 2009), Bakhtin (1995, 2010, 2011), Bentes (2006), Cagliari (2009), Coseriu (1980), Fávero (2003), Geraldi (1997, 2012), Halliday (1976), Koch (2004, 2014), Marcuschi (2005, 2012, 2008), dentre outros que revisitam a temática da pesquisa. Como resultado espera-se que a Linguística Textual em suas contribuições teóricas possa ajudar os alunos e professores do Ensino Fundamental de modo prático nas atividades de produção de texto.”

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se: “Identificar as dificuldades apresentadas por alunos no final do ciclo do Ensino Fundamental II, no tocante à produção de texto dissertativo-argumentativo, considerando as contribuições e aplicabilidade teórica da Linguística Textual e após uma análise dos dados coletados, construir uma proposta de intervenção por meio de um produto educacional – e-book – que colabore com professores, alunos e com a prática na produção textual.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O cronograma foi atualizado considerando o calendário de reuniões do colegiado. Parecer: Atende a legislação.

Os demais itens não tiveram alteração mediante parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TALE foi atualizado, conforme requerido no parecer anterior.

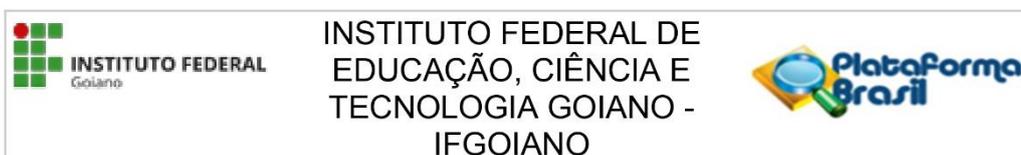
Parecer: Atende a legislação.

Os demais termos não tiveram alteração mediante parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.923.168

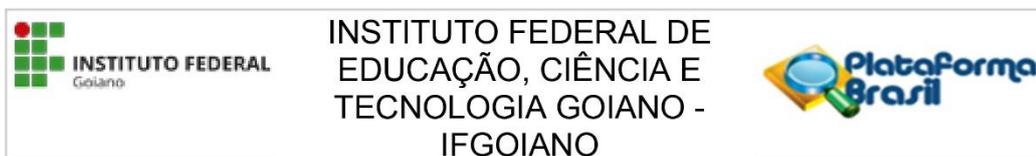
O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2050422.pdf	09/02/2023 11:39:58		Aceito
Outros	tcleesponsavel.pdf	08/02/2023 21:53:17	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	talealunoalterado.pdf	08/02/2023 21:49:57	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	projetoadequadocomoparecer.pdf	08/02/2023 21:46:45	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	Respostaaspendencias.docx	08/02/2023 21:34:56	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma_alterado.pdf	08/02/2023 21:16:46	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	ProjetoCepAlterado.docx	12/01/2023 23:52:23	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	Respostas.docx	11/01/2023 18:04:00	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	Respostas.pdf	07/01/2023 21:42:23	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	ProjetoCepAlterado.pdf	29/12/2022 11:10:27	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodecoparticipante.pdf	29/12/2022 11:03:44	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora.pdf	29/12/2022 10:25:26	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Cronograma	CronogramaAlterado.pdf	29/12/2022 09:37:29	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	LattesClaudinea.pdf	17/11/2022 23:15:59	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	LattesCleber.pdf	17/11/2022	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.923.168

Outros	LattesCleber.pdf	23:11:45	REIS GONCALVES	Aceito
Outros	Talemaior.pdf	17/11/2022 23:10:40	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	Talemenor.pdf	17/11/2022 23:08:11	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Orçamento	viabilidadefinanceira.pdf	17/11/2022 22:35:39	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/11/2022 22:28:28	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Outros	Termodecompromisso.pdf	17/11/2022 22:19:06	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/11/2022 21:07:21	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCep.pdf	16/11/2022 20:57:43	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	16/11/2022 20:50:19	CLAUDINEA DOS REIS GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 03 de Março de 2023

Assinado por:
Adriane da Silveira Gomes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

10. APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEIS POR ALUNOS MENORES DE IDADE

Prezado (a) responsável,

O (a) aluno(a) sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Linguística textual: dificuldades na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental**”, da pesquisadora responsável, Claudinea dos Reis Gonçalves sob orientação do Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.

Após receber as informações e os esclarecimentos, caso autorize a participação dele (a) no estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Coordenador da Pesquisa e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de negativa, você e o aluno não serão penalizados (as) de forma alguma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Claudinea dos Reis Gonçalves, celular: (64) 99209-4690 ou via endereço eletrônico prof_claureis@hotmail.com. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades no que tange à escrita de textos pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Além disso, ela tem como objetivo elaborar um *ebook* com sequência didática de aulas e atividades que proporcionem a ampliação do aprendizado dos participantes com relação à produção de texto, contemplando as principais dificuldades encontradas durante o contexto analisado, para servir de recurso pedagógico para professores e de subsídio para os alunos.

Como o (a) aluno (a) irá participar?

A participação do (a) aluno (a) nessa pesquisa acontecerá em 4 etapas, primeiramente, ele (a) responderá a um questionário inicial sobre suas percepções e dificuldades com a produção textual. Em seguida, participará de 4 encontros presenciais, em horário de aula, onde

acontecerão orientações e atividades sobre esse tema e também serão elaboradas 4 redações. Em cada encontro, o (a) aluno (a) receberá um retorno particular sobre suas atividades com a pesquisadora responsável. Por fim, ele (a) responderá a um questionário final para expressar sua opinião sobre as atividades e os resultados alcançados.

Riscos e benefícios da participação:

A pesquisa contribuirá para que os participantes adquiram maiores habilidades de produção textual, e como consequência, obtenham notas melhores em avaliações. Além disso, os mecanismos trabalhados podem gerar diminuição da desigualdade social, visto que colaboram para que os jovens atuem como cidadãos críticos e ativos diante de temáticas relevantes à sociedade. Ademais o produto educacional produzido ao final da pesquisa, também será compartilhado com os participantes e as instituições, o que por certo, vai gerar melhoria no processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes participantes quanto de futuros.

Quanto aos riscos, esta pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, em relação à timidez, constrangimento, receio exposição de sua fala ou ainda desconforto ao participar de alguma etapa. Como forma de minimizar estes riscos, garantiremos que todas as informações serão mantidas em sigilo, a identidade dos participantes não será revelada em momento algum da elaboração de reprodução de materiais. Além da liberdade para não responder a quaisquer questões, poderá retirar sua participação a qualquer momento sem ônus e pode ter acesso ao pesquisador responsável a qualquer momento para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os possíveis riscos serão prevenidos, entretanto, caso ocorra algum problema, será assegurada aos participantes a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Estes serão prontamente atendidos, caso seja necessário, e encaminhados pelo pesquisador para unidade de assistência adequado que possua profissionais capacitados.

Vale ressaltar que a participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e o participante tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você e o (a) aluno (a) não serão penalizados de nenhuma maneira caso decidam não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, o material será armazenado em local seguro sob responsabilidade do pesquisador pelo prazo de 5 anos e posteriormente destruído.

Para participar deste estudo vocês não terão nenhum custo e nem receberão qualquer vantagem financeira. Caso o participante sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, vocês têm direito a pleitear ressarcimento por todos os eventuais danos.

O pesquisador esclarece que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos e seguidos todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos os compromissos éticos necessários para a realização da presente pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ . Autorizo a participação do (a) aluno (a) _____ na pesquisa intitulada “**Linguística textual: dificuldades na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental**” de forma livre e espontânea, me resguardando de retirar minha autorização a qualquer momento.

_____, de _____ 2023.

Local

Data

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do responsável

APÊNDICE II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – PARTICIPANTES MENORES DE IDADE

Prezado aluno,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Linguística textual: dificuldades na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental**”, da pesquisadora responsável Claudinea dos Reis Gonçalves, sob a orientação do Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.

Após receber as informações e os esclarecimentos, caso aceite fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Coordenadora da Pesquisa e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de negativa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Claudinea dos Reis Gonçalves, celular: (64) 99209-5690 ou via endereço eletrônico prof_claureis@hotmail.com. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades no que tange à escrita de textos pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Além disso, ela tem como objetivo elaborar um *ebook* com sequência didática de aulas e atividades que proporcionem a ampliação do aprendizado dos participantes com relação à produção de texto, contemplando as principais dificuldades encontradas durante o contexto analisado, para servir de recurso pedagógico para professores e de subsídio para os alunos.

Como você irá participar?

Sua participação nessa pesquisa acontecerá em 4 etapas, primeiramente, você responderá a um questionário inicial sobre suas percepções e dificuldades com a produção textual. Em seguida, você participará de 4 encontros presenciais em horário de aula, onde

acontecerão orientações e atividades sobre esse tema e também serão elaboradas 4 redações. Em cada encontro, você receberá um retorno particular sobre suas atividades com a pesquisadora responsável. Por fim, você responderá a um questionário final para expressar sua opinião sobre as atividades e os resultados alcançados.

Riscos e benefícios de sua participação:

A pesquisa contribuirá para que os participantes adquiram maiores habilidades de produção textual, e como consequência, obtenham notas melhores em avaliações. Além disso, os mecanismos trabalhados podem gerar diminuição da desigualdade social, visto que colaboram para que os jovens atuem como cidadãos críticos e ativos diante de temáticas relevantes à sociedade. Ademais o produto educacional produzido ao final da pesquisa, também será compartilhado com os participantes e as instituições, o que por certo, vai gerar melhoria no processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes participantes quanto de futuros.

Quanto aos riscos, esta pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, em relação à timidez, constrangimento, receio exposição de sua fala ou ainda desconforto ao participar de alguma etapa. Como forma de minimizar estes riscos, garantiremos que todas as informações serão mantidas em sigilo, a identidade dos participantes não será revelada em momento algum da elaboração de reprodução de materiais. Além da liberdade para não responder a quaisquer questões, poderá retirar sua participação a qualquer momento sem ônus e pode ter acesso ao pesquisador responsável a qualquer momento para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os possíveis riscos serão prevenidos, entretanto, caso ocorra algum problema, será assegurada aos participantes a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Estes serão prontamente atendidos, caso seja necessário, e encaminhados pelo pesquisador para unidade de assistência adequado que possuaprofissionais capacitados.

Vale ressaltar que a sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, o material será armazenado em local seguro sob responsabilidade do pesquisador pelo prazo de 5 anos e posteriormente destruído.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, você tem direito a pleitear ressarcimento por todos os eventuais danos.

O pesquisador esclarece que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos e seguidos todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidosos compromissos éticos necessários para a realização da presente pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu ___
estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “**Linguística textual: dificuldades na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental**” de forma livre e espontânea, me resguardando de retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ 20____.

Local

Data

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNDICE III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – PROFESSORA

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**Linguística textual: dificuldades na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental**”, da pesquisadora responsável, Claudinea dos Reis Gonçalves sob orientação do Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Claudinea dos Reis Gonçalves, celular: (64) 99209-4690 ou via endereço eletrônico prof_claureis@hotmail.com. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades no que tange à escrita de textos pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Além disso, ela tem como objetivo elaborar um *ebook* com sequência didática de aulas e atividades que proporcionem a ampliação do aprendizado dos participantes com relação à produção de texto, contemplando as principais dificuldades encontradas durante o contexto analisado, para servir de recurso pedagógico para professores e de subsídio para os alunos.

Como você irá participar?

A coleta de dados para a análise se dará por aplicação de questionários semiestruturado (perguntas abertas) e terá como finalidade identificar por meio dos dados e da análise interpretativa, quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos na produção do texto dissertativo-argumentativo, bem como avaliar as contribuições da LT na aplicabilidade das atividades propostas.

Em resumo, serão quatro questionários, dois antes da aplicação da pesquisa e dois após.

Riscos e benefícios da participação:

A pesquisa contribuirá para que os participantes adquiram maiores habilidades de produção textual, e como consequência, obtenham notas melhores em avaliações. Além disso, os mecanismos trabalhados podem gerar diminuição da desigualdade social, visto que colaboram para que os jovens atuem como cidadãos críticos e ativos diante de temáticas relevantes à sociedade. Ademais o produto educacional produzido ao final da pesquisa, também será compartilhado com os participantes e as instituições, o que por certo, vai gerar melhoria no processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes participantes quanto de futuros.

Os possíveis riscos serão prevenidos, entretanto, caso ocorra algum problema, será assegurada à participante a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Estes serão prontamente atendidos, caso seja necessário, e encaminhados pelo pesquisador para unidade de assistência adequado que possua profissionais capacitados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. O pesquisador esclarece que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos e seguidos todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidosos compromissos éticos necessários para a realização da presente pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu Aceito a participação na pesquisa intitulada “**Linguística textual: dificuldades na produção de texto ao fim do ciclo do ensino fundamental**” de forma livre e espontânea

Caldas Novas, ____ de _____ 20 ____

Assinatura da responsável

APÊNDICE IV – Questionário de Sondagem – 1ª Etapa com alunos

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**



**“O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.”**

Questionário de sondagem – 1ª etapa com os alunos

- 1) Você tem dificuldade na produção de texto?
- 2) Qual sua maior dificuldade na produção de texto dissertativo-argumentativo?
- 3) Você está satisfeito com a metodologia utilizada nas aulas de produção de texto?
- 4) O que poderia melhorar nas aulas de produção de texto?
- 5) Você está satisfeito com o “*feedback*” que recebe sobre suas produções textuais?

Caldas Novas, ____/____/20____

Assinatura do responsável

APÊNDICE V - Questionário de sondagem – 1ª etapa com a professora

MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO
PARA A
EDUCAÇÃO
BÁSICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano
Campus
Urutaí

**“O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.”**

Questionário de sondagem – 1ª etapa com a professora

- 1) Você conhece os fundamentos teóricos da Linguística Textual?
- 2) Você busca variar a metodologia na avaliação e correção das produções textuais dos alunos?
- 3) Quais são as principais dificuldades relatadas pelos alunos nas aulas de produção textual?
- 4) Como é feito o “*feedback*” das produções de textos dos alunos?

Caldas Novas, ____/__/20____

Assinatura da responsável

APÊNDICE VI – Questionário – 2ª Etapa com alunos



MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO
PARA A
EDUCAÇÃO
BÁSICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano
Câmpus
Urutaí

**“O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.”**

2º Questionário para os alunos (produção textual – *feedback* – reescrita), análise das correções das produções textuais e dos questionários feitos em 2ª etapa, com os alunos do 9º ano A e B. Quarenta e dois alunos participaram. O questionário foi composto pelas seguintes perguntas:

- 1) Ocorreu alguma mudança na aula que propôs essa produção textual?
- 2) Você concordou com o método usado na correção da sua produção realizada?
- 3) Você apreciou a possibilidade de reescrever seu texto? Sentiu facilidade na melhoria?
- 4) Qual a principal diferença entre o método tradicional, aplicado durante sua vida escolar e o novo método adotado durante essa pesquisa?

Caldas Novas, ____/____/20____

Assinatura do responsável

APÊNDICE VII - Questionário – 2ª etapa com a professora

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**



**“O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.”**

2º Questionário para a professora (produção textual – *feedback* – reescrita), análise das correções das produções textuais e dos questionários feitos em 2ª etapa, que serão compostos pelas seguintes perguntas:

- 1) Foi perceptível alguma mudança na nova metodologia de produção textual?
- 2) Quais foram as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de texto?
- 3) Houve melhoras significativas na reescrita dos textos após o primeiro *feedback*?
- 4) A teoria da Linguística Textual com a produção de texto facilitou seu trabalho?

Caldas Novas, ____/____/20____

Assinatura da responsável

APÊNDICE VIII – Questionário – 3ª Etapa com alunos



MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO
PARA A
EDUCAÇÃO
BÁSICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano
Câmpus
Urutaí

**“O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.”**

Questionário para os alunos: Resultados da aplicação do produto educacional – 3ª etapa

1 - As atividades da sequência didática contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades na produção de textos dissertativo-argumentativos?

- () Sim.
() Não.

Comentário/Sugestão:

2 - Quais foram os maiores desafios ao escrever um texto dissertativo-argumentativo?

- () Organização das ideias.
() Argumentação.
() Coerência e coesão.
() Uso adequado de conectivos.

Outro (especificar):

Comentário/Sugestão:

3 - O que foi mais eficaz na abordagem do tema proposto pela sequência didática?

- () Explicações teóricas.
() Exemplos e atividades práticas.
() Discussões em grupo.

Outro (especificar):

Comentário/Sugestão:

4 - Você enfrentou dificuldades ao utilizar argumentos para sustentar sua tese? Se sim, quais foram essas dificuldades?

- Não.
- Selecionar argumentos relevantes.
- Organizar os argumentos de forma coerente.
- Encontrar evidências para sustentar os argumentos.

Outro (especificar):**Comentário/Sugestão:**

5 - O material didático utilizado contribuiu com a melhora da habilidade de escrever textos dissertativo-argumentativos?

- Contribuiu muito.
- Contribuiu.
- Contribuiu pouco.
- Não contribuiu.

Comentário/Sugestão:

Agradeço desde já pela sua participação e contribuição para a pesquisa. Se tiver algum comentário adicional ou sugestão que não foi contemplada nas questões acima, sinta-se à vontade para compartilhar.

Caldas Novas, ____/____/ 20____

Assinatura do responsável

APÊNDICE XIX - Questionário – 3ª etapa com a professora



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**



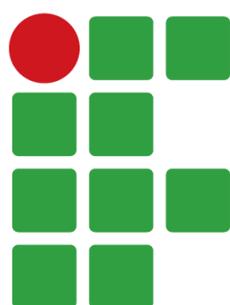
**“O PAPEL DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO AO FIM DO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.”**

Questionário para a professora: Resultados da aplicação do produto educacional – 3ª etapa

- 1 - Como você avalia a eficácia da metodologia utilizada na intervenção proposta?
- 2 - Quais foram os pontos positivos e os desafios encontrados ao aplicar a metodologia no contexto das turmas?
- 3 - Quais mudanças ou melhorias você observou nas habilidades de produção de texto dos alunos após a intervenção?
- 4 - Os alunos demonstraram maior engajamento ou interesse no processo de produção textual após a implementação do produto educacional?
- 5 - Como você percebe a aplicabilidade prática do produto educacional no contexto do ensino de produção textual?
- 6 - Identificou alguma dificuldade na incorporação do produto educacional à sua prática pedagógica diária?
- 7 - De que maneira o produto educacional trouxe inovação ao processo de ensino-aprendizagem de produção de texto?
- 8 - Houve algum aspecto inovador que chamou a atenção dos alunos ou que gerou discussões significativas em sala de aula?
- 9 - Indicaria o produto educacional a outros docentes e instituições de ensino? Por quais motivos?

Caldas Novas, ____/____/20____

Assinatura da responsável



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí