Tese e Argumentos em Evidência: Artigos de Opinião como Prática de Recomposição da Leitura Crítica no Ensino Fundamental

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica de recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do litoral do Paraná. O objetivo central foi desenvolver a competência argumentativa por meio do trabalho com o gênero artigo de opinião, favorecendo a identificação da relação entre tese e argumentos e estimulando o posicionamento crítico dos alunos diante de discursos sociais. A proposta fundamenta-se nos pressupostos do letramento crítico e dos multiletramentos, aproximando o ensino das práticas sociais juvenis e valorizando a linguagem como instrumento de ação social. A sequência didática foi organizada em três momentos principais: a ativação de conhecimentos prévios a partir de situações-problema ligadas ao cotidiano escolar, a leitura guiada e a análise textual com a técnica de marcação do texto e, por fim, a produção colaborativa em pequenos grupos a partir de mapas mentais e de mini artigos. Os dados foram obtidos a partir das produções dos alunos, de registros de observação e de reflexões da professora-pesquisadora. Os resultados apontam avanços significativos: os estudantes demonstraram maior clareza na distinção entre opinião e tese, aprenderam a sustentar pontos de vista com argumentos mais consistentes e se engajaram mais nas etapas que envolveram recursos visuais. Apesar disso, ainda se observaram dificuldades na progressão lógica das ideias e na diferenciação entre exemplos e argumentos. Conclui-se que o trabalho com artigos de opinião, quando realizado de forma planejada e intencional, pode se constituir em estratégia eficaz de recomposição da aprendizagem, pois favorece não apenas o domínio estrutural do gênero, mas também o exercício da criticidade e da cidadania.

INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais intensificados pela pandemia de COVID-19 expuseram lacunas históricas na aprendizagem, sobretudo no campo da leitura e da escrita. Nesse contexto, a noção de recomposição da aprendizagem surge como tentativa de ir além da ideia de simples “recuperação de conteúdos”, propondo práticas mais abrangentes que contemplem não apenas o aspecto cognitivo, mas também as dimensões sociais, culturais e afetivas do processo educativo (MEC/SEB, 2021). A recomposição em Língua Portuguesa implica, portanto, trabalhar a leitura como prática social, considerando o aluno em sua totalidade e em diálogo com os diferentes discursos que circulam na sociedade.

Um dos grandes desafios observados em turmas do Ensino Fundamental II é a dificuldade em distinguir fatos de opiniões e em construir argumentações consistentes, habilidade central para a formação cidadã em uma sociedade marcada pela

desinformação e pela multiplicidade de vozes no espaço público. Partindo dessa constatação, este estudo relata uma prática pedagógica que teve como foco o trabalho com o gênero artigo de opinião, desenvolvida em uma turma de 9º ano de uma escola pública do litoral paranaense. O objetivo foi favorecer a compreensão da relação entre tese e argumentos, estimulando a leitura crítica e o posicionamento consciente dos estudantes.

A experiência se ancora no campo da Linguística Aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001) e adota como eixo teórico os conceitos de letramento crítico (KLEIMAN, 2013; JANKS, 2023; STREET, 1984) e multiletramentos (ROJO, 2012), além de dialogar com autores que discutem a argumentação escolar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; KOCH; ELIAS, 2018). O artigo busca contribuir para as discussões sobre recomposição, demonstrando como práticas contextualizadas podem promover não apenas a aprendizagem formal, mas também a construção de cidadania.

2. Recomposição, Letramento Crítico e Multiletramentos: diálogos necessários

A recomposição da aprendizagem constitui-se hoje como um dos maiores desafios da educação básica brasileira. Após os impactos da pandemia de COVID-19, os sistemas de ensino passaram a adotar políticas que visam não apenas retomar conteúdos não consolidados, mas ressignificar o processo educativo em sua dimensão social, cultural e afetiva (MEC/SEB, 2021). Como afirma Rojo (2012), é preciso pensar a escola como espaço de inclusão e reconstrução de sentidos, sobretudo em contextos de desigualdade, em que a defasagem de aprendizagem não pode ser entendida de maneira homogênea, mas como expressão de diferentes histórias, vivências e condições de acesso ao conhecimento. Nesse horizonte, a recomposição não se limita a estratégias pontuais, mas se organiza como um movimento pedagógico amplo de revisão, aprofundamento e recontextualização.

Em Língua Portuguesa, esse movimento exige o enfrentamento de um problema recorrente: a dificuldade dos alunos em estabelecer relações críticas entre textos, identificar teses e sustentar pontos de vista de forma coerente. Autores como Marcuschi (2008) e Geraldi (2013) já alertavam para o fato de que a leitura escolar, muitas vezes, restringe-se a uma prática meramente instrumental, centrada em perguntas de localização de informação, sem espaço para a reflexão crítica e a agência dos sujeitos. Isso reforça a necessidade de pensar a recomposição a partir de uma concepção ampliada de letramento.

O letramento crítico (STREET, 1984; KLEIMAN, 2013; JANKS, 2023) compreende a leitura e a escrita como práticas sociais e ideológicas. Ler não é apenas decodificar, mas interrogar discursos, identificar interesses e relações de poder, e posicionar-se diante deles. Como defende Freire (2020), não há neutralidade no ato de ensinar: toda leitura do mundo é, ao mesmo tempo, leitura da palavra. Nesse sentido, a recomposição deve possibilitar que os estudantes não apenas recuperem habilidades básicas, mas também desenvolvam competências para questionar, problematizar e agir criticamente.

Ao lado disso, a noção de multiletramentos (ROJO, 2012; 2013) amplia o olhar para as múltiplas linguagens e mídias que constituem o universo comunicativo contemporâneo. Os estudantes hoje transitam entre o impresso e o digital, entre o verbal, o visual e o multimodal. Trabalhar com o gênero artigo de opinião em sala de aula significa, portanto, reconhecer que a argumentação circula em diversos suportes e que a escola precisa integrar essas práticas em vez de afastá-las. Como lembra Moran (2015), as metodologias ativas ganham mais força quando articuladas com a cultura digital, tornando o aluno protagonista da sua aprendizagem.

A argumentação, enquanto objeto de ensino, ocupa lugar central nesse processo. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, permitem ao aluno compreender que opinar implica justificar, articulando tese, argumentos e recursos linguísticos. Koch e Elias (2018) reforçam que argumentar é organizar o discurso de forma lógica, mobilizando estratégias como modalizadores, conectores e exemplos. Nesse sentido, o ensino da argumentação na escola não se reduz ao cumprimento de uma habilidade da BNCC (BRASIL, 2018), mas se configura como prática de cidadania, preparando os estudantes para participar criticamente da vida social.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que, no Ensino Fundamental II, o estudante deve ser capaz de reconhecer a função social dos gêneros argumentativos, analisar diferentes pontos de vista e sustentar sua própria opinião com base em argumentos consistentes. Essa diretriz converge com o projeto de recomposição: ao ensinar os alunos a identificar a relação entre tese e argumentos, o professor não apenas contribui para o avanço cognitivo, mas também para a formação de sujeitos críticos, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade marcada por fake news, polarização e desinformação.

Portanto, a recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa, orientada pelos princípios do letramento crítico e dos multiletramentos, exige que a escola vá além da reposição mecânica de conteúdos. O trabalho com a argumentação, especialmente por meio do artigo de opinião, deve articular análise textual, reflexão social e produção autoral, de modo que os alunos se reconheçam como participantes ativos dos debates que atravessam a contemporaneidade. Essa é, em última instância, a tarefa de uma recomposição que busca não apenas recuperar, mas também emancipar.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

A prática foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, em uma turma de 9º ano de uma escola pública do litoral do Paraná, composta por 26 estudantes com idades entre 13 e 15 anos. O trabalho ocorreu no componente de Recomposição de Língua Portuguesa e foi conduzido pela professora-pesquisadora, em sua própria sala de aula. Optou-se pela abordagem de estudo de caso qualitativo, conforme concepção de Yin (2015), uma vez que o objetivo não era a generalização estatística, mas a compreensão aprofundada de um fenômeno pedagógico em seu contexto real. Esse tipo de investigação valoriza a descrição densa das práticas, permitindo interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às atividades propostas (STAKE, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os dados foram coletados a partir de três fontes principais: os registros escritos dos alunos (anotações de leitura e mapas mentais), as observações feitas pela professora durante as aulas e suas próprias anotações reflexivas após cada encontro. Essa multiplicidade de instrumentos buscou garantir a validade da análise por meio da triangulação (THIOLLENT, 2011), já que permitiu observar a aprendizagem sob diferentes ângulos: o produto (mapa), o processo (discussões) e a reflexão docente.

A sequência didática foi organizada em três momentos, inspirada na proposta de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a necessidade de planejar o ensino de gêneros discursivos em etapas progressivas. No primeiro momento, trabalhou-se a ativação de conhecimentos prévios por meio de situações-problema que dialogavam com a realidade dos estudantes, como o uso do celular em sala de aula e a disseminação de fake news. Esse início teve caráter freiriano (FREIRE, 2020), na medida em que partiu da problematização de questões vividas pelos alunos, valorizando seus repertórios para introduzir a reflexão sobre fato, opinião e argumento.

No segundo momento, desenvolveu-se a leitura guiada do artigo *"O dilema da escolha profissional"*, de Carolina Martins. A atividade foi conduzida com a técnica de **marcação do texto**, na qual os alunos identificaram a tese central e os argumentos que a sustentavam. Essa

prática de leitura dirigida, como afirma Solé (1998), auxilia os estudantes a tomarem consciência das estratégias de compreensão, permitindo avançar do nível intuitivo para uma análise mais crítica.

No terceiro momento, cada grupo elaborou um mapa mental no qual organizaram, de maneira visual, a distinção entre tese e argumentos. O objetivo foi consolidar a compreensão de que opinar não se resume a emitir uma ideia vaga, mas requer sustentação por meio de justificativas consistentes. A opção pelo mapa mental fundamenta-se em Novak e Gowin (1984), que defendem a importância dos organizadores gráficos para favorecer a aprendizagem significativa, ao explicitar relações hierárquicas entre conceitos. A elaboração coletiva reforçou ainda a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem é pode melhor se desenvolver na interação entre pares e pela mediação do professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento da sequência, a discussão de situações-problema revelou que os estudantes já traziam posicionamentos intuitivos sobre temas polêmicos, mas ainda pouco elaborados. Em falas como *"celular em sala atrapalha porque o aluno fica mais no jogo do que na aula"* ou *"depende, porque o celular também ajuda a pesquisar"*, nota-se que os alunos conseguiam emitir opiniões, mas não articulavam justificativas consistentes. Essa constatação é fundamental, pois mostra o quanto a escola precisa criar condições para que os sujeitos avancem da simples emissão de opiniões para a construção de argumentos fundamentados. Como lembra Freire (2020), é preciso partir da realidade dos estudantes para problematizá-la, e esse primeiro contato cumpriu justamente esse papel de provocar a reflexão inicial. Nesse sentido, a mediação docente, ao explicitar a diferença entre "achar" e "argumentar", marca o início de um processo de letramento crítico, uma vez que ensina a questionar e a sustentar discursos em vez de apenas repeti-los.

No segundo momento, a leitura guiada do artigo *"O dilema da escolha profissional"*, de Carolina Martins, possibilitou um avanço importante. A atividade de identificação da tese e dos argumentos levou os alunos a perceberem como os textos de opinião são construídos e quais estratégias de convencimento são mobilizadas. A tese de que a escolha profissional é um dos maiores desafios da vida foi reconhecida pela maioria, assim como os argumentos que a sustentavam, baseados em dados estatísticos, experiências sociais e fatores psicológicos. Quando os estudantes comentaram que *"a*

tese está logo no começo, quando ela fala que é a decisão mais desafiadora" ou que *"o argumento de que não é o último passo, e sim o primeiro, muda a forma de pensar a escolha"*, demonstraram que estavam não apenas localizando informações, mas interpretando a força argumentativa que essas informações carregavam. Isso confirma o que defendem Kleiman (2013) e Janks (2023): a leitura crítica exige que o aluno vá além da compreensão literal, avaliando a pertinência e a função social dos discursos. Ao mesmo tempo, as dificuldades em distinguir exemplos secundários de argumentos centrais evidenciam o quanto esse processo de letramento crítico é gradual e depende de práticas constantes de análise.

No terceiro momento, a produção dos mapas mentais consolidou a aprendizagem. A atividade de organizar graficamente tese e argumentos revelou-se potente não apenas como estratégia cognitiva, mas também como prática de letramento crítico. Ao transformar o texto em um esquema visual, os estudantes puderam compreender que argumentar é estabelecer relações lógicas e hierárquicas entre ideias. Como defendem Novak e Gowin (1984), os organizadores visuais contribuem para a aprendizagem significativa porque ajudam o aluno a perceber conexões entre conceitos. Nesse caso, o mapa mental possibilitou a materialização da estrutura argumentativa, favorecendo a consciência de que toda tese precisa ser sustentada por justificativas consistentes. O caráter coletivo da tarefa ainda teve melhor aproveitamento na interação entre pares, quando os estudantes precisaram negociar sentidos, defender pontos de vista e reelaborar entendimentos, o que se aproxima da perspectiva vygotskiana da aprendizagem mediada (VYGOTSKY, 1998).

De modo geral, os resultados mostram que a prática contribuiu para deslocar os alunos de um nível de opinião espontânea para uma postura mais analítica, aproximando-os do que Rojo (2012) denomina práticas de multiletramentos, isto é, formas de leitura e produção que integram diferentes linguagens, modos e contextos. Ao mesmo tempo, permitiu exercitar o que Street (1984) chama de modelo ideológico do letramento, em que ler não é apenas decodificar, mas situar-se criticamente em relação aos discursos. Ainda que persistam dificuldades — como a progressão lógica dos argumentos ou a tendência de alguns em reproduzir o texto original —, a experiência mostrou que é possível avançar quando a recomposição é orientada por práticas de letramento crítico, nas quais os estudantes não apenas recuperam conteúdos, mas

aprendem a questionar, a argumentar e a se posicionar diante de questões sociais que os afetam diretamente.

CONSIDERAÇÕES

A experiência relatada demonstra que o trabalho com artigos de opinião, em perspectiva crítica, constitui um caminho potente para a recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa. Ao analisar o texto *"O dilema da escolha profissional"*, os estudantes não apenas aprenderam a identificar tese e argumentos, mas também foram convidados a refletir sobre uma questão real de sua vida escolar: o desafio de escolher uma profissão em meio a incertezas e pressões externas. Essa aproximação entre conteúdo escolar e práticas sociais juvenis favoreceu o engajamento e possibilitou que os alunos se reconhecessem como sujeitos de discurso.

O exercício de construir mapas mentais e de elaborar miniar tigos coletivos mostrou que é possível avançar na organização argumentativa quando há mediação intencional do professor. Como destaca Freire (2020), ensinar é sempre um ato político: ao trabalhar a argumentação, a escola contribui para que os alunos não apenas dominem uma estrutura textual, mas aprendam a se posicionar diante de questões que impactam suas vidas. A BNCC (2018) prevê a formação de leitores e produtores críticos, mas esse objetivo só se concretiza quando práticas pedagógicas são planejadas de forma situada, significativa e dialógica.

Consideramos que a recomposição da aprendizagem não deve ser entendida como reposição técnica de conteúdos, mas como processo de ressignificação e emancipação. O ensino da argumentação, nesse horizonte, é uma prática de cidadania, pois prepara os alunos para ler o mundo e agir nele com consciência crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto n.º 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 fev. 2025. Planalto

BRASIL. *Guia para implementação da Recomposição das Aprendizagens*. Brasília: MEC/SEB, 2025. Serviços e Informações do Brasil

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JANKS, Hilary. *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. 2. ed. London: Routledge, 2023.

KLEIMAN, Ângela. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Argumentação e linguagem*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC/SEB. *Recomposição das Aprendizagens: Documento orientador*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2021.

MORAN, José. "Metodologias ativas ganham força quando articuladas com a cultura digital." In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2015.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano, 1984.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.