

**O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O DIZER DOS ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**THE ARGUMENTATIVE TEXT IN VOCATIONAL EDUCATION: WHAT
STUDENTS SAY ABOUT TECHNICAL SECONDARY EDUCATION**

Sérgio Torres dos Santos¹

Instituto Federal do Acre

Edilene da Silva Ferreira²

Instituto Federal do Acre

Ricardo dos Santos Pereira³

Colégio Militar de Brasília

Resumo: O presente artigo integra a pesquisa de Mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) e teve como objetivo verificar junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática para Internet, do Ifac, Campus Rio Branco, quais percepções eles apresentavam em relação à análise e produção escrita do Texto Dissertativo Argumentativo (TDA). Em relação aos aspectos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada e exploratória quanto aos objetivos. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário aos estudantes da referida turma. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), cujas categorias e subcategorias foram estruturadas a partir de eixos temáticos, unidades de registro e unidades de contexto. Como resultado, constata-se a necessidade de novas estratégias de ensino em oposição ao modelo tradicional.

Palavras-chave: Produção Textual; Texto Dissertativo-Argumentativo; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract: This paper is part of the Master's research within the Master of Professional Studies Program in Vocational Education (ProfEPT) at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Acre (IFAC), and its objective was to check together with the students of a Technical Secondary Education Course in Internet Computing at IFAC, Rio Branco Campus,

¹ Mestre em Educação Profissional e Ter tecnológica (ProfEPT). Docente EBTT de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Acre.

² Doutora em Estudos Linguísticos Pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente EBTT de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Acre.

³ Doutor em Ciências/Biologia Celular e Molecular (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e Molecular do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz). Docente EBTT de Biologia no Colégio Militar de Brasília.

their perceptions on the analysis and written production of Argumentative Essays. In terms of methodological aspects, this was a qualitative, applied, and exploratory study. The research was carried out by applying a questionnaire to the students of the indicated technical course. The data was analyzed using Bardin's (2016) content analysis technique, whose categories and subcategories were structured based on thematic axes, recording units, and context units. As a result, there is a need for new teaching strategies as opposed to the traditional model.

Keywords: Textual Production; Dissertative-Argumentative Text; Professional and Technological Education.

Submetido em 27/08/2024

Aprovado em 18/12/2025

Introdução

Durante muitos anos, pensou-se que as aulas de Língua Portuguesa deveriam ser voltadas quase que exclusivamente para o ensino de normas gramaticais sem qualquer conexão com a leitura e produção de textos. Infelizmente, essa realidade ainda se faz presente em muitos estabelecimentos de ensino, cujas práticas tradicionais resistem até mesmo aos preceitos legais, obstaculizando, assim, a aprendizagem crítico-reflexiva dos diferentes usos da linguagem escrita.

A importância do pensar reflexivo e do uso da argumentatividade como instrumentos de emancipação social é respaldada na atual legislação brasileira a exemplo da Carta Política de 1988 quando, em seu artigo 205, afirma que “A educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Quando a Carta Política de 1988 destaca o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho aponta para uma prática educacional que estimule a pesquisa e a divulgação do pensamento e, nesse aspecto, ganham relevância os estudos relacionados à linguagem argumentativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esses preceitos são ratificados também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, em seu artigo 35, inciso III, ao lecionar que no ensino médio deve ser realizado o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB, nº 5/2011, ao fazerem alusão ao currículo, destacam a necessidade de se garantir ações que promovam a compreensão do significado das Letras e a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Trata-se, dessa maneira, de se ressignificar as aulas de Português, a fim de se potencializar a autonomia crítica, os espaços de debates, o uso da palavra, seja ela oral ou escrita, para a promoção de direitos e consolidação dos espaços de debates democráticos (BRASIL, 2011).

Essa ressignificação supramencionada encontra respaldo na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para o ensino médio ao verificamos os campos de atuação da área, assim organizados: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, que apontam os caminhos a serem seguidos nas práticas educativas realizadas pelos professores (BRASIL, 2018).

Desse modo, destacamos os campos das práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública como relevantes e que ratificam a importância da leitura e produção escrita de textos dissertativo-argumentativos na Educação Básica e sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visto que proporcionam habilidades como busca e tratamento de informações em fontes confiáveis de pesquisa, reflexão crítica e tomada de decisão.

Especificamente em relação às habilidades de leitura e escrita argumentativa, a BNCC, ao fazer alusão ao campo de atuação na vida pública, enfatiza a participação nos debates políticos, tomada de decisões conscientes e fundamentadas, postura ética diante da apresentação de propostas ou defesas de opiniões, engajamento na busca de soluções para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, participação em campanhas, discussões e debates (BRASIL, 2018)

A produção escrita de textos dissertativo-argumentativos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), respaldada pelo Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para a Internet (PPC), assume papel de destaque quando se pensa na integração e na formação humanística dos estudantes da Educação Profissional. Conforme o referido documento, o currículo do Curso Técnico Integrado em Informática para Internet está organizado a partir de 03 (três) núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo

Tecnológico, os quais compõem a Prática Profissional. O Núcleo Básico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso. Nos cursos integrados, o núcleo básico é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos (IFAC, 2017).

Pelo exposto nos parágrafos anteriores, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio integrado do curso de Informática para a Internet (IPI), Campus Rio Branco, sobre o processo de ensino e aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos no contexto da sala de aula?

Consoante Bronckart (1999), o processo de produção textual no ambiente escolar requer dos agentes envolvidos, educandos e educadores, a compreensão de que escrever sobre algo exige planejamento e organização, demanda o que o autor chama de projeto de texto e uma reflexão sobre a chamada arquitetura textual: infraestrutura geral, mecanismos de textualidade e mecanismos enunciativos. Nessa perspectiva, a habilidade de escrita configura-se como uma necessidade nos espaços formais como as instituições de ensino.

Nessa mesma direção, ao discorrer acerca da produção de textos, Guedes (2009, p.92) esclarece que essa deve ser uma atividade comum a qualquer pessoa assim como produzir feijão, esculturas em pedras, facões, motivados, nas palavras do autor, pelo mesmo carma: a necessidade. Logo, a prática de escrever deve ser compreendida para além de uma ação de conhecimentos linguísticos e concebida como inerente ao próprio ser.

Freire (2021) advoga que os conteúdos trabalhados na escola só farão sentido se relacionados às vivências concretas dos educandos através de temas que possam dialogar com suas práticas sociais. Nesse aspecto, a produção escrita de textos no ambiente escolar é, na verdade, um compromisso político, no sentido de oportunizar o debate, o posicionamento crítico e, sobretudo, a construção coerente de pontos de vista minimamente sustentáveis.

Kock e Elias (2011) concebem a linguagem como uma atividade social e, nesse aspecto, escrever sobre algo é muito mais do que um emaranhado de frases, orações e períodos. Para as autoras, a produção escrita de textos é um processo que deve considerar o autor, o receptor e o contexto de comunicação.

Para isso, busca-se observar aspectos como leitura de textos no ambiente escolar e fora dele, preferência por disciplinas que fomentem diferentes possibilidades de estratégias argumentativas, conhecimento acerca da importância textual dos operadores argumentativos, dentre outros.

Dessa maneira, a argumentação, seja ela oral ou escrita, a capacidade reflexiva e a autonomia intelectual podem ser estimuladas e ampliadas a partir de propostas de ensino, que potencializem a escrita argumentativa, a participação política e social frente aos diversos assuntos que merecem a reflexão crítica e questionadora, por isso, a importância de ouvir os discentes e verificar a percepção deles acerca da importância e função social da leitura e escrita do texto dissertativo-argumentativo. A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos, os resultados e as discussões dos dados colhidos durante a pesquisa por meio do questionário aplicado e a conclusão.

1. Procedimentos metodológicos

Embora haja a apresentação de dados quantitativos, a presente pesquisa tem caráter qualitativo, visto que o principal objetivo é investigar práticas das relações sociais, a fim de se analisar fenômenos da realidade humana, ações e atitudes dos sujeitos envolvidos. O pesquisador objetiva explicar o porquê das coisas, ao passo que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, isto significa dizer que o pesquisador não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto aos objetivos, o estudo tem caráter exploratório, pois possibilita uma visão geral de determinado tema, familiaridade com o problema investigado e, por conseguinte, a construção de hipóteses, a partir de questionários, observação de campo e análise de documentos (GERHARDT; VIEIRA, 2009). Neste estudo, serão abordados os resultados da aplicação de um questionário, o qual aconteceu de forma presencial, a 27 estudantes de uma turma do 3º ano do ensino médio integrado.

Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), cujas categorias e subcategorias foram estruturadas a partir de eixos temáticos,

unidades de registro e unidades de contexto. Para esta pesquisa, foram delimitadas as seguintes categorias: a) perfil dos participantes; b) a importância da Língua Portuguesa e do hábito de leitura; c) a produção escrita de textos; e d) os operadores argumentativos e as estratégias argumentativas.

Thiollent (2011) afirma que os questionários são úteis para que os pesquisadores possam dominar aspectos técnicos da concepção, da formulação e da codificação. Além disso, devem obedecer a algumas regras como clareza das perguntas, perguntas fechadas, múltipla escolha, perguntas abertas etc. O emprego desse tipo de coleta de dados, quando aplicado em um pequeno grupo, permite melhorar sua formulação e tirar algumas ambiguidades da linguagem.

De modo semelhante, Gerhardt e Silveira (2009) definem o questionário como sendo um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador, cujo objetivo é levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Para as autoras, a linguagem do questionário deve ser simples e direta, a fim de proporcionar a clareza necessária aos participantes.

Os respondentes do questionário foram informados de que a pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética, CAAE: 57915222.2.0000.5010, órgão responsável por zelar pela imagem e honra dos participantes, a fim de que os estudos realizados transcorram dentro de padrões estritamente éticos, como devem ser as pesquisas com seres humanos. Nesse sentido, foram esclarecidos os benefícios e riscos da pesquisa, como também disponibilizados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para leitura, aceite e assinatura dos estudantes menores de 18 anos; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura, aceite e assinatura dos participantes da pesquisa maiores de 18 anos.

No dia 28 de abril de 2022, *Campus* Rio Branco, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), foi realizada, na turma do 3º Ano do Ensino Médio Integrado do curso de Informática para a Internet (IPI), a aplicação do questionário, sendo que, dos vinte sete estudantes presentes naquele momento, 27 responderam ao instrumento escrito, com um tempo aproximado de 15 a 20 minutos para a conclusão das respostas.

O tratamento dos dados ocorreu de acordo com as perspectivas da Análise de Conteúdo, consoante Bardin (2016). Para a estudiosa, as diferentes fases da análise de

conteúdos organizam-se em polos cronológicos, a saber: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Em relação à pré-análise, destaca-se a escolha dos documentos submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos, como também a elaboração de indicadores, os quais fundamentam a interpretação final. Concluída essa primeira etapa, passa-se a exploração do material que nada mais é do que a codificação em função de regras já formuladas. E a última fase relacionada a quadros de resultados, estatísticas e outros que sirvam como validação.

Dessa maneira, as categorias de análise levaram em consideração os eixos temáticos mais relevantes presentes nos questionários, isto é, a percepção dos estudantes em relação à leitura e produção de textos argumentativos no ensino médio integrado. “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico” (BARDIN, 2016, p. 68), o que favoreceu a análise e interpretação das respostas.

A partir das respostas apresentadas, as unidades de contexto “pouco conhecimento”, “nenhum conhecimento” ou “bom conhecimento” foram identificadas a partir dos núcleos de sentido mais significativos e os eixos temáticos consideraram a percepção dos respondentes em relação à importância da leitura e escrita dos textos dissertativo-argumentativos (TDA) em ambiente escolar e fora dele, assim como a percepção dessas produções escritas como instrumento de participação social, política e efetivação de direitos.

1.O Texto Dissertativo Argumentativo (TDA) e o dizer dos estudantes do Instituto Federal do Acre, *Campus* Rio Branco

Nesta seção, apresentam-se os resultados e as discussões dos dados colhidos durante a pesquisa por meio dos questionários aplicados. Nesta ordem, são apresentados o perfil dos estudantes, os eixos temáticos e as categorias de análise.

1.1.Categoria 1: perfil dos participantes

A pesquisa foi aplicada aos estudantes do 3º ano do curso integrado em Informática para a Internet (IPI), Campus Rio Branco, do Instituto Federal do Acre. Responderam ao questionário 27 alunos, o que representa 100% do total de estudantes presentes no momento da pesquisa. O documento foi semiestruturado, com 15 perguntas,

entre questões abertas e fechadas, sendo que estas últimas com cinco alternativas, dentre as quais apenas uma pôde ser marcada pelos respondentes, e foi dividido em dois grupos: o primeiro buscou analisar idade, sexo e informações escolares dos participantes e o segundo preocupou-se com o objeto da pesquisa. As questões 05 a 15, segundo grupo, foram categorizadas a partir de eixos temáticos a partir das respostas dos participantes. Os alunos foram identificados a partir de códigos alfanuméricos, em que E diz respeito à inicial da palavra “estudante”, seguida do número. Desse modo, a especificação dos participantes segue o modelo E1 até E27, a fim de se resguardar a identidade dos participantes.

Ao se realizar o levantamento dos dados dos alunos quanto à instituição em que concluíram o ensino fundamental, evidenciou-se um dado importante: grande parte dos respondentes concluíram-no em escolas públicas. Esse dado pode ser verificado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Nome da instituição escolar e quantidade de estudantes.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
Escola Pública Alcimar Nunes Leitão	01
Escola Pública Colégio Acreano	02
Escola Pública Colégio de Aplicação e Colégio Acreano	01
Escola Pública Colégio Militar Dom Pedro II	01
Escola Pública João Batista Aguiar	01
Escola Pública Djalma Teles Galdino	02
Escola Pública Elozira dos Santos Thomé	03
Escola Pública Maria Chalub Leite	01
Escola Pública Carlos Casavechia	01
Escola Particular	01
Escola Pública Pedro Martinello	01
Escola Pública Raimundo Hermínio de Melo	04
Escola Pública Adalberto Sena	01
Escola Pública Odilon Pratagi	01
Escola Privada Instituto São José	03
Escola Pública Marilda Gouveia Viana	01
Escola Pública Raimundo Gomes de Oliveira	01
Não responderam	01

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
TOTAL	27

Fonte: Dados da pesquisa.

Consoante os dados da Tabela 1, as respostas permitem concluir que os estudos de língua portuguesa, leitura e produção de textos, ao longo do ensino fundamental, foram realizados quase que em sua totalidade por respondentes de escolas públicas, com exceção de E4 que o fez em estabelecimento particular de ensino.

Paulino (2015) afirma que o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo no ensino fundamental deve pautar-se não apenas pelo conhecimento da estrutura e a simples produção desses escritos, mas considera ser o momento privilegiado para um processo crítico-reflexivo em relação à autonomia dos estudantes acerca de uma participação efetiva em assuntos de cunho social e político, o que, nas palavras da autora, ainda está bem longe de acontecer nas escolas públicas brasileiras em razão do forte tradicionalismo e da cultura de educação bancária.

Já em relação à pergunta sobre cursarem o ensino médio no IFAC desde o 1º Ano, E1 a E27 responderam sim, ou seja, os 27 respondentes afirmaram que estudam na instituição há 03 anos, o que nos permite avaliar, nas respostas seguintes, de que maneira está sendo realizada essa passagem do ensino médio para o ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, considerando aspectos como politecnicidade e omnilateralidade.

Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) afirmam que a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias propedêuticas que treinam para o vestibular. E, nesse sentido, faz-se necessária essa travessia para um currículo, o qual valorize a formação humana em todos os seus aspectos.

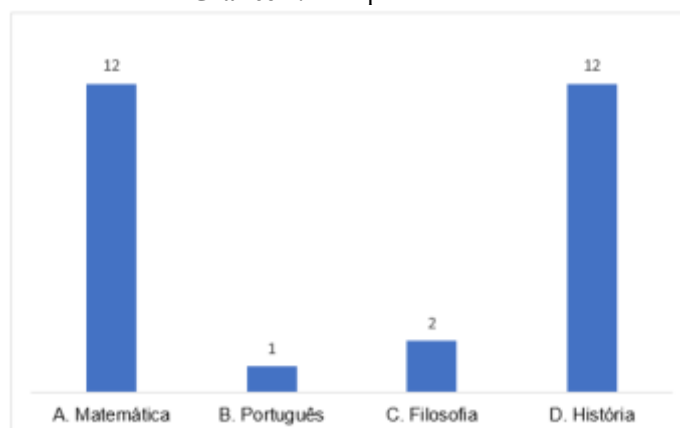
1.2. Categoria 2: a importância da Língua Portuguesa e do hábito de leitura

As perguntas 5, 6 e 7 objetivaram verificar a importância dos estudos de língua portuguesa e o hábito de ler, visto que a produção eficiente de textos, em especial dos dissertativo-argumentativos, depende de uma base consistente de leitura e conhecimentos

linguísticos. Assim, considerando esse eixo temático, foram evidenciadas as unidades de registro: interpretação e leitura.

Quando perguntados acerca da disciplina favorita, E1, E3, E4, E5, E6, E11, E13, E16, E17, E19, E22 e E25 disseram gostar mais de Matemática; E10 de Português, E8 e E12 de Filosofia; e E2, E7, E9, E14, E15, E18, E20, E21, E23, E24, E26 e E27 de História (Gráfico 1). Considerando tratar-se de um curso técnico voltado para a área da informática, o número de respondentes que preferem matemática já era, de certa forma, esperado. Apenas E10 disse preferir língua portuguesa. Um ponto positivo é o número de estudantes que preferem a disciplina de história, uma vez que esses conhecimentos implicam um dos tipos de repertório necessários à produção escrita de textos dissertativo-argumentativos (TDA). O Gráfico 1, a seguir, ilustra essa afirmação:

Gráfico 1. Disciplina favorita.



Fonte: Dados da pesquisa.

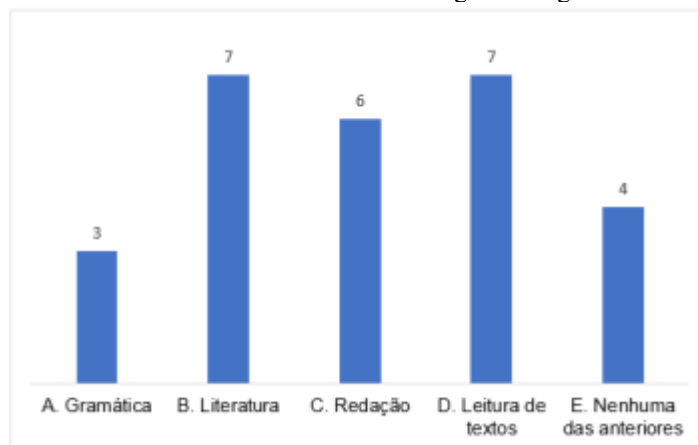
Camelo (2019) aponta como pontos cruciais para o insucesso nas aulas de língua portuguesa, leitura e produção de textos a forte presença do tradicionalismo nas práticas docentes, ausência de intervenções pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a autonomia dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e, sobretudo, o ensino de regras gramaticais completamente descontextualizadas da realidade dos alunos. Esse cenário torna-se ainda mais desafiador em cursos voltados para a informática, em que, como vimos, os estudos de leitura e escrita não são prioritários para a grande maioria dos estudantes.

Freire (2021) esclarece que a mudança de uma educação bancária para uma educação verdadeiramente transformadora acontecerá quando os conteúdos trabalhados na escola estiverem relacionados com a vivência, com a realidade concreta dos

estudantes, isto é, uma educação capaz de relacionar o que se aprende com a intervenção no mundo concreto e isso será possível com propostas pedagógicas que valorizem a construção coletiva dos conhecimentos por meio da pesquisa.

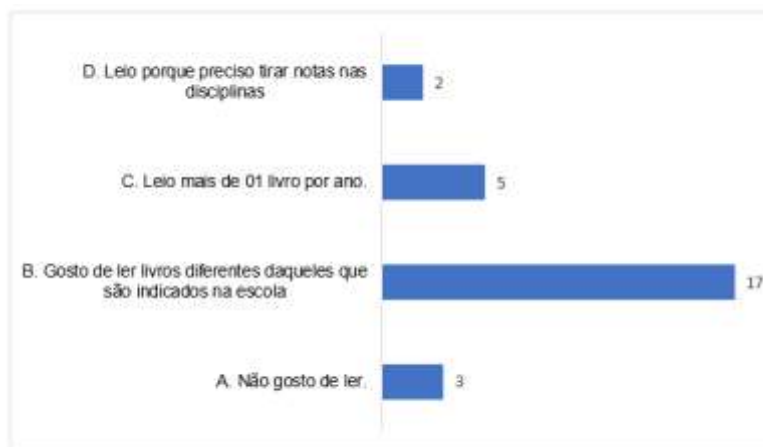
Ao responderem à pergunta 6 que versava sobre o que mais gostavam de estudar dos tópicos de língua portuguesa, E4, E10 e E17 disseram preferir os estudos gramaticais; E1, E3, E8, E14, E16, E21 e E26 preferem literatura; E2, E5, E6, E20, E22 e E24, redação, E9; E11, E12, E13, E15, E18 e E27 leitura de textos; e E7, E19, E23 e E25 responderam nenhuma das anteriores, de um total de 27 respostas (Gráfico 2). Conforme os dados, pode-se evidenciar que apenas seis respondentes preferem redação e sete deles preferem leitura de textos, o que evidencia a necessidade de uma intervenção nas práticas docentes relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2. Tema favorito em Língua Portuguesa.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem indagados sobre a questão 7, que versava sobre o hábito de leitura, E1, E19 e E23 afirmaram que não gostam de ler. Já E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E18, E22, E21, E24 e E27 preferem livros diferentes daqueles indicados pela escola. E2, E11, E12, E25 e E26 leem mais de um livro por ano e E17 e E20 disseram que só leem porque precisam tirar notas nas disciplinas, de um total de 27 respondentes (Gráfico 3).

Gráfico 3. Hábito de Leitura.

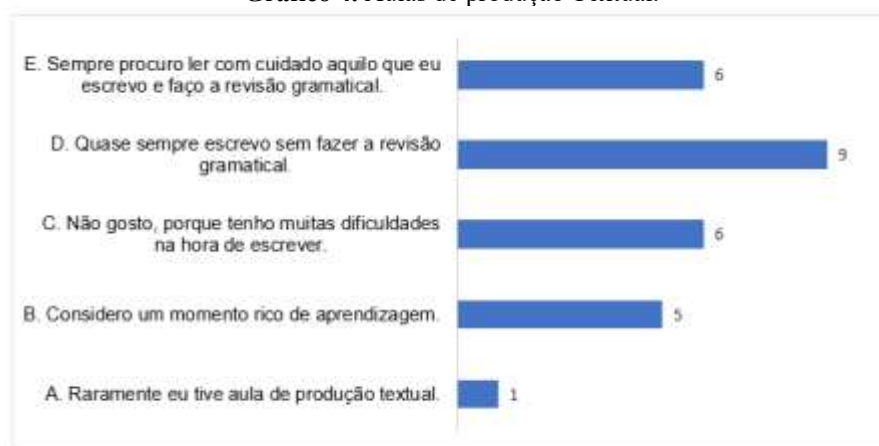
Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível, a partir das respostas apresentadas, a constatação das unidades de registro “leitura”, “gosto” e “não gosto”, sendo que “gosto” apareceu 17 vezes e relacionada a livros diferentes daqueles que são indicados na escola, o que reforça nossa preocupação com as ações pedagógicas realizadas no ambiente escolar, no sentido de fomentar o gosto pela leitura e também pela escrita a partir de temas que façam sentido e que sejam capazes de atrair a atenção dos estudantes.

1.3.Categoria 3: a produção escrita de textos

As perguntas 8, 9, 10, 11, 12 e 13 objetivavam verificar a percepção dos respondentes acerca da produção escrita de textos no âmbito escolar e no ambiente doméstico. A produção escrita de textos não está dissociada da leitura, ao contrário, antes de se pensar em escrever um texto, é necessário avaliar o repertório e isso assume um grau ainda maior de importância quando se trata da escrita de textos dissertativo-argumentativos, visto que as estratégias argumentativas são construídas a partir do repertório selecionado.

Em relação à pergunta 8, E9 respondeu que raramente teve aula de redação; E3, E14, E15, E22 e E26 afirmaram ser um momento rico de aprendizagem; E5, E7, E8, E11, E13 e E19 disseram não gostar porque apresentam dificuldades no momento de escrever; E10, E12, E16, E18, E20, E21, E23, E25 e E27 responderam que não fazem a revisão gramatical das produções escritas; E1, E2, E4, E6, E17 e E24 disseram que escrevem com atenção e fazem a revisão gramatical das produções escritas, de um total de 27 respondentes (Gráfico 4).

Gráfico 4. Aulas de produção Textual.

Fonte: Dados da pesquisa.

Analizando as respostas acima, percebe-se que apenas um dos respondentes raramente teve aulas de redação e que apenas seis deles não gostam porque apresentam dificuldades no momento de escrever, o que nos leva à conclusão, mais uma vez, de se buscar as respostas para essas dificuldades que podem estar relacionadas à falta de leitura ou a aspectos gramaticais, já que nove disseram não fazer a revisão gramatical daquilo que escrevem.

Considerando a realidade de uma formação integrada, ou seja, um currículo para além da dicotomia educação profissional versus educação propedêutica, é preciso pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que ultrapassem os limites da redação fragmentada em introdução, desenvolvimento e conclusão ou análises linguísticas tendo o texto como pretexto para esses experimentos que em nada contribuem para uma boa produção de textos dissertativo-argumentativos.

Camelo (2019) explicita que é na infraestrutura textual que se articulam os diversos discursos, nos mecanismos de textualidade se observa a coerência temática, a qual está ligada à articulação da linearidade do texto por meio da conexão, coesão nominal e coesão verbal e, por último, os mecanismos enunciativos relativos à coerência pragmática.

Isto posto, as intervenções pedagógicas, que objetivem avanços relacionados à produção escrita de textos devem pautar-se na compreensão de que o folhado descrito acima deve ser sopesado e colocado em prática por meio de atividades que estimulem uma reflexão crítica de como se materializa essa infraestrutura geral, de que maneira são

construídas as bases de uma boa coerência temática e como aperfeiçoar a coerência pragmática.

Quando perguntados sobre o que consideram mais importante nas estratégias usadas pelo professor nas aulas de redação, pergunta 9, tem-se as seguintes unidades de contexto:

- [...] usar os mesmos conectivos para evitar esquecimentos (E1).
- [...] mostra de forma correta de como **estruturar** uma redação (E3).
- [...] apresentação de **exemplos** de redação (E4).
- [...] **modelo** de redação (E6).
- [...] palavras chamadas **coringas** palavras chaves frases de efeito (E12)
- [...] fazer antes de começar a redação algo como um **mapa mental** (E13).
- [...] estudar a **estrutura**, parte por parte para saber das dificuldades (E15)
- [...] as **estruturas** do texto e as estratégias de desenvolvimento (E19).
- [...] o modo de **divisão do texto** (E25).

Não é difícil chegar à conclusão de que as estratégias indicadas pelos estudantes representam, em sua grande maioria, um modelo tradicional de ensino voltado para a memorização de regras (E1, E6, E12) que, segundo eles, seriam suficientes no processo ensino-aprendizagem de produções escritas.

A partir das respostas, tem-se as unidades de registro “estrutura” e “modelo”, sendo que a primeira aparece 04 vezes (E3, E15, E19, E25) e a segunda, também aparece 04 vezes (E4, E6, E12, E13), reforçando nossa concepção de que a escola atual, mesmo em um contexto da EPT, ainda apresenta modelos tradicionais do processo ensino-aprendizagem de leitura e produção escrita de textos. Isso está em desacordo com afirmação de Camelo (2019), para quem os estudantes devem ter uma base de orientação que os garanta organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos com marcas de autoria e autonomia, isto é, uma responsabilidade da escola por meio de formação continuada dos professores, a fim de se buscar alternativas ao ensino que prioriza a memorização.

Freire (2021) discorre sobre a passividade humana, sobretudo em assuntos que exigem coragem e autonomia para a proposição de mudanças e é justamente essa passividade que ratifica um modelo de educação tradicional ou bancária, na qual persiste a falsa compreensão de que nossos estudantes devem apreender de forma fragmentada ou simplesmente memorizar conteúdos com objetivos rasos e imediatos para escrever a redação de vestibulares e Enem. Diante disso, quando se pensa em uma educação integral e contra hegemônica à atual proposta de ensino fragmentada na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é preciso considerar fatores como o referencial teórico, o

planejamento do professor, as estratégias de ensino, como também a valorização da autonomia dos estudantes em todo o processo de aprendizagem. Elementos estes que, de acordo com as respostas apresentadas pelos respondentes, precisam ser trabalhados de forma imediata.

A concepção de texto como pretexto para o ensino de conhecimentos linguísticos (E3, E15, E19 e E25) em detrimento da compreensão global dessa modalidade de redação como instrumento de participação política e social, capaz de oportunizar, por meio da escrita, uma intervenção em problemas de diferentes esferas da sociedade, ainda se faz presente na realidade de nossas salas de aula, já que não existe uma integração de conhecimentos das diferentes áreas.

Neto (2019) apresenta-nos um caminho importante para essa mudança na busca por uma integração de saberes, por meio de sequências didáticas, em sua pesquisa sobre linhas de argumentação como prática integradora, cujas produções de textos argumentativos ganham relevância sobretudo quando se pensa no diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo, a fim de se conceber a aprendizagem como um momento privilegiado de reflexões críticas e uma troca de experiências pautadas no dialogismo.

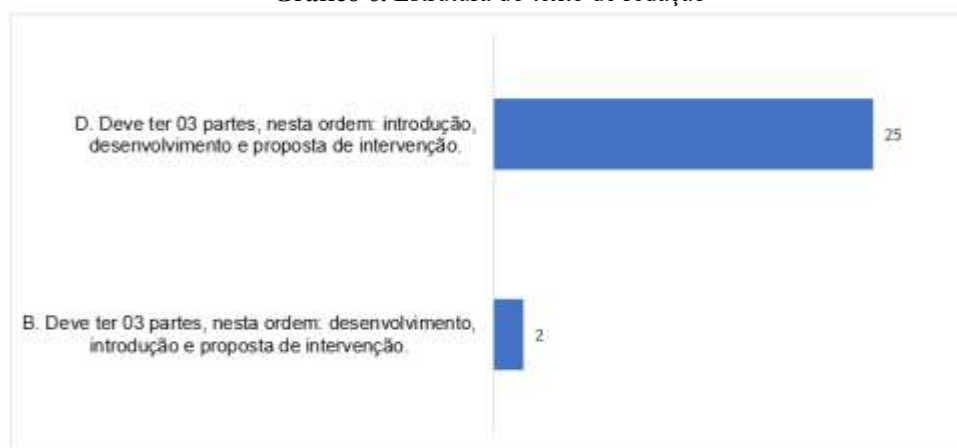
Ao serem perguntados sobre sugestões para melhorar as aulas de redação em sala de aula, questão 10, E7 e E13 responderam que o professor deve propor mais trabalhos em grupo; E19 e E24 consideram importante o docente ampliar o debate em sala de aula e realizar pesquisas; E2, E3, E5 e E27 afirmaram ser importante a correção coletiva das produções escritas; E1, E4, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E23, E25 e E26 disseram que o professor deve dar o retorno em relação ao que pode ser melhorado e apenas E6 destaca a importância de o professor disponibilizar mais tempo das aulas de língua portuguesa para o trabalho com produções escritas, perfazendo um total de 27 respostas, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5. Sugestões para as aulas de redação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados acima chamam a atenção sobretudo quando consideramos a visão que muitos estudantes têm em relação à importância de aulas de produção de textos, uma vez que dos 27 respondentes, apenas um destaca a importância de mais tempo para essas atividades em sala de aula, confirmando nossa hipótese de que, infelizmente, ainda é muito forte o ensino de regras gramaticais e estudos linguísticos como se estes fossem um mundo à parte e não estivessem interligados a estratégias eficientes de reflexão e intervenção sobre o próprio ato de escrever.

Ao serem indagados sobre conhecimentos específicos relacionados à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, questão 11, E6 e E7 disseram que essa modalidade de redação deve apresentar 03 partes, nesta ordem: desenvolvimento, introdução e proposta de intervenção, já 25 dos respondentes destacaram 03 partes: introdução, desenvolvimento e proposta de intervenção, perfazendo um total de 27 respostas, conforme Gráfico 6.

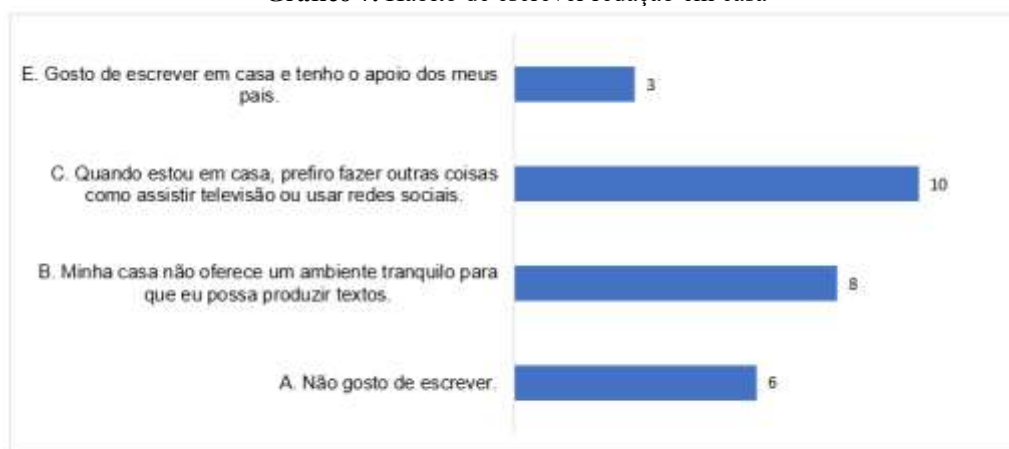
Gráfico 6. Estrutura do texto de redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses resultados reforçam a preocupação quase que exclusiva dos discentes com a estrutura em vez de uma abordagem de ensino mais ampla, conforme os ensinamentos de Bronckart (1999), na perspectiva de se refletir sobre a infraestrutura geral, isto é, um plano de texto para além de recortes localizados, que valorize o conteúdo temático, a sequência textual e, sobretudo, o exercício da cidadania, da participação política por meio da escrita.

Quando perguntados sobre o hábito de escrever redações em casa, Pergunta 12, E3, E14, E19, E23, E25 e E27 disseram que não gostam de escrever; E6, E7, E9, E10, E11, E13, E21 e E22 afirmaram que suas casas não oferecem um ambiente tranquilo para a produção escrita de textos; E1, E2, E5, E8, E12, E13, E16, E20, E24 e E26 falaram que preferem fazer outras coisas como assistir à televisão ou usar as redes sociais; e somente E4, E17 e E18 disseram que gostam de escrever quando estão em suas casas e têm o apoio dos pais, num total de 27 respostas, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7. Hábito de escrever redação em casa



Fonte: Dados da pesquisa.

Mais uma vez estamos diante de dados que merecem reflexão, visto que as respostas revelam a necessidade de um diálogo entre escola e família em relação à importância da continuidade dos estudos no ambiente doméstico. O que se deve destacar é que essa prática deveria ser estimulada, sobretudo quando se pensa no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Ao serem indagados sobre debater e escrever temas sociais como fome, homofobia, meio ambiente, política, violência, desemprego, saúde, educação,

questionamento contido nas Pergunta 13, percebe-se que a maioria dos participantes tem clareza em relação às possibilidades de intervenção social por meio de produções escritas como comprovam as unidades de contexto seguir:

- [...] falar esses **temas** são importantes para concientizar a sociedade e procurar **soluções possíveis** para a mesma (E3).
- [...] sim, pois são **temas** recorrentes em nossa sociedade e que necessitam de debates que visem **solucionar os mesmos** (E9).
- [...] acredito que são essenciais, pois aparentemente nos dão um leque de conhecimento, e também como contornar e apresentar **propostas de intervenção** (E12).
- [...] sim, acho que estimula nosso senso crítico e começa a ver a sociedade com outros olhos (E13).
- [...] absolutamente importante. Estudar os problemas sociais emergentes é necessário para a formação de um cidadão (E14).
- [...] sim, pois é uma forma de nos fazer refletir sobre tais problemas que são frequentes em nossa sociedade (E20).
- [...] sim, já que ainda são presentes em nossa realidade e devemos escrever sobre eles, pois dessa maneira consigamos encontrar possíveis **soluções para tais problemas** (E21).
- [...] sim, são importantes. Com o debate desse tipo de assunto e a escrita sobre eles, nos fazem refletir sobre as problemáticas e **possíveis soluções** (E24).
- [...] sim, pois são assuntos recorrentes e presentes atualmente. Dessa forma, é importante discutir sobre tais assuntos, apresentando **propostas de intervenções** plausíveis e que funcionem (E25).
- [...] sim, pois precisamos debater formas de **resolver esses problemas**, e ao escrever podemos mostrar nossa visão para outras pessoas (E27).

Nas respostas, constatamos claramente as unidades de registro “tema” e “proposta de intervenção”, sendo que a primeira ocorre duas vezes (E3, E9) e a segunda, aparece sete vezes (E3, E9, E12, E21, E24, E25, E27), o que nos leva a acreditar que os respondentes têm clareza sobre a importância de se debater temas sociais e mais do que isso, escrever sobre eles, apresentando propostas de intervenção.

Freire (2021), explicita que os conteúdos trabalhados na escola só farão sentido se relacionados às vivências concretas, sociais e políticas dos estudantes. Isso significa a necessidade de temas que espelhem aspectos reais desses alunos como fome, desemprego, falta de moradias, violência urbana, saneamento básico, homofobia, igualdade de gênero, intolerância religiosa e outros, que despertem a reflexão, o posicionamento e a ação, no sentido de modificar cenários protagonizados pela desigualdade.

1.4. Categoria 4: os operadores argumentativos e as estratégias argumentativas

As perguntas 14 e 15 investigam o conhecimento prévio dos respondentes acerca do uso dos operadores argumentativos, como importantes recursos de progressão textual, e também o dizer deles sobre as estratégias argumentativas. Assim, foram evidenciadas

as categorias: pouco conhecimento, nenhum conhecimento ou bom conhecimento, apresentadas nas unidades de contexto a seguir da pergunta 14:

- [...] **sim**, é importante para a defesa de argumentos da redação (E1).
- [...] **não lembro** de um conteúdo com esse nome (E2).
- [...] **sim**, deixa o texto com coesão e coerência (E3).
- [...] **sim**, são de suma importância, pois permitem a clara conexão entre os elementos do texto (E4).
- [...] afirmo de convencer sobre seu ponto de vista e seu conhecimento sobre determinado assunto (E5)
- [...] **não** me recordo (E6).
- [...] **sim**, são importantes para estabelecer uma ligação entre as orações e os períodos (E7).
- [...] **não** me lembro (E8).
- [...] **não** (E9).
- [...] **sim**, sua importância é dar caminho fácil ao argumento com o texto (E10).
- [...] **não** (E11).
- [...] **não** (E12).
- [...] **sim**, dar sentido ao que é falado no texto. Não deixar prechas (E13).
- [...] **sim**, são importantes para dar coesão aos argumentos e estrutura adequada (E14).
- [...] há muito tempo. Imagino que seja para a explicação argumentativa de um texto (E15).
- [...] **não** lembro (E16).
- [...] **sim** (E17).
- [...] **sim**, lembro vagamente sobre o professor mencionar alguns de causa e efeito, adição e finalidade (E18).
- [...] **não** lembro de ter estudado sobre (E19).
- [...] **não** (E20).
- [...] **sim**, são importantes para que seja possível argumentar no texto (E21).
- [...] **não** lembro de quase nada (E23).
- [...] **não** (E24).
- [...] **não** lembro com muita clareza (E25).
- [...] lembro de ter ouvido falar, mas **não** sei do que se trata (E26).
- [...] **não** (E27).

Conforme as respostas apresentadas, a maioria dos participantes da pesquisa não se lembram de ter estudado ou desconhecem a importância dos operadores argumentativos como elementos intrínsecos ao projeto de textualização, isto é, os mecanismos linguísticos necessários para a progressão e clareza das ideias. Isso demonstra a necessidade de um ensino de produção de textos que ultrapasse o ensino das regras gramaticais e que leve o estudante a refletir sobre a língua e compreender seus sentidos.

Nas respostas, foram verificadas as unidades de registro “sim” e “não”, sendo que a primeira ocorre dez vezes (E1, E3, E4, E7, E10, E13, E14, E17, E18, E21) e a segunda, aparece catorze vezes (E2, E6, E8, E9, E11, E12, E16, E19, E20, E23, E24, E25, E26, E27). Essas respostas, denotam, mais uma vez, a necessidade de um projeto de textualização, considerando também os aspectos gramaticais para a escrita argumentativa.

Kock e Elias (2011,2020) afirmam que os operadores argumentativos são essenciais para o sucesso da escrita de textos opinativos, uma vez que eles contribuem para a boa concatenação das ideias apresentadas na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. Em perspectiva semelhante, Bronckart (1999) menciona a importância desses mecanismos na produção do texto. Esses autores pensam o texto como uma estrutura geral e sua relação com os mecanismos de textualidade.

Quando questionados sobre o que são estratégias argumentativas e qual a importância delas para a produção escrita do texto dissertativo-argumentativo, verificou-se um dado que merece atenção: grande parte dos respondentes demonstram nenhum ou pouco conhecimento, consoante as unidades de contexto relativas à pergunta 15:

- [...] Sim, são métodos de comprovar a ideia, pode ser com filmes, séries, dados, livros etc. (E1).
- [...] Não lembro de um conteúdo com esse nome (E2).
- [...] Sim, são feitos alguns modelos para ajuda na formatação do texto argumentativo (E3).
- [...] Sim, são os diferentes métodos de argumentação que podem ser usados para comprovar uma tese (E4).
- [...] Sim, são os meios mais fáceis de argumentar no seus textos (E5)
- [...] Não ouvi falar sobre (E6).
- [...] Não (E7)
- [...] Já ouvir falar porém não lembro o que são exatamente (E8).
- [...] Não (E9).
- [...] Não me lembro (E10).
- [...] Não (E11).
- [...] Não (E12).
- [...] Sim, mas não consigo lembrar quais são elas (E13).
- [...] Não (E14).
- [...] Se sim, não me recordo (E15).
- [...] Não (E16).
- [...] Sim (E17).
- [...] Sim, algumas que lembro são citação, afirmação, histórico (E18).
- [...] Sim, é a forma que você vai desenvolver o texto, quais estratégias vai usar de que forma vai desenvolver as proposta, como vai cita algo etc (E19).
- [...] Sim, são formas de desenvolver a argumentação em uma produção textual (E20).
- [...] Sim, são maneiras de expressar os seus argumentos no texto (E21).
- [...] Já ouvi falar. Porém não lembro o que elas são (E23).
- [...] Não (E24).
- [...] Não (E25).
- [...] Sim. São maneiras de proceder com a escrita do texto a fim de facilitar a argumentação e conseguir concluir bem o texto, além de efetivamente convencer o leitor (E26).
- [...] Alusão histórica, tópico frasal e etc (E27).

Elisangela (2021) esclarece em sua pesquisa que a argumentação só é possível quando o produtor do texto tem o domínio do assunto a ser argumentado, isto é, quando as estratégias argumentativas são construídas a partir da familiaridade, do conhecimento prévio dos estudantes e, nesse sentido, propõe intervenções pedagógicas nas atividades

de produção escrita dos textos argumentativos a partir de temas condizentes com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, é preciso redimensionar o trabalho com a produção textual em sala de aula, uma vez que, consoante as unidades de registro “não” (E7, E9, E11, E12, E14, E16, E24 e E25) e “não lembro” (E2, E10, E13 e E23), o aspecto conteudista ainda se faz presente, distanciando os estudantes de um processo autônomo, crítico e emancipatório, o qual lhes oportunize uma aprendizagem significativa, dialógica e participativa.

Conclusão

Neste trabalho, refletimos, por meio da análise dos resultados do questionário aplicado aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do curso de IPI do Instituto Federal do Acre, IFAC, *Campus* Rio Branco, sobre o dizer deles acerca da Importância dos estudos de língua portuguesa e, especificamente, em relação ao hábito de leitura, produção escrita de textos dissertativo-argumentativos e também quais sugestões poderiam ser apresentadas para melhorar as estratégias de ensino dessa modalidade de texto no contexto da integração entre conhecimentos profissionais e propedêuticos.

Os resultados merecem reflexão, uma vez que em muitas respostas percebeu-se claramente uma visão de ensino alicerçada no modelo tradicional, descontextualizado e com fins específicos de memorização dos conteúdos. Como exemplo, podemos mencionar aulas específicas somente para a introdução ou o desenvolvimento. Para alguns respondentes, é uma estratégia de ensino mais eficiente do que uma reflexão acerca da visão global do texto.

Soma-se a isso, o fato de alguns estudantes considerarem relevantes como estratégias de ensino modelos e fórmulas prontas ou o que eles chamam de frases ou palavras coringa, as quais poderiam ser aplicadas em quaisquer contextos de escrita, independente da temática ou proposta de redação. Isso reforça ainda mais o que já afirmamos sobre práticas de ensino, que distanciam o estudante de uma educação politécnica e omnilateral.

Pinheiro (2012) faz um alerta de que é preciso evitar modelos prontos de escrita, como pequenos recortes superficiais, padronizados para todas as aulas de redação. Para a autora, essa ação pedagógica, dissociada da construção da autonomia, pode ter como consequência escritores não flexíveis, ou seja, incapazes de responder às interações

distintas da vida escolar. Neste trabalho, são apresentados vários caminhos para que o professor evite o trabalho com modelos prontos e focalize suas ações de ensino na autonomia dos estudantes e na troca de experiências construídas coletivamente.

Dessa maneira, entendemos que as respostas trazidas pelos estudantes nos mostram o quanto precisamos avançar se realmente desejamos a integração de conhecimentos. Diante disso, verificamos que a travessia desse modelo tradicional de ensino para uma formação, cujos valores estejam alicerçados na autonomia, na reflexão, no posicionamento crítico, na construção de bases culturais e científicas, faz-se urgente e necessária.

Freire (2021) mostra o caminho para evitarmos o que ele chama de discurso ideológico, o qual anestesia nossas mentes, confunde nossa curiosidade e distorce nossa percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos. Resumidamente, é preciso que o professor de língua portuguesa tenha a clareza de sua responsabilidade no processo de formação dos estudantes, sobretudo, em uma sociedade em que ensinar a pensar criticamente e posicionar-se por meio da escrita é uma ameaça ao modelo de educação atual que ratifica a desigualdade social em nosso país.

Referências

ANDRADE, E. L. de M. **Produção textual no Ensino Médio Integrado: em busca de uma prática pedagógica emancipadora**. Orientadora: Léia Adriana da Silva Santiago. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal Goiano, Campus Mourinho, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11241655. Acesso em 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Congresso Nacional, [1988]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, nº 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBN). Diário Oficial da União, Brasília, DF, Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

CAMELO, Lidianne da Silva Arruda. **A planificação do conteúdo temático nos textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio: um olhar para a base de orientação docente e as implicações nos textos dos alunos**. Orientador: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/9629>. Acesso em: 25 mai. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gauguêcio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em informática para a internet**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017

KOCH, Ingedore Vilça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Vilça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2020.

NETO, Antonio Jesus Souza Melo. **A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no ensino médio integrado**. Orientadora: Edilene Rocha

Guimarães. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE, *Campus Olinda*, Profept/IFPE, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7853270. Acesso em 19 de jul. 2021.

PAULINO, Maria de Fátima Rodrigues da Silva. **Argumentação e cidadania no artigo de opinião em sala de aula**. Orientador: Sheila Vieira de Camargo Grillo. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-17112015-113320/en.php>. Acesso em: 05 jun. 2021.