

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/UPE

**BLOG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: COMENTÁRIOS EM CENA**

MARIA ALCIONE GONÇALVES DA COSTA

GARANHUNS/PE

2015

MARIA ALCIONE GONÇALVES DA COSTA

**BLOG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: COMENTÁRIOS EM CENA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras em 12/08/2015.
Orientadora: Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes

GARANHUNS/PE

2015

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

C837b Costa, Maria Alcione Gonçalves da
Blog como estratégia pedagógica para o ensino de língua portuguesa:
comentários em cena/Maria Alcione Gonçalves da Costa, Garanhuns,
2015.

109 f.: il.

Orientador: Prof.^a Dr^a Jaciara Josefa Gomes

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS,
Garanhuns, 2015.

1 NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 2
MÍDIAS VIRTUAIS 3 LETRAMENTO DIGITAL 4 GÊNEROS TEXTUAIS I
Gomes, Jaciara Josefa (orient.) II Título

CDD 23th ed. – 370.118
Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

MARIA ALCIONE GONÇALVES DA COSTA

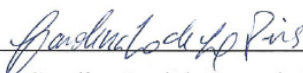
**BLOG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: COMENTÁRIOS EM CENA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras em 12/08/2015.
Orientadora: Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes (UPE)
Orientadora



Profa. Dra. Carolina Leal de Lacerda Pires (UFPE)
Examinadora



Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UPE)
Examinador

GARANHUNS-PE
2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelas graças concedidas e por conduzir meus passos, aliviando as durezas da caminhada.

À minha mãe, por seu amor incomparável e pela bravura com que defendeu a minha iniciação ao mundo das letras em tempos tão difíceis. Mãe, obrigada, por ter acreditado no poder transformador da educação formal. Sem o seu esforço, sua determinação e seu infinito amor, eu não teria realizado tantos sonhos.

Ao meu pai, por ter dedicado parte de seu tempo, sempre tão corrido e escasso, a mim e a meus irmãos, envolvendo-nos no mundo mágico das narrativas orais. Pai, o senhor é meu maior herói. Amo-te imensamente!

À minha irmã, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelo incentivo constante. Cida, és meu porto mais que seguro, é muito bom saber que posso compartilhar minhas dores e conquistas contigo.

Aos meus irmãos, André, Alexandre e Manoel, pela força, pela torcida e por serem pessoas tão especiais, das quais me orgulho tanto.

Ao meu tio Elias, por ter investido e contribuído para a minha formação não só acadêmica, mas também pessoal.

À minha madrinha Carmelita, pelo amor maternal com que sempre me acolhe em sua casa e em seus braços.

À Jaciara, minha orientadora pela serenidade, clareza e sabedoria com que conduziu os nossos encontros e pelas contribuições sempre enriquecedoras, as quais foram muito fundamentais para a realização desse trabalho.

À minha querida amiga e irmã de coração, Josefa Santos, por cada palavra de incentivo, por cada ideia compartilhada, por cada ligação feita e atendida, por ser o anjo de luz que Deus colocou em minha vida para me ajudar nessa longa e árdua caminhada.

Ao Professor Doutor Benedito Bezerra, pelas contribuições enriquecedoras e pertinentes na banca de qualificação do projeto, assim como pela sua coragem, sabedoria e cordialidade na condução do PROFLETRAS/GARANHUNS.

Aos companheiros e companheiras de turma pelos saberes compartilhados ao longo desses dois anos.

Aos amigos e amigas queridos, pela compreensão e leveza com que encararam todas as vezes que me privei da companhia deles para “caminhar com a dissertação”.

Aos professores da pós-graduação, especialmente, aos que não mediram esforços para a construção de uma ambiência acadêmica instigante e produtiva.

Aos meus alunos e colegas de profissão por acreditarem e confiarem no meu trabalho e por terem contribuído tanto para a minha formação profissional e pessoal.

“Sei que meu trabalho é uma gota no oceano,
mas, sem ele, o oceano seria menor.”

(Madre Tereza de Calcutá)

RESUMO

A discussão em torno do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação tem aumentado consideravelmente nos últimos tempos, visto que constantemente nossa vida é afetada por elas. O domínio do uso das NTIC na sociedade atual, na verdade, caminha para um imperativo, visto que se configura cada vez mais necessário nas novas práticas de letramento exigidas nas várias esferas da sociedade (familiar, escolar, profissional, acadêmica) e a escola não pode isentar-se do seu papel de formar indivíduos competentes no uso das mídias virtuais, especialmente, da internet. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar possibilidades do uso do *blog* como estratégia pedagógica para o ensino da produção escrita de comentários, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e à ampliação do letramento digital dos alunos. Para tanto, utilizamos os estudos de Gomes (2005) e Gomes e Lopes (2007) sobre o uso do *blog* como estratégia pedagógica; buscamos compreender os traços genéricos do comentário a partir dos estudos sobre gêneros textuais desenvolvidos por Miller (2012), Bazerman (2011a) e Swales (1990); assim como nos baseamos nos estudos de Adam (2011) sobre a argumentação e na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011) para fundamentar nossa proposta de ensino da produção escrita do comentário. Para a realização do nosso trabalho, foram realizadas oficinas sobre a criação e configuração do *blog*. Após o contato dos alunos com a ferramenta *blogger*, aplicamos a nossa proposta de sequência didática sobre o ensino da produção escrita do comentário, explorando, especialmente, o desenvolvimento da argumentação. Assim sendo, o *blog* passou a ser utilizado como espaço de interação e colaboração entre professor/alunos, os quais passaram a produzir comentários a fim de defender ideias e pontos de vistas sobre temas diversos. Com isso, percebemos que houve maior motivação, integração e envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem da escrita, visto que, ao publicar os comentários no *blog*, os textos dos alunos alcançaram leitores diversos, assim como houve avanços consideráveis na ampliação da competência argumentativa. Portanto, percebemos que é possível criar novos caminhos para o ensino da produção escrita atrelada aos novos letramentos trazidos pelas mídias virtuais, mais especificamente, pelo *blog*, superando possíveis práticas tradicionais e fracassadas de ensino da escrita.

Palavras-chave: Blog – Ensino – Escrita - Argumentação

ABSTRACT

The discussion about the use of New Technologies of Information and Communication (NTIC) in education has considerably increased lately, once constantly they affect our lives. In reality, the domain of the NTIC in the present society is on the way to reach an imperative. Since it configures more and more essential in the new practices of literacy, demanded in various spheres of society, (familiar, scholar, professional, academic), and the school can't spare itself of its role of forming competent individuals in the use virtual media, especially the internet. Faced with these circumstances, the present work aims to present possibilities to the use of *blogs* as a pedagogical strategy to the teaching of productive writing of comments, for the development of argumentation and the widening of digital literacy of the students. In order to do that, we used the studies of Gomes (2005), Gomes and Lopes (2007) about the utilization of a blog as a pedagogical strategy. We aim to understand the generic traces of the comment through the studies about textual genres developed by Miller (2012), Bazerman (2011a) and Swales (1990). As well as we based our studies on Adam (2011)'s studies about the argumentation and in the proposal of didactic sequence of Dolz and Schneuwly (2011) to fundament our teaching proposal of writing production of the comment. For the completion of our work, we carried out workshops about the creation and configuration of a blog. After the contact of the students with the tool, we applied our didactic sequence over the teaching of written production of comment, exploring, specially, the development of argumentation. As such, we started to use the blog as a space for interaction and cooperation between teachers and students, who began to produce comments in order to defend ideas and points of view about a wide range of themes. With this, we realized that there was a higher motivation, integration and evolvment of the students in the teaching/learning process of writing, as by publishing the comments in a blog, students' texts reached various readers, as well as there were considerable advances in the expansion of the argumentative competence. Thus, we realized that it is possible to create new ways to the teaching of written production together with the new literacies brought by virtual media, more specifically, by a blog, exceeding possible traditional and failed practices of teaching writing.

Keywords: Blog – Teaching – Writing - Argumentation

LISTA DE ESQUEMAS, QUADROS E GRÁFICOS

Esquema 1: Sequência didática de Dolz e Schneuwly (p.39)
Esquema 2: Modelo CARS para introdução de artigos de pesquisa (p. 41)
Esquema 3: Representação dos objetos de estudo da linguística textual e da análise do discurso (p. 54)
Esquema 4: Sequência narrativa (p. 57)
Esquema 5: Sequência explicativa (p. 58)
Esquema 6: Sequência dialogal (p. 59)
Esquema 7: Sequência argumentativa (p. 60)
Esquema 8: Sequência didática adaptada pela autora (p. 68)
Esquema 9: Exemplificação da sequência argumentativa do grupo a favor do uso do boné (p. 83)
Esquema 10: Exemplificação da sequência argumentativa dos alunos contra uso do boné (p. 84)

Quadro 1: Postagens mais populares (p. 70)
Quadro 2: Segmentação do comentário do interagente A em macro-posição (p. 79)
Quadro 3: Segmentação do comentário do interagente E em macro-proposição (p. 79)
Quadro 4: Segmentação do comentário da interagente B em macro-proposição (p. 80)
Quadro 5: Segmentação do comentário do interagente B em macro-proposição (p. 87)
Quadro 6: Segmentação do comentário do interagente E em macro-proposição (p. 88)
Quadro 7: Segmentação do comentário do interagente C em macro-proposição (p. 88)
Quadro 8: Quadro representativo das categorias dos conectores (p. 90)
Quadro 9: Segmentação do comentário do interagente B macro-proposição (p. 94)
Quadro 10: Segmentação do comentário do interagente L em macro-proposição (p. 95)

Gráfico 1: Análise da argumentação nos comentários sobre a legalização do aborto (p. 94)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: TECNOLOGIA E ENSINO: UMA DEMANDA DA SOCIEDADE ATUAL.....	15
1.1 O uso da tecnologia na sala de aula	15
1.2 O hipertexto e as práticas de leitura e escrita em ambiente virtual	20
1.3 A web 2.0 e a escrita colaborativa	22
1.4 A função dos comentários e a construção do hipertexto no <i>blog</i>	24
1.5 Blog: surgimento, evolução e definições	25
1.5.1 Definições do termo <i>blog</i>	27
1.5.2 O <i>kairós</i> do <i>blog</i>	30
1.6 As contribuições do <i>blog</i> no cenário educacional	32
CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DA ARGUMENTAÇÃO	37
2.1 Teoria de gêneros: perspectivas para o ensino de gêneros	37
2.1.1 As tradições francesa e suíça	38
2.1.2 A tradição linguística de John Swales	40
2.1.3 Os estudos retóricos de gênero	43
2.2 O <i>status</i> genérico do comentário em ambiente virtual	45
2.3 A argumentação na nova retórica de Perelman	49
2.4 A noção de texto e de sequência textual nos estudos de Jean-Michel Adam	53
2.4.1 A sequência descritiva	56
2.4.2 A sequência narrativa	57
2.4.3 A sequência explicativa	58
2.4.4 A sequência dialogal	59
2.4.5 A sequência argumentativa	60

2.5 Os conectores argumentativos e o ensino das sequências textuais	62
CAPÍTULO 3: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	65
3.1 Reflexões sobre procedimentos metodológicos e pedagógicos	65
3.2 A aplicação da sequência didática e a análise de <i>corpus</i>	71
3.3 Os traços formais do gênero comentário	74
3.4 O ensino da argumentação nos níveis justificativo e dialógico	80
3.4.1 A função dos conectores argumentativos	89
3.5 A colaboração nos comentários dos alunos	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE	108

INTRODUÇÃO

A discussão em torno do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação tem aumentado consideravelmente nos últimos tempos, visto que nossa vida é constantemente afetada por elas. Diante disso, vários trabalhos têm surgido em torno de questões relacionadas às mudanças provocadas no uso da linguagem nas NTIC, tais como os estudos sobre o surgimento dos gêneros virtuais (MARCUSCHI, 2010), os letramentos na web (ARAÚJO; DIEB, 2009), os multiletramentos (ROJO, 2013), a hipertextualidade (XAVIER, 2010, RECUERO; PRIMO, 2003), a conversação no *blog* (PRIMO; SMANIOTTO, 2006) e a evolução do *blog* diante das exigências retóricas (MILLER, 2012). Outra questão que também vem sendo discutida no panorama atual é a inclusão das NTIC no ambiente escolar, explorando especialmente a Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), conforme podemos ver em Primo (2003). A respeito disso, muitos trabalhos sobre a função pedagógica do *blog* têm sido produzidos por autores tais como Maria João Gomes (2005), Gomes & Lopes (2007) e Pinheiro (2013).

Tantas pesquisas nesse campo se devem ao fato de que nossa sociedade tem se tornado marcadamente tecnologizada e informatizada, atraindo-nos cada vez mais para as mídias virtuais que têm modificado as formas de interação social. Com o surgimento do computador e, sobretudo, da internet, emergiram novas formas de comunicação que, hoje, são cada vez mais necessárias para nossa participação em diversas práticas sociais: inscrições de concursos e vestibulares são feitas online, o *e-mail* vem sendo exponencialmente utilizado nas comunicações entre membros de instituições (escolas, empresas, instituições), muitas operações bancárias podem ser realizadas pela internet, entre outras. Diante disso, o Governo Federal tem se preocupado com a tecnologização da educação e com a formação dos professores, implementando programas como o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), por exemplo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também têm defendido a ideia de que é papel da escola inserir o uso da tecnologia no ensino ao afirmar que “a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (BRASIL, 1998, p. 89).

O domínio do uso das NTIC na sociedade atual, na verdade, caminha para um imperativo, visto que se configura cada vez mais necessário nas novas práticas de letramento

exigidas nas várias esferas da sociedade (familiar, escolar, profissional, acadêmica) e a escola não pode isentar-se do seu papel de formar indivíduos competentes no uso das mídias virtuais, especialmente, da internet. Além disso, não podemos ignorar o fato de que o ensino da escrita tem se configurado para nós, professores de Língua Portuguesa, como um grande desafio, pois são várias as questões que têm nos acompanhado durante nossa prática profissional: como despertar o interesse do aluno? Que gêneros ensinar e como ensinar? Como aproximar a escrita dos gêneros na escola dos seus contextos de uso? O que fazer com a escrita dos alunos?

Em meio a essas questões, acreditamos que o uso do *blog* em contexto escolar pode contribuir sobremaneira para o ensino da escrita, especialmente, se explorarmos a sua ferramenta de comentários, pois estaremos atrelando ao ensino da produção escrita uma mídia altamente interativa e que tem conquistado os jovens, a internet.

A respeito dos comentários em ambiente virtual, defendemos a ideia de que eles podem ser considerados um gênero textual, especialmente, quando são analisados à luz dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), através dos quais podemos identificar traços genéricos tais como a recorrência, certa estabilidade de aspectos formais e substanciais, assim como o reconhecimento e a tipificação, conforme aponta Carolina Pires (2012).

Assim sendo, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** apresentar possibilidades do uso do *blog* como estratégia pedagógica para o ensino da produção escrita do gênero comentário, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e, também, do letramento digital. Com isso, esperamos incitar a necessidade dos professores de Língua Portuguesa repensarem as práticas de ensino dos gêneros textuais, assim como esperamos defender a ideia de que, atualmente, a escola precisa contribuir para a formação de indivíduos autônomos e capazes de participar das práticas de letramento digital (pesquisar e selecionar informações na internet, articular hipertextos, comunicar-se virtualmente, publicar arquivos na rede, etc).

Como os comentários são reconhecidos como importantes espaços de interação social em ambiente virtual (AMARAL; MONTARDO; RECUERO, 2008), através dos quais os indivíduos podem expressar suas opiniões sobre temas diversos, nossa pesquisa desenvolveu-se em torno da escrita de comentários no *blog* por alunos. Para tanto, fizemos o acompanhamento de duas turmas do 9º ano de uma escola pública da rede municipal de Caruaru de junho a novembro de 2014. A escola foi escolhida porque possui sala de informática com o PROINFO em funcionamento e era o local de trabalho da professora-pesquisadora, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa. Já a opção por duas turmas de 9º

ano foi feita com base em dois critérios: o trabalho com duas turmas amplia as discussões, promovendo a interação entre alunos de contextos distintos e que, portanto, não estão em contato direto no espaço da sala de aula; e a faixa etária dos alunos indica maiores possibilidades de exploração do senso crítico, conforme apontam os PCN (1998).

Dessa forma, acreditamos que a escolha do público-alvo contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa, pois os alunos apresentam maiores possibilidades para a construção de interações voltadas para a defesa de pontos de vista por meio da argumentação. Além disso, os comentários apresentam-se também como um importante espaço de reflexão sobre questões relevantes para a formação cidadã dos alunos e para o desenvolvimento da argumentação, visto que lhes oferecem maior autonomia para a expressão de seus pontos de vistas, com possibilidades de confrontá-los com outros que poderão, inclusive, contribuir para a (re)constituição de suas identidades.

Para a realização de nossa pesquisa delimitamos como **objetivos específicos**:

- Promover, por meio de sequência didática, a produção escrita dos comentários no *blog*, com vistas ao desenvolvimento da argumentação;
- Analisar os traços característicos dos comentários de alunos no *blog*, identificando os indícios de genericidade, a colaboração e os recursos utilizados para o desenvolvimento da argumentação;

A escolha de desenvolver uma pesquisa voltada para o uso das NTIC na educação foi motivada por uma série de questões dentre elas está o fato de que, apesar de ser consensual a ideia de que vivemos numa sociedade cada vez mais tecnologizada, ainda há uma parcela da população que não tem acesso à tecnologia ou quando tem é de forma precária, não desenvolvendo o letramento necessário para participar de forma efetiva dessas novas práticas sociais que surgiram com o computador, especialmente, após o advento da internet. Essa contradição foi verificada após um levantamento de dados feito nas duas turmas por meio da aplicação de um questionário, o qual nos aponta a seguinte realidade: dos 36 alunos investigados, 17% afirmaram não saber acessar bem a internet e 31% disseram não ter acesso à internet em casa.

Como a escola é considerada a maior agência de letramento (KLEIMAN, 2008), entendemos que ela não deve isentar-se de seu papel de formar indivíduos capazes de participar dessa nova sociedade, desenvolvendo e/ou ampliando, pois, o letramento digital dos alunos e, para que isso aconteça, faz-se necessário que os professores passem a utilizar as NTIC como aliadas constantes em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o presente trabalho torna-se relevante, pois apontará possibilidades de uso do *blog* como estratégia pedagógica para o ensino da escrita de comentários, contribuindo para a ampliação do letramento digital dos alunos e, sobretudo, para o desenvolvimento da argumentação a partir de discussões lançadas nesse ambiente virtual, atendendo, pois, a um dos objetivos dos PCN que é contribuir para que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN, 1997, p. 5). No caso do *blog*, o diálogo será substituído pela interação por meio dos comentários, porém sem perder de vista o posicionamento crítico, responsável e construtivo diante de questões conflitantes.

Para tanto, a presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, como nosso objetivo é situar o leitor nas discussões acerca do letramento digital, discorreremos sobre o papel da escola na formação de indivíduos capazes de participar das diversas práticas de leitura e escrita em ambiente virtual, apresentando discussões sobre a hipertextualidade e a colaboração; assim como fazemos uma breve discussão a respeito do *kairós* do *blog*, sua evolução e as definições do termo *weblog*, apresentando as possibilidades do uso da ferramenta *blogger* para o ensino da escrita, com foco no desenvolvimento da argumentação.

No segundo capítulo, fazemos uma breve retomada das principais perspectivas teóricas acerca da concepção e do ensino dos gêneros textuais, com atenção especial para os estudos retóricos de gênero e para o sociointeracionismo, visto que, com base nesses estudos, discutimos o *status* de gênero do comentário no *blog*, assim como elaboramos nossa proposta de intervenção pedagógica, por meio da noção de sequência didática. Ainda nesse capítulo, apresentamos a noção de sequência argumentativa desenvolvida por Adam (2011), através da qual o autor aponta os níveis justificativo e dialógico da argumentação, e apresentamos também a definição de argumentação na nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), as quais servirão de base para o ensino da argumentação nos comentários.

Por fim, no último capítulo, apresentamos a metodologia adotada para o trabalho com o *blog* em sala de aula, descrevendo o passo a passo do desenvolvimento da nossa sequência didática; assim como fazemos a análise do nosso *corpus*, que é composto por comentários extraídos do *blog* das turmas, apontando os traços genéricos, os indícios de colaboração e os níveis de argumentação presentes nos comentários produzidos pelos alunos.

Portanto, o trabalho com o *blog* apresenta-se para nós como um leque de possibilidades para o ensino-aprendizagem da produção escrita: o aluno não escreverá apenas

para o professor, mas para leitores variados; o aluno estará envolvido em uma situação de aprendizagem prazerosa, pois as mídias virtuais atraem cada vez mais o público jovem; o tempo escolar poderá ser ampliado a partir do momento em que os alunos se envolvam com o espaço de discussão no *blog*. Além disso, acreditamos que as práticas de escrita nesse ambiente virtual poderão contribuir para o desenvolvimento da argumentação, do letramento digital e para a formação cidadã dos alunos.

CAPÍTULO I

TECNOLOGIA E ENSINO: UMA DEMANDA DA SOCIEDADE ATUAL

“Vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital. Isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo. E se não faz ainda, deveria fazer, ou vai fazer logo” (COSCARELLI, 2009, p. 13).

A necessidade de se atrelar as novas tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar cresce a cada dia, visto que tais tecnologias têm modificado não apenas a forma como interagimos, mas também a forma como agimos socialmente. Como nossa proposta, que consiste no uso do *blog* como estratégia pedagógica para o ensino da produção escrita de comentários com foco no desenvolvimento da argumentação, configura-se como uma possibilidade de inserção da tecnologia no espaço escolar, consideramos pertinente apresentar, neste capítulo, algumas considerações sobre o papel da escola frente aos avanços tecnológicos, apontando para as mudanças necessárias no processo de ensino/aprendizagem tão caras à melhoria da educação. Em seguida, discorreremos sobre a noção de hipertexto e de escrita colaborativa, apresentando seus impactos nas práticas de leitura e escrita em ambiente virtual. Na sequência, discutimos sobre a função e a importância do comentário no *blog*; e, por fim, apresentamos alguns estudos sobre o surgimento, a evolução, as definições e as possibilidades pedagógicas do *blog*, delineando a nossa proposta para o uso do *blog* em espaço escolar.

1.1 O uso da tecnologia na sala de aula

O uso da tecnologia, de fato, é a marca mais evidente de nossa sociedade e sua disseminação acontece numa velocidade impressionante. As pessoas estão cada vez mais conectadas seja por meio do computador, *tablet* ou celular e o mundo virtual tem crescido vertiginosamente, especialmente, após o surgimento das redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Google+*, *Badoo*) e de aplicativos (*Whatsapp*, *Telegram*) que têm facilitado o compartilhamento de dados e a criação de comunidades e grupos virtuais. Hoje, não é mais interessante possuir um computador ou um celular, se eles não estiverem conectados à internet. Essa realidade tem trazido novos desafios para a sociedade e, principalmente, para a

escola, pois se faz cada vez mais necessário contribuir para a formação de indivíduos competentes no uso de tais tecnologias. Como afirma Coscarelli (2009, p. 14):

O computador é um meio de comunicação, diminui distâncias, pode aproximar as pessoas. Essa, entre outras propriedades dessa máquina e das redes que se constroem com ela, podem nos ajudar a realizar a tarefa de formar aprendizes autônomos, curiosos e livres para buscar respostas para suas perguntas, críticos para avaliar as possíveis soluções e cooperativos para participar da construção do saber em rede.

O uso do computador no ambiente escolar, quando feito de maneira adequada, traz inúmeras vantagens para o processo ensino/aprendizagem tais como as apresentadas por Coscarelli. Na verdade, a inserção do computador na sala de aula, com todas as potencialidades que a tecnologia oferece, especialmente, quando está conectado à internet é, na atualidade, uma exigência para a escola, pois, de acordo com Braga (2013, p. 40) “[..] o uso da internet, como já ocorreu com o da escrita e o da telefonia móvel, passa a ser uma demanda social e não uma opção”. De fato, vivemos na era do digital, em que as pessoas estão cada vez mais conectadas em rede, utilizando-se dos diversos serviços disponíveis no ambiente virtual (compras, pagamentos, inscrições, cursos, ações bancárias, bate-papo, criação e publicação de conteúdos, etc.). Logo, é nosso dever, enquanto professores, contribuir para a formação de indivíduos capazes de participar, de maneira consciente e crítica, das novas práticas sociais que surgiram com o computador e com a internet, contribuindo, assim, para o processo de letramento digital e, conseqüentemente, de inclusão social.

No entanto, é importante reconhecermos que a integração da tecnologia no espaço escolar não é suficiente para que se promovam práticas de ensino voltadas para o letramento digital dos alunos, pois como afirma Coscarelli (2009, p. 14):

Não adianta trazer o computador para a sala de aula, com programas sofisticados, se a concepção de aprendizagem continua centrada no professor, na ideia de que todos aprendem da mesma forma e que todos têm de aprender a mesma coisa no mesmo momento e da mesma forma.

Para que a tecnologia, de fato, seja uma ferramenta eficaz no processo de ensino/aprendizagem é preciso (re)pensar o papel da escola na formação do indivíduo. Neste sentido, não se pode mais pensar a educação sob o crivo da concepção tradicional na qual o aluno é concebido como um mero receptáculo do conhecimento transmitido pelo professor. A visão de que o professor é o único detentor do saber também não se sustenta mais, especialmente, com o advento do computador e da internet, visto que, hoje, qualquer pessoa pode ter acesso a todo tipo de informação na velocidade de um clique, sem precisar sair de casa.

Diante disso, fica evidente que o papel da escola na atualidade não pode ser mais o de transmitir saberes (na verdade, nunca devia ter sido), mas o de preparar o indivíduo para a busca e seleção crítica da informação, assim como prepará-lo para a produção do conhecimento e para o enfrentamento dos problemas que encontrará na vida prática e no trabalho, o que não é uma tarefa fácil, pois “[...] ainda temos dificuldade de desenvolver a autonomia da aprendizagem nos nossos alunos e de promover a aprendizagem colaborativa, porque ainda não conseguimos nos livrar das aulas expositivas centradas no professor em ambientes presenciais” (COSCARELLI, 2009, p. 16).

Por isso, a integração das NTIC no ambiente educacional exige uma nova visão do processo ensino/aprendizagem, o qual precisa estar voltado para a formação de indivíduos mais críticos e autônomos para que, assim, eles possam selecionar as informações disponíveis e acessíveis e transformá-las em conhecimento organizado (POZO, 2004). A respeito disso, Axt (2000, *apud* PRIMO, 2003, p. 198) afirma que:

O simples navegar na *Internet*, em meio a um mar de informações, ou assistir a programas televisivos, ainda não é construir, produzir conhecimento: no contexto das tecnologias da informação, para produzir conhecimento é preciso antes desconstruir a *informação*, descobrindo-lhe as relações já instituídas, problematizar o *fato*, elevando-o à instância do virtual, para então reconstruir o *acontecimento* novamente em fato, mas contextualizado, segundo as mesmas ou novas relações possíveis. Para construir conhecimento a partir da informação já pronta, criadora de fatos, é preciso subverter a relação vertical, autoritária expressa na informação já dada.

Reconhecer que informação não é conhecimento é, pois, um importante passo para repensarmos a função da escola, visto que isso implica na redefinição do papel docente e do próprio processo educativo. Nesse novo cenário social, o uso das NTIC passa a ser uma importante ferramenta pedagógica para se alcançar os objetivos pretendidos, pois através delas o professor poderá preparar os alunos tanto para a seleção crítica das informações disponíveis na rede quanto para a produção e publicação do conhecimento. Além disso, não podemos nos esquecer de que, ao atrelar a tecnologia ao processo de ensino/aprendizagem, estaremos inserindo no espaço escolar um universo atrativo aos jovens que poderá servir de motivação.

No entanto, é importante ressaltar que, para que isso aconteça de maneira efetiva, é preciso que tenhamos professores preparados para o uso da tecnologia e que disponham das condições necessárias no espaço escolar, tais como tempo pedagógico e recursos tecnológicos adequados. A integração da tecnologia ao processo educativo pode contribuir para a melhoria da educação, porém ela não é suficiente, conforme afirma Cuban (2001 *apud* SNYDER, 2009, p. 42):

Mudanças reais requerem muito mais do que simplesmente dar às escolas recursos tecnológicos. A ecologia inteira da educação escolar necessitaria ser repensada se a transformação for o objetivo: mudanças na forma em que as escolas são organizadas e financiadas, na forma em que os professores são preparados e valorizados, e na forma em que os dispositivos elétricos e o conjunto de programas são projetados para satisfazer as necessidades de professores e alunos mais do que o mundo dos negócios. Sem tais principais mudanças, apenas relativamente menores alterações na prática de sala aula são prováveis de acontecer.

Na verdade, a integração da tecnologia ao contexto escolar é apenas uma etapa de um processo mais amplo de transformações que precisa ser levado a sério, se quisermos efetivamente contribuir para a melhoria da educação. Compreender como se dá a interação mediada pelo computador torna-se, pois, uma urgência para os professores e profissionais envolvidos, visto que não se pode inovar o processo de ensino/aprendizagem sem que as concepções que sustentam nossa prática pedagógica estejam bem alicerçadas.

A respeito da comunicação mediada por computador (CMC), Primo (2003, p.61) propõe uma abordagem com base na perspectiva sistêmico-relacional, a qual põe em evidência “a relação que se estabelece entre os interagentes”, deixando de lado a perspectiva tecnicista que define a interatividade como a relação homem/máquina. Na verdade, ao analisar a CMC, sob a ótica da concepção sistêmico-relacional, o autor privilegia a interação interpessoal, ou seja, as trocas entre os sujeitos mediadas pelo computador, opondo-se à visão tecnicista que reduz a CMC a aspectos tecnológicos por enfatizar os desempenhos potenciais da máquina. Assim sendo, o autor propõe a divisão de dois tipos de interação mediada por computador: a reativa e a mútua que se distinguem pelo “relacionamento mantido”, vejamos:

[...]a **interação mútua** é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada **interagente** participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a **interação reativa** é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta. (PRIMO, 2003, p. 62)

Dessa forma, percebemos que, na interação mútua, os interagentes além de participarem do processo de construção de sentidos, são afetados por eles, ou seja, passam por um processo de transformação; enquanto que na interação reativa, há certa limitação na ação do leitor. Para esclarecer melhor a distinção, o autor apresenta quatro exemplos de interação mediada por computador: (a) *clicar* em um *link* (b) jogar um *videogame* (c) uma inflamada discussão através de *e-mails* e (d) um bate-papo trivial em um *chat*, sendo (a) e (b) tipos de interação reativa e (c) e (d) tipos de interação mútua. Com base nisso, percebemos que o uso do computador como ferramenta pedagógica pode tanto servir para um processo de ensino/aprendizagem mecânico, fundamentado no princípio do estímulo/resposta (interação reativa) como pode servir para a democratização do processo, possibilitando a participação

efetiva dos sujeitos envolvidos (aluno/professor) que poderão interagir entre si de forma cooperativa (interação mútua), produzindo o conhecimento.

O fato é que a mudança no processo ensino/aprendizagem que tanto almejamos não depende exclusivamente da integração da tecnologia ao espaço escolar, até mesmo porque inserir o computador em sala de aula, mas continuar com práticas tradicionais de transmissão de saberes não altera em nada o processo educativo. Em muitos casos há apenas a substituição do recurso impresso (o livro) pelo recurso tecnológico, sem mudança no processo de ensino/aprendizagem.

Ao analisar a obra *Gramática Reflexiva* dos autores Roberto Cereja e Tereza Magalhães, presente na plataforma CONECTE da editora Saraiva, Helga Cezar (2013) reforça nosso posicionamento anterior, visto que, segundo a autora, embora o material digital apresente uma variedade de Objetos de Aprendizagem¹ (OAs) que exploram os recursos multimodais (vídeos, anúncios, músicas), não há uma orientação direcionada ao professor para o uso desses OAs. Além disso, a pesquisadora se deparou com outro entrave presente no livro digital analisado: os exercícios acerca dos usos linguísticos, propostos para os alunos, enquadram-se em uma visão estrutural da língua, com foco nas normas gramaticais, não atendendo à proposta de inovação pretendida para o ensino da língua.

Diante disso, fica evidente que os recursos tecnológicos nem sempre contribuem efetivamente para a resignificação da prática do ensino da língua. Para que aconteça a tão desejada “mudança pedagógica” que, segundo Valente (1999, p. 23), “é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento”, fazem-se necessárias mudanças significativas na formação e valorização docente, na organização e gestão escolar, na construção do currículo, na organização do tempo pedagógico e nas políticas educacionais que precisam garantir não apenas a inclusão da tecnologia na escola, mas também proporcionar as condições necessárias para que os profissionais envolvidos (professores, gestores, técnicos educacionais) possam utilizar as NTIC como ferramentas pedagógicas que proporcionem a criação de novos ambientes de aprendizagens, valorizando a autonomia e a criticidade dos alunos na construção do conhecimento.

¹ Segundo Helga Cezar (2013), o conceito de Objeto de Aprendizagem é recente, no entanto é consensual entre estudiosos da área a noção de que os OAs são um recurso digital que tem um propósito educacional bem definido.

Na verdade, percebemos que se torna imperativo ao professor da atualidade o domínio e o uso das NTIC nas práticas escolares, sendo que, especialmente ao professor de Língua portuguesa, compete ainda o conhecimento sobre as novas práticas de leitura e escrita em ambiente virtual, as quais precisam ser ensinadas de forma a ampliar o letramento digital dos alunos. Diante disso, discorreremos a seguir sobre a noção de hipertexto e sobre as práticas de leitura e escrita virtuais, por serem temas relevantes para o desenvolvimento de nosso trabalho.

1.2 O hipertexto e as práticas de leitura e escrita em ambiente virtual

As discussões a respeito do termo letramento têm se acentuado muito nos últimos anos, especialmente, porque é consenso entre os estudiosos que a aquisição da tecnologia da escrita não é suficiente para considerarmos um indivíduo letrado, como afirma Soares (2001, p. 20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”, e como a sociedade moderna passa por constantes e novas transformações, surgem, a todo o momento, novas exigências, cabendo ao indivíduo acompanhar as mudanças para poder participar das práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita.

O surgimento das NTIC configura-se como uma dessas novas exigências de uso da leitura e da escrita, visto que o uso das mídias tem exigido do indivíduo novas formas de ler e escrever. Na verdade, fica cada vez mais evidente que “as tecnologias tornaram-se parte integrante de nossas vidas, modificando pensamentos, atitudes, percepções e comportamentos, gerando novos letramentos” (REIS, 2009, p. 99).

Diante disso, amplia-se a discussão em torno do letramento digital e da necessidade de a escola inserir o uso das NTIC no seu currículo para atender a essas novas exigências: Marcuschi (2010, p. 74), ao refletir sobre a escrita eletrônica em *e-mails*, *bate-papos* e *blogs*, chega a afirmar que “certamente, a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos. Neste sentido, o *letramento digital* deve ser levado a sério, pois veio para ficar”.

Ao abordar as mudanças ocorridas nos processos de leitura devido às NTIC, Xavier (2010) chama a atenção para o hipertexto *online*, ressaltando a importância de conhecermos suas características e peculiaridades para podermos participar das novas práticas de

letramento no mundo virtual. De fato, ao adentrarmos no mundo da internet, é preciso o domínio da leitura hipertextual, que, normalmente, é marcada pela não linearidade, para que não nos enveredemos num labirinto de *links* sem volta e sem direção, impossibilitando, assim, que façamos uma compreensão global do que está sendo lido. A respeito disso Xavier (2010, p. 211 e 212) afirma ainda que:

Esse princípio não linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há o risco, e é bom que se diga, de essa falta de linearidade fragmentar o hipertexto de tal maneira a deixar o leitor iniciante desorientado, disperso. O uso inadequado de *links* pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitados indiscriminadamente, isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional. Tal dispersão pode gerar indisposição e abandono da leitura pelo hiperleitor [...].

Na verdade, percebemos que a leitura e a escrita hipertextuais são práticas necessárias para que um indivíduo possa tornar-se letrado digitalmente, sendo, pois, importante compreender melhor o que é hipertexto. Para Santaella (2007), o hipertexto tem como traços característicos a alinearidade e a interatividade, sendo o seu caráter não-linear marcado pelos “nós e nexos associativos” que, mesmo quando são acessados pelo leitor, não prejudicam “a compreensão do todo ao término da experiência (2007, p. 307); e o caráter interativo marcado pela autonomia do leitor diante dos nós (*links*), pois é ele quem “determina que informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo” (p. 310).

Diante disto, podemos entender o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Na verdade, o hipertexto é um importante recurso, ampliado pelo ambiente virtual, que oferece, tanto ao leitor quanto ao escritor, possibilidades diversas de construção de sentidos: ao ler um texto em ambiente virtual, o “hiperleitor” poderá escolher os caminhos da leitura, clicando ou ignorando os *links* disponíveis; e o “escrevente” poderá adicionar ao seu texto o “*hyperlink*”, que é um conector que aponta para outras páginas disponíveis na rede, criando, assim, redes hipertextuais.

Logo, percebemos que o ensino mediado pelas NTIC não pode deixar de levar em consideração as novas exigências que surgem por meio da CMC, tais como a leitura e a escrita hipertextuais, que precisam ser ensinadas de forma a garantir que os indivíduos utilizem-nas como recurso para ampliar e aprofundar as formas de ler e escrever em espaço virtual, de acordo com seus interesses. Com isso, a escola, além de contribuir para o uso

crítico e consciente da tecnologia, estará contribuindo para o processo de inclusão social, visto que o letramento digital, hoje, é uma necessidade social.

Quanto à escrita em ambiente virtual, que é o foco do nosso trabalho, muitas são as questões que têm surgido ao longo do tempo, entre as quais está a noção de escrita colaborativa. Isso se deve, em especial, ao advento da *web 2.0*, que tem democratizado e aumentado o potencial interativo da mídia internet. Diante disso, no próximo tópico, discorreremos sobre algumas das contribuições da *web 2.0* para a escrita em ambiente virtual e sobre o conceito de escrita colaborativa, que será utilizado na análise dos comentários produzidos pelos alunos.

1.3 A web 2.0 e a escrita colaborativa

Com a passagem da *web 1.0* para a *web 2.0*, o ciberespaço² galgou patamares inimagináveis, pois isso implicou numa série de mudanças relativas à postura do interagente³ frente à tecnologia. Segundo Primo (2007, p. 1), a *web 2.0* “é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo”. Devido ao caráter coletivo e colaborativo das ferramentas que a *web 2.0* disponibiliza, os interagentes deixaram de ser apenas expectadores frente às informações, como acontecia na *web 1.0*, e passaram a ser também autores, visto que qualquer pessoa com um conhecimento básico de informática pode produzir e publicar conteúdos na rede de forma gratuita, rápida e fácil.

Dessa forma, percebe-se que a partir da *web 2.0*, houve uma democratização no uso dos serviços e ferramentas tecnológicas, assim como houve uma maior colaboração e interatividade na rede. Na verdade, a chegada da *web 2.0* modificou as formas de se utilizar a tecnologia, as ferramentas e os serviços disponíveis em rede, como afirma Primo (2007, p. 2):

Se na primeira geração da Web os sites eram trabalhados como unidades isoladas, passa-se agora para uma estrutura integrada de funcionalidades e conteúdo. Logo, O'Reilly destaca a passagem da ênfase na publicação (ou emissão, conforme o limitado modelo transmissionista) para a participação: blogs com comentários e sistema de assinaturas em vez de *home-pages* estáticas e atomizadas; em vez de álbuns virtuais, prefere-se o Flickr, onde os internautas além de publicar suas imagens e organizá-las através de associações livres, podem buscar fotos em todo o

² De acordo com Lévy (1999), o ciberespaço pode ser entendido como o espaço de comunicação criado pela interconexão de computadores.

³ Interagente é o termo adotado por Primo (2003) para se referir aos sujeitos envolvidos no processo de interação. Para o autor, tanto o termo “receptor” quanto o termo “usuário” representam a visão tecnicista da comunicação.

sistema; como alternativas aos diretórios, enciclopédias online e jornais online, surgem sistemas de organização de informações (del.icio.us e Technorati, por exemplo), enciclopédias escritas colaborativamente (como a Wikipédia) e sites de webjornalismo participativo (como Ohmy News, Wikinews11 e Slashdot).

De fato, o advento da *web 2.0* vem modificando o uso da internet e das NTIC, possibilitando novas e diversas práticas de escrita virtuais, dentre as quais está a Escrita Colaborativa (EC) que, segundo Allen *et al* (apud PINHEIRO, 2011, p. 228), “é um processo de produção compartilhada: dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria”. Logo, percebemos que a EC caracteriza-se como uma ação de escrita coletiva.

Embora o caráter coletivo da EC seja consenso entre os estudiosos, percebemos que a questão é bem mais ampla e complexa. Para Lowry *et al* (2004 *apud* PINHEIRO, 2011), a EC pode acontecer por meio de quatro estratégias: *group single-author writing* (escrita de autor único do grupo); *sequential writing* (escrita em sequência); *parallel writing* (escrita em paralelo) e *reactive writing* (escrita reativa).

Em linhas gerais, essas estratégias podem ser compreendidas da seguinte forma: a escrita de autor único ocorre quando uma pessoa produz um texto em nome de toda a equipe, levando-se em consideração o consenso obtido na discussão grupal; a escrita em sequência acontece quando um membro do grupo inicia o texto e os demais o complementam. Para os autores, este tipo de estratégia torna-se mais simples e organizada, porém restringe a interação dos membros; a escrita em paralelo é feita por meio da divisão do trabalho de escrita entre os membros do grupo, dando-lhes maior autonomia; e, por fim, a escrita reativa ocorre quando um dos participantes produz um texto e os demais podem, simultaneamente, rever a seção ou criar novas seções em resposta, podendo, inclusive, discordar do que foi posto anteriormente. (LOWRY *et al*, 2004 *apud* PINHEIRO, 2011, p. 230).

Diante disso, acreditamos que a interação no *blog*, por meio dos comentários, também pode ser vista como uma EC do tipo reativa, visto que os comentários são respostas a um texto base (*post* ou postagem) e/ou a outro comentário, e podem apresentar ideias complementares ao assunto em discussão ou podem apresentar ideias contrárias, estabelecendo debates e interferindo nos sentidos construídos em rede. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a função dos comentários e a hipertextualidade no *blog*, as quais contribuirão para o reconhecimento do caráter colaborativo do gênero em estudo.

1.4 A função dos comentários e a construção do hipertexto no *blog*

O caráter interativo e participativo da web 2.0, de fato, revolucionou o ciberespaço, por apresentar diversas ferramentas que permitem a participação dos interagentes no ambiente virtual. No que se refere ao *blog*, segundo Amaral, Recuero e Montardo (2008), a ferramenta de comentários foi fundamental para a sua disseminação e popularização na *web*, pois através dela os interagentes podem deixar suas impressões sobre o conteúdo dos *posts*, participando efetivamente da construção do conhecimento em rede. A respeito do caráter interativo e coletivo do *blog* Primo e Recuero (2003, p. 58) afirmam que:

Em um *blog*, portanto, é possível ao internauta concordar ou discordar dos *posts*, expor seu posicionamento e criar novos nós para a rede hipertextual, seja através de um comentário, seja através de um *link* para seu próprio *blog*, criando espaços de negociação – embora estes espaços (janelas de comentários) destinados ao debate sejam menos visíveis, laterais ao grande espaço dos textos do blogueiro. Mais do que seguir *links* e trilhas pré-estabelecidos nos *websites*, o *blog* permite ao blogueiro e aos internautas criar novas trilhas, criar novos nós e *links*. A ação do internauta aqui, portanto, não se restringe a percorrer trilhas entre os *links* na *Web*, a simplesmente navegar. Ela é construída de forma conjunta, modificando a estrutura da própria *Web*. Trata-se de uma ação coletiva e construída de complexificação e transformação da rede hipertextual pela ação de blogueiros e leitores, que terminam por participar também como autores.

Com isso, notamos que os comentários são mais que uma forma de EC, visto que, por meio deles, é possível também se construir o hipertexto, ampliando a discussão para outras páginas na *web*. Além disso, eles funcionam também como incentivo à publicação de textos pelos blogueiros, pois mostram o alcance de suas postagens e o impacto que elas provocam no ciberespaço. Assim, quanto mais comentários receber, mais estímulos terá o blogueiro para continuar publicando textos na rede. Além disso, os comentários podem motivar novas postagens, seja no *blog* que deu origem ao comentário ou em outros *blogs*, como afirmam Primo e Smaniotto (2006, p. 5):

Uma conversação pode ainda ir além dos comentários de um certo blog, espalhando-se e ampliando-se através de *posts* em outros blogs e de seus respectivos comentários. É como se a conversação “escorresse” por entre diversos blogs. Percebe-se aí o caráter “viral” da conversação mediada por blogs.

Isso nos leva a repensar a função e a relevância dos comentários nesse meio virtual, visto que eles além de ser uma das principais motivações para a ação de blogar (AMARAL; RECUERO E MONTARDO, 2008), também podem motivar a criação de novas postagens em outros *blogs* que podem estar interligadas por meio de *links*, criando, assim, uma rede hipertextual. A possibilidade de criação de uma teia conversacional entre os *blogs*, segundo Primo e Smaniotto (2006), é possível porque os *sites* hospedeiros oferecem uma série de

recursos que facilitam a conversação como os comentários, os *permalinks*, o *trackback* e o *blogroll*.

De acordo com os autores, os *links* para comentários, geralmente, estão localizados abaixo dos *posts* e apresentam informações sobre o número de comentários já publicados, que são apresentados em ordem cronológica, com data de publicação e identificação do autor; o *permalink* é um recurso usado pelo blogueiro para referenciar o *post* de outro *blog*, possibilitando que o leitor tenha acesso ao *post* original, isso é possível porque cada *post* possui seu próprio *link*; o *trackback* é um recurso acionado no *post* que se quer comentar, funcionando como um rastro para o dono do *blog* saber que está sendo comentado por terceiros e o *blogroll* é um recurso que permite aos blogueiros formarem comunidades por meio de uma lista de *blogs* que apresentam grande volume de comentário e que compartilham os mesmos leitores. Na verdade, percebemos que:

Os *blogs* trazem a construção de uma rede de relações, construções e significados. O leitor de um texto, por exemplo, é convidado a verificar a sua fonte (através de um *link*), observa a discussão em torno do assunto (através dos comentários), é convidado a ler outros textos que tratam do mesmo assunto em outros *blogs* (através do *trackback*) e pode, inclusive, fazer suas próprias relações através de uma participação ativa como comentarista ou como blogueiro, em seu próprio *blog*. (PRIMO; RECUERO, 2003, p. 5-6)

Dessa forma, concordamos com Amaral, Recuero e Montardo (2008, p. 34) ao afirmar que os comentários “são elementos significativos da cultura dos *blogs*, e que são, se não essenciais, muito importantes como elementos de motivação para os blogueiros e fundamentais como ferramentas de interação social”. Na verdade, os comentários, além de serem altamente interativos, podem assumir caráter colaborativo: ao lerem as postagens dos *blogs*, os internautas podem comentá-las, negociando sentidos e interferindo diretamente na direção argumentativa do que está sendo publicado. A fim de conhecer melhor o funcionamento do *blog* como espaço de interação e colaboração, na perspectiva por nós adotada, apresentamos a seguir uma breve retomada de seu surgimento, sua evolução e de sua definição e seu *kairós*⁴.

1.5 Blog: surgimento, evolução e definições

Segundo Miller (2012), o *blog* surgiu no final dos anos 1990 e, ao longo do tempo, vem passando por um processo de mudanças significativas. Para a autora, os primeiros *blogs*

⁴ O termo *kairós*, de acordo com os gregos, significa o momento oportuno, a hora certa (DINUCCI, 2008).

foram criados por *designers* ou programadores bastante familiarizados com a linguagem de programação. Como esses primeiros *blogs* sofreram mudanças significativas na tecnologia a partir do surgimento de *sites* hospedeiros tais como *ptas* e *blogger*, que facilitaram sua criação e manutenção, por não exigir o conhecimento da linguagem HTML, houve uma verdadeira explosão do fenômeno *blog* na rede.

Assim sendo, Miller (2012) defende a ideia de que o *blog* é dividido em três fases: os primeiros *blogs*, conhecidos como “*blogs filtros*”, foram criados para compartilhar informações de interesses de indivíduos que tinham alto conhecimento da *web*, tais como localizar informação, sem os mecanismos de busca acessíveis que existem hoje e configurar suas páginas HTML.

A partir de 1999, com o surgimento dos *sites* hospedeiros, surgiram os *blogs pessoais*, da segunda fase, mais populares e com ênfase na autoexposição, uma espécie de diário virtual. Esses *blogs*, rapidamente, ganharam visibilidade no ciberespaço, pois além da mudança na tecnologia, o surgimento da ferramenta para a publicação de comentários alavancou a sua popularização, por possibilitar maior interatividade (AMARAL; RECUERO; MONTARDO, 2009).

Por sua vez, a terceira fase do *blog* é marcada pelo surgimento das redes de relacionamento, que, por oferecerem ferramentas como a criação de lista de amigos e grupos, pesquisa de outros perfis na rede e postagem de *link* de *blogs*, facilitaram o acesso aos *blogs*, permitindo que eles fossem lidos por mais leitores. Outra questão relevante é que:

A terceira fase dos *blogs* também ganhou força de outra tendência da internet, o conteúdo gerado pelo usuário. O fenômeno das redes de relacionamento tem sido acompanhado por tecnologias que empoderam os usuários para produzir e compartilhar informação, um desenvolvimento que leva a interatividade a novos níveis. (Miller, 2012, p. 95)

Assim, percebemos que os *blogs* da terceira fase são marcados, essencialmente, pela interatividade e conexão, visto que, ao se juntarem às redes de relacionamento, podem ser mais facilmente acessados por leitores diversos. Além disso, essa terceira fase apresenta outro traço característico, a diversidade do conteúdo gerado pelos blogueiros, visto que qualquer pessoa pode criar seu *blog* e publicar textos sobre temas de seu interesse na rede. A respeito dos *blogs* da terceira fase, Miller (2012) chama a atenção para os que *blogs* jornalísticos e políticos, visto que, apesar de serem menos que os *blogs* pessoais, causam maior impacto na blogosfera, por alcançarem mais leitores, conforme afirma a autora:

Contudo, a evolução do *blog* público esteve relacionada não apenas à política, mas também aos eventos mundiais. Em 2001, segundo Welch (2003), ‘como todas as outras coisas, o *blog* mudou para sempre depois do 11 de setembro’. Reynolds

(2006:xi) começou seu *blog* em agosto de 2001 e em 10 de setembro tinha cerca de 1.600 leitores; seus leitores, diz ele, triplicaram no dia seguinte. Muitos outros foram motivados a começar a blogar nessa época, incluindo aqueles que estiveram presentes nos locais dos ataques e aqueles que ficaram insatisfeitos com a cobertura da grande mídia (WELCH, 2003). (MILLER, 2012, p. 99)

Portanto, percebemos que a evolução do *blog* é marcada por acontecimentos relacionados à tecnologia e ao contexto cultural, visto que a mudança da primeira fase para a segunda se deu a partir do surgimento de sites hospedeiros gratuitos e de fácil utilização e da motivação retórica voltada para a autoexpressão; enquanto que a passagem para a terceira fase do *blog* se deu a partir do surgimento das redes sociais, que elevou o nível de interatividade e conectividade do *blog*, e pelo surgimento de novas motivações retóricas tais como a insatisfação com a cobertura da mídia jornalística formal e as campanhas eleitorais, dando origem aos *blogs* jornalísticos e aos políticos.

1.5.1 Definições do termo *blog*

Em linhas gerais, a palavra *blog* é a abreviação do termo *weblog* que pode ser traduzido como “arquivo na rede” (KOMESU, 2010, p. 136). A popularização do termo tem chamado a atenção de diversos estudiosos que buscam investigar sua definição e seus usos. Ao inserir a palavra *blog* no *google* (motor de busca na *web*) aparecem, em questão de segundos, aproximadamente 4.460.000.000 resultados sobre o assunto, revelando, assim, o quanto o *blog* tem ganhado visibilidade no ciberespaço.

Ao analisarmos o seu aspecto formal, percebemos que os *blogs* apresentam um formato comum: postagens datadas em ordem cronológica reversa (*posts*), com data e horário; *link* para comentário e para o nome do autor, geralmente, abaixo de cada postagem. No entanto, quando analisamos seu aspecto funcional, identificamos uma multiplicidade de *blogs* com usos diversos: há *blogs* sobre moda e maquiagem, usados com a finalidade de divulgação e venda de produtos; há *blogs* sobre notícias específicas (esportes, política, crimes); há *blogs* educacionais, há *blogs* jornalísticos, há os *blogs* pessoais. Enfim, qualquer pessoa pode criar um *blog* e publicar conteúdos na rede de maneira diversa, pois as mudanças na tecnologia do site hospedeiro permitem aos blogueiros publicar e editar textos, anexar imagens, vídeos e *links*, além de disponibilizar modelos de *layouts* para que eles possam configurar o seu *blog* de acordo com suas preferências.

Devido a esses usos diversos, a definição do *blog* não tem sido tarefa fácil para os estudiosos. Miller (2012), por exemplo, caracteriza o *blog* da segunda fase como gênero, visto

que ele surgiu em resposta a uma exigência retórica bem definida, “o desenvolvimento e validação do eu” (2012, p. 84). Como uma grande quantidade de pessoas passou a utilizar o *blog* para compartilhar detalhes de sua vida pessoal com uma plateia desconhecida, evidenciando a “tipificação e a recorrência”, atribuiu-se ao *blog* o *status* de gênero. Além do mais, segundo Miller (2012, p. 60), “Quando um tipo de discurso ou de ação comunicativa adquire um nome comum dentro de um dado contexto ou comunidade, isso é um bom sinal de que está funcionando como gênero”.

Fabiana Komesu (2010, p. 140) também tende a caracterizar o *blog pessoal* como gênero, pois embora a autora reconheça que o *blog* e o diário sejam “*acontecimentos discursivos* distintos”, afirma ser possível “reconhecer traços do gênero diário na constituição dos *blogs*”, especialmente, no que se refere à prática diarista, visto que, para a autora, “quem escreve sobre si, para narrar acontecimentos íntimos, insere-se na prática diarista”.

Marcuschi (2010) também reconhece os *blogs* pessoais como um gênero emergente no meio digital. Para o autor, os *blogs* “são diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos” (2010, p. 35). No entanto, o autor afirma que tal reconhecimento é feito com receio, visto que as mudanças pelas quais o *blog* vem sofrendo podem descaracterizá-lo como gênero assim como aconteceu com a *home page*, mostrando que o conceito de *blog* como um diário virtual tende a não se sustentar por muito tempo, devido à diversidade de práticas discursivas a que servem.

Ao reconhecer a mudança de gênero, especialmente dos gêneros “nativos” da internet, Miller (2012) escreveu outro ensaio intitulado “Questões da blogosfera para a teoria de gênero”, no qual encontramos reflexões pertinentes sobre as mudanças que ocorreram no *blog* e que parecem reforçar ainda mais os questionamentos a respeito do seu *status* de gênero:

A surpreendente aceitação e o extenso uso do *blog* sugeriram que esse gênero vinha responder a uma exigência recorrente, ampla e profundamente sentida. Mas o crescimento do *blog* não foi simples ou linear: os *blogs* começaram a mudar e a se adaptar, a passar por uma especiação, por assim dizer. Logo depois que todo mundo pensou que sabia que um *blog* era um diário *online*, começamos a ouvir falar de j(jornalistas)-*blogs*, *blogs* esportivos, *fotoblogs*, *blogs* educativos, *blogs* de viagem, *blogs* de campanhas políticas, entre outros. [...] os *blogs* se tornaram não um fenômeno discursivo único, mas múltiplo (2012, p. 87 e 88).

Diante dessa diversidade, de seus múltiplos usos e motivações retóricas, torna-se questionável caracterizar o *blog* como gênero ou, pelo menos, como um único gênero. Ao analisar *blogs* de caráter público (jornalísticos e políticos), Miller (2012) reconhece um distanciamento deste tipo de *blog* em relação aos *blogs* pessoais. Os *blogs* públicos, de acordo

com a autora, surgiram a partir de uma nova exigência retórica – o descontentamento da população com a manipulação da informação pela mídia tradicional. Como os escreventes desse novo tipo de *blog*, geralmente jornalistas, dão voz e personalidade aos fatos sociais (desastres naturais, eleições presidenciais), e as ferramentas do *site* hospedeiro apresentam possibilidades de interação com o público leitor, os *blogs* públicos, rapidamente, ganharam aceitação e audiência, constituindo-se como uma nova ação retórica recorrente e como “um candidato ao *status* de gênero” (MILLER, 2012: p. 104).

No entanto, os *blogs* continuam a mudar e novos tipos surgem numa velocidade impressionante, sendo que essas mudanças estão, intrinsecamente, ligadas ao meio, ou seja, são motivadas, também, pelos recursos disponibilizados pela tecnologia. Segundo Miller (2012, p. 109):

O gênero e o meio, a ação social e sua instrumentalidade cabiam tão bem que pareciam ser contêrminos, e tornou-se fácil confundir um com o outro – e confundimos! À medida que o conjunto de recursos se multiplicou repetidamente, recorrendo com frequência na tela, reproduzindo e criando expectativas, o próprio meio do *blog* pareceu ser a motivação para toda aquela ação retórica. À medida que a tecnologia evoluiu e que múltiplos usuários se engajaram em uma incessante experimentação e variação, descobriu-se que o conjunto de recursos chamado *blog* satisfaz outras exigências de diferentes maneiras, de tal modo que outros tipos de *blog* proliferaram, outros gêneros – questões públicas, corporações, apoio técnico, times esportivos, etc. – e a coincidência entre o gênero e o meio dissolveu-se. (2012, p. 109)

Devido ao reconhecimento cada vez mais consensual de que as mudanças pelas quais o *blog* vem passando, quer seja por conta dos avanços tecnológicos quer seja por meio das múltiplas motivações retóricas relacionadas à ação de blogar, novos trabalhos foram desenvolvidos, apontando para outras possibilidades de conceituação do *blog*. Primo e Smaniotto (2006), por exemplo, a partir da observação da comunidade de *blogs insanus*, caracterizam o *blog* como um espaço de conversação, por levar em consideração as interações que são desenvolvidas em *blogs* (por meio dos comentários) e entre *blogs* (por meio do *permalink*, *trackback* e *blogroll*). O conceito de conversação adotado pelos autores engloba não apenas as interações orais síncronas, mas também as interações escritas assíncronas, próprias da CMC, visto que “na comunicação mediada por computador a coerência conversacional pode ser mantida, apesar da quebra das seqüências e regras, que seriam observadas em um encontro face-a-face.” (2006, p. 4). A respeito da conversação no *blog*, os autores afirmam que ela “ocorre quando um *post* motiva o *feedback* de outros internautas” (2006, p. 5), sendo que esse *feedback* pode se dar por meio da publicação de comentários ou da referência do *post* original por meio do *permalink*, como afirmam os autores:

Normalmente a conversação se desenvolve a partir das reações ao *post* original. Contudo, nada impede que a conversa tome outros rumos ou mesmo que se publique comentários fora de contexto. Vários assuntos podem ser discutidos ao mesmo tempo, mesmo aqueles sem nenhuma relação com o *post* original. Uma conversação pode ainda ir além dos comentários de um certo blog, espalhando-se e ampliando-se através de *posts* em outros blogs e de seus respectivos comentários. É como se a conversação “escorresse” por entre diversos blogs. Percebe-se aí o caráter “viral” da conversação mediada por blogs.

Outro trabalho, que tem ampliado o conceito de *blog*, foi desenvolvido por Magnabosco (2010). Nele, a autora defende a ideia de que o *blog* é um “hipergênero constelar materializado por um software (ora um programa de hospedagem – blogger, pitas; ora por uma plataforma web mais geral), que, por possuir permalinks, pode se apresentar em um local específico na grande rede” (p. 8). Na verdade, a autora considera o *blog* um gênero virtual híbrido que, por habitar em um meio digital ou hipermidático, é formado pela sobreposição de outros gêneros, seja por meio dos *posts* iniciais, dos links para comentários e/ou dos links que levam a outros sítios.

Dessa forma, percebemos que os estudos sobre o *blog* revelam a complexidade de sua definição, mostrando que a questão do *blog* ser ou não um gênero está longe de ser encerrada. Como nossa intenção não é investigar a (in)existência do *status* genérico do *blog*, mas sim discutir as possibilidades pedagógicas do seu uso como ferramenta para o ensino da produção escrita dos comentários, não iremos aprofundar a questão.

No entanto, diante do que vimos até então, fica claro que é consenso entre alguns estudiosos o reconhecimento do *status* de gênero dos *blogs* da segunda fase, os *blogs pessoais*, os quais são vistos como uma espécie de diário virtual - Komesu (2010); Miller (2012); Marcuschi (2010). Porém, à medida que a tecnologia foi evoluindo, surgiram diversos *blogs* em resposta a novas “exigências retóricas” e não mais apenas à “autoexposição e validação do eu”. Isso tem levado alguns estudiosos a repensarem o seu *status* genérico, assim, o *blog* atualmente parece ser visto mais como “recurso” ou “meio” para novos gêneros e não um gênero, como a própria Miller afirma, “parece claro agora que o *blog* é uma tecnologia, um meio, uma constelação de recursos – e não um gênero” (2012, p. 109).

1.5.2 O kairós do *blog*

A busca por flagrantes, por clicks reveladores da intimidade alheia – fenômeno que CALVERT (2000 *apud* MILLER, 2012) definiu como *voyeurismo* mediado –intensificou-se com o surgimento de mídias tais como a televisão, o celular e, principalmente, a internet, pois, desde então, as pessoas passaram a compartilhar informações na rede com facilidade e

rapidez. Segundo komesu (2005, p, 23), “É sabido que o exibicionismo e o voyeurismo não são privilégios da era dos computadores. Mas é inegável que a internet permitiu levar essas práticas a limites antes impensáveis.” Foi nesse cenário de autoexposição, de invasão à privacidade do outro e de avanços tecnológicos que o *blog* ganhou visibilidade entre os internautas, especialmente entre os jovens e as mulheres que passaram a escrever sobre si em tom de confissão, compartilhando com estranhos detalhes de sua intimidade. Na verdade, de acordo com Miller (2012, p. 94), “o momento cultural em que os *blogs* da segunda fase se iniciaram foi um *kairós* de confissão, celebridade e comercialização. Esse *kairós* deslocou a fronteira entre público e privado, e a relação entre a experiência mediada e não mediada”.

Apesar dos *blogs* da terceira fase terem surgido após os da segunda, percebemos que o seu *kairós* não é muito diferente, visto que o século XXI, momento de maior visibilidade dos *blogs* da terceira fase (jornalísticos, políticos, institucionais, etc), também é marcado pela busca por cliques e visibilidade no ambiente virtual, pela busca da informação de forma mais real e pessoal e pelos avanços tecnológicos, só que em proporções maiores. Além do mais, percebemos que ainda vivemos a cultura do *voyeurismo* mediado que, segundo Calvert (2000 *apud* Miller 2012, p. 65 e 66), é motivado por três forças sociais:

Em primeiro lugar, existe a busca da ‘vérité’ em um mundo crescentemente saturado pela mídia; a insatisfação com o aumento da mediação pelo jornalismo conduz ao interesse pela informação que parece proporcionar uma ‘realidade’ menos mediada e, portanto, mais autêntica. Em segundo lugar, existe o desejo pela excitação, desejo de ver os outros enfrentando um ‘momento de ajuste de contas’ num debate em um programa de entrevistas ou em um incrível vídeo caseiro ‘de tirar o fôlego’; [...] Em terceiro e último lugar, existe uma necessidade de envolvimento, um desejo de ser parte do mundo à nossa volta, mesmo que o voyeurismo, por sua própria natureza, só possa proporcionar a ilusão do envolvimento.

Assim, percebemos que a linha (se é que ela existe) que marca a passagem do *kairós* dos *blogs* pessoais para os *blogs* da terceira fase é muito tênue. Na verdade, a mudança ocorreu mais no que se refere às motivações retóricas, visto que enquanto os blogueiros da segunda fase escreviam sobre si, os *blogs* da terceira fase deram voz a fatos sociais de grande proporção mundial tais como o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos e o furacão Katrina em 2005. Atrelado a esses fatos sociais, Miller (2012) aponta a insatisfação e a frustração da população com a cobertura da mídia formal, por ser uma mídia “sem voz e impessoal”, como uma das motivações retóricas dos *blogs* públicos. A respeito disso, Welch (2003, *apud* MILLER, 2012, p. 101) afirma que “em um mundo em que a mídia está vazia de opiniões e de vida, há tanta vida nos *blogs*”. Além disso, é importante ressaltar que as motivações retóricas para a ação de blogar continuam mudando, dando origem a novos tipos de *blogs* tais como os comerciais e educacionais.

Logo, percebemos que os *blogs* podem servir a diversas motivações retóricas, funcionando como um meio de autoexpressão (*blogs* pessoais), como um meio de acesso a informações e fatos sociais de interesse público (*blogs* jornalísticos) como um “palanque” em períodos eleitorais (*blogs* políticos), entre outros. No entanto, o *voyeurismo* e o exibicionismo mediado continuam sendo a marca do seu *kairós*, visto que o desejo por informações mais reais quer sejam de cunho íntimo quer sejam de cunho social é o elemento motivador da criação e visibilidade do *blog*.

Embora os estudos de Miller (2012) a respeito do *kairós* do *blog* estejam fundamentados em dados da cultura norte-americana, percebemos que eles são relevantes para nossa pesquisa, pois também retratam os sentimentos da nossa sociedade, que também pode ser vista como “*voyeurista*” e exibicionista, pois as pessoas continuam alimentando o desejo, cada vez mais insaciável, por informação, e vivem em busca de visibilidade: a maioria delas quer ser vista, ser clicada, ser comentada no mundo virtual. E, após as mudanças na tecnologia dos sites hospedeiros, o *blog* parece atender muito bem a essa exigência social, por ser uma ferramenta de publicação fácil, gratuita e interativa, assim qualquer pessoa pode sair do anonimato e ganhar destaque e visibilidade no ciberespaço com o conteúdo produzido e publicado no seu *blog*.

Diante do que foi exposto até aqui, fica claro que o *blog* é um rico espaço de divulgação de saberes e de interação social. Assim sendo, acreditamos que eles podem servir a propósitos educacionais múltiplos, conforme veremos no próximo tópico.

1.6 As contribuições do *blog* no cenário educacional

Como vimos anteriormente, os *blogs* evoluíram ao longo do tempo devido, especialmente, aos avanços da tecnologia, ao surgimento de *sites* hospedeiros e a seus múltiplos usos e funções, o que tem tornado complexa a sua definição por parte de estudiosos de diferentes áreas. Ao mesmo tempo, reforçamos que é por causa dessas mudanças que o *blog* tem ganhado visibilidade no ciberespaço e tem invadido diferentes esferas sociais tais como a política, o jornalismo e a educação, como afirmam Gomes e Lopes (2007, p. 120) “esta evolução dos blogues, não permite apenas novas e mais criativas formas de expressão, abre também novas potencialidades em termos comunicacionais e em termos pedagógicos, aqueles que no nosso contexto pessoal e profissional mais nos aliciam”.

Na verdade, o uso do *blog* em contexto escolar está se tornando cada vez mais comum, sendo também recorrentes os estudos sobre as possibilidades de seu uso em sala de aula, tais como o trabalho de Lorenzi e Pádua (2012), que produziram uma sequência didática sobre a criação de um *blog* com a (re)leitura de um conto infantil feita pelas crianças, atrelando ao processo de alfabetização o uso da tecnologia; e o trabalho de Najara Pinheiro (2013), no qual encontramos propostas de atividades escolares, utilizando o *blog* como ferramenta de ensino-aprendizagem.

A popularidade do *blog* no ambiente educacional se deve, entre outros motivos, ao fato de ser uma ferramenta de fácil manuseio e de hospedagem gratuita, além de oferecer múltiplas possibilidades tecnológicas, tais como publicar textos na rede, navegar pelos *hiperlinks*, interagir virtualmente por meio dos comentários, explorar a multimodalidade dos textos que são hospedados no ambiente, criar *links*, inserir vídeos e imagens, entre outros. Na verdade, “o *blog* pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos [...]” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

A respeito dos *blogs* educacionais, Gomes (2005) apresenta a distinção do uso do *blog* como recurso pedagógico (espaço de acesso a informações especializadas e espaço de disponibilização de informações por parte do professor) e como estratégia pedagógica (portfólio digital, espaço de intercâmbio e colaboração, espaço de debate, espaço de integração). Para compreender melhor os usos potenciais dos *blogs* apresentados pela autora, consideramos pertinente discorrer sobre cada um deles:

- 1- *Os blogs como espaço de acesso à informação especializada* – funcionam como um espaço de consulta, cabendo ao professor pesquisar, selecionar e sugerir os *blogs* que contenham informações relevantes, adequadas e confiáveis sobre assuntos de interesse da turma;
- 2- *Os blogs como espaço de disponibilização de informação por parte do professor* – nesse caso, também funcionam como um espaço de acesso à informação, porém o conteúdo é produzido pelo próprio professor que precisa atualizá-lo de acordo com o desenvolvimento da disciplina, podendo disponibilizar materiais e comentários pessoais;
- 3- *Os blogs como portfólio digital* – funcionam como um processo gradual de coleção das atividades produzidas pelos alunos, através do qual o professor pode acompanhar o processo da aprendizagem e a participação dos alunos. Como o *portfólio* será

construído em um meio digital e interativo, contará com as vantagens da tecnologia no que se refere tanto à facilidade e potencialidade dos recursos de arquivamento e consulta quanto no que se refere à divulgação e interação, assim os alunos terão acesso aos comentários do professor e dos próprios colegas.

- 4- *Os blogs como espaço de intercâmbio e colaboração entre escolas* – o intercâmbio e a colaboração entre escolas, que geralmente eram feitos por meio de cartas, a partir do momento que passam a ser feitos pelos *blogs* assumem nova forma e novas potencialidades, pois as trocas podem ser mais permanentes, mais visíveis e mais colaborativas;
- 5- *Os blogs como espaço de debate – role-playing* – nesse caso, são utilizados como um espaço de desenvolvimento de debates entre alunos ou entre turmas. A ideia consiste em discutir temáticas especificadas lançadas no *blog* por meio dos comentários através dos quais os alunos poderão apresentar e defender seus pontos de vista.
- 6- *Blogs como espaço de integração* – funcionam a partir da criação de um *blog* da turma, que pode ser de caráter coletivo. Assim, todos os alunos poderão participar de forma colaborativa, apresentando suas perspectivas, experiências e realidades culturais.

Como nossa intenção é utilizar o *blog* como ferramenta para o ensino da produção escrita de comentários, com atenção especial para a argumentação, adotaremos a perspectiva do *blog* como espaço de debate – *role-playing*. No entanto, acreditamos que o *blog*, quando usado em sala de aula, acaba servindo a mais de um objetivo pedagógico, pois para estabelecer o debate por meio dos comentários, por exemplo, acabamos utilizando o potencial do *blog* enquanto espaço de disponibilização de informação, assim como exploramos o seu potencial enquanto espaço de integração e colaboração entre os alunos.

Na verdade, o *blog* em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento de competências tanto de leitura e escrita quanto de uso das mídias digitais, como afirma Gomes (2005, p. 313):

A criação e dinamização de um blog com intuítos educacionais pode, e deve, ser um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências. O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e selecção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projectos de criação de blogs em contextos escolares.

No âmbito de nossa pesquisa, a proposta pedagógica para o uso do *blog* consiste na criação de um *blog* das turmas, no qual a professora-pesquisadora lança mão de *posts* sobre

temas relacionados ao contexto dos jovens, tais como gravidez na adolescência, o uso do celular em sala de aula, a automutilação, a partir dos quais os alunos publicam seus comentários, apresentando seus pontos de vistas e defendendo-os por meio da argumentação, sendo importante ressaltar que, ao utilizar o *blog* como estratégia pedagógica, faz-se necessária a realização de atividades antes e após a publicação dos *posts* e comentários, as quais precisam estar associadas aos objetivos do processo ensino/aprendizagem.

No caso do uso do *blog* como espaço de debate, consideramos de suma importância que, antes da publicação dos *posts*, sejam desenvolvidas atividades de pesquisa, leitura e debates orais sobre o tema a ser discutido, auxiliando, assim na construção e/ou ampliação dos pontos de vistas dos alunos. Além do mais, como se trata de um processo de aprendizagem da escrita, faz-se necessário também que, após a publicação dos comentários, o professor direcione atividades de análise e revisão, apontando aspectos relevantes para o desenvolvimento da escrita, da argumentação e da discussão em ambiente virtual.

Dessa forma, acreditamos que o uso do *blog* em sala pode ser uma importante estratégia pedagógica no processo de ensino/aprendizagem da escrita, com vistas à formação cidadã dos alunos, pois a partir do momento em que eles publicam seus comentários, expondo seus pontos de vistas e interagindo com seus colegas e, possivelmente, também com um público mais amplo, acabam percebendo que a sua escrita tem uma função social e, de certa forma, pode influenciar pessoas. A sua escrita não será silenciada nem terá como destino a pasta e, posteriormente, o armário solitário do professor, mas ganhará vida, pois alcançará leitores reais que poderão divergir ou convergir com suas ideias, o que poderá servir de elemento motivador para a prática de escrita escolar, conforme afirma Gomes (2005, p. 313):

Ao constituírem espaços de publicação na web os blogs permitem tornar visível a produção escrita dos seus autores dando assim “voz” às suas ideias, interesses e pensamentos. Participar num blog que tenha uma audiência pode ser um estímulo à reflexão e produção escrita desde que exista uma orientação e acompanhamento nesse sentido. A escola e as actividades nela realizadas ficam mais expostas ao escrutínio público, mas também mais próximas das comunidades em que se inserem e abrem-se novas oportunidades para o envolvimento e colaboração de diversos membros dessas comunidades.

Com isso, percebemos que, além de ampliar o letramento digital dos alunos, o uso do *blog* configura-se como uma saída para um velho entrave do ensino da escrita: o texto do aluno não será mais escrito unicamente para o professor, visto que ao ser publicado na rede qualquer leitor poderá ter acesso à sua produção, além de possibilitar maior envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Na verdade, o *blog* configura-se como uma rica e ampla estratégia pedagógica para o ensino da leitura e da escrita, pois os *blogs* são altamente

interativos por apresentarem como uma de suas características os *links* para comentários, além da mobilidade dos textos na rede por meio da hipertextualidade.

Posto isso, apresentamos a seguir as discussões sobre gêneros que irão fundamentar o status genérico do comentário *online*, assim como irão nortear a nosso trabalho didático com o gênero em estudo. Além disso, discorreremos sobre a noção de argumentação na nova retórica e sobre a noção de sequência argumentativa em Adam (2011), as quais servirão de base para o ensino da argumentação na produção dos comentários.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DA ARGUMENTAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos de forma introdutória uma breve retomada das principais perspectivas teóricas que têm influenciado os estudos de gêneros textuais, o que será fundamental para a compreensão do *status* genérico do comentário *online*, assim como discorreremos sobre a noção de argumentação na nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), e sobre os estudos desenvolvidos por Jean-Michel Adam (2011) em torno da materialidade linguística do texto, especialmente, no que se refere a sua noção de sequências textuais, com foco na sequência argumentativa.

Acreditamos que as discussões apresentadas a seguir sejam relevantes para a compreensão do *status* genérico do comentário no *blog*, assim como auxiliem no desenvolvimento de uma proposta de ensino do gênero em estudo e da argumentação, conforme apresentaremos no próximo capítulo

2.1 Teoria de gêneros: perspectivas para o ensino de gêneros

Os estudos sobre a definição de gêneros textuais no Brasil e sobre a materialidade linguística dos gêneros (o texto) têm se intensificado muito nas últimas décadas, revelando a sua importância no cenário acadêmico e escolar. Isso se deve, em parte, ao consenso entre os estudiosos e professores da área de que só nos comunicamos por meio de gêneros situados em um dado contexto, tal como apregoa Marcuschi (2008). Na verdade, para o autor, “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Mas, afinal, o que são gêneros textuais? O que são textos?

A definição dos gêneros textuais não é uma questão tão simples de ser respondida, pois são muitas as perspectivas teóricas que os analisam. Além disso, segundo Bezerra (2014), apesar do assunto ter entrado na “ordem do dia” ainda existem equívocos no discurso sobre gêneros, especialmente, entre estudantes de graduação, pós-graduação e docentes da educação básica. Já a definição de texto, atualmente, parece ser mais consensual entre os

estudiosos da área, segundo os quais ele é concebido como um material linguístico observável (MARCUSCHI, 2008). Na verdade, o texto - objeto de estudo da Linguística Textual - é definido por Beaugrande (1997, apud MARCUSCHI, 2008, p. 72) como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Embora tenhamos a consciência de que não daremos conta de uma análise apurada das noções de gênero e de texto (até mesmo porque esse não é o objetivo principal de nosso trabalho), apresentamos neste capítulo uma retomada das discussões sobre gêneros postuladas pelas tradições: francesa e suíça, linguística e pela nova retórica que, segundo Bawashi e Reiff (2013) têm influenciado os estudos sobre gênero no Brasil.

2.1.1 As tradições francesa e suíça

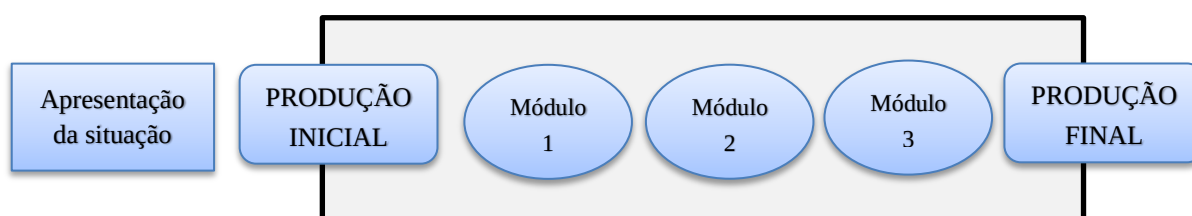
Em linhas gerais, as tradições francesa e suíça têm como base teórica o interacionismo sociodiscursivo (ISD) que, por sua vez, sofre forte influência da teoria bakhtiniana, segundo a qual os gêneros são concebidos como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo importante ressaltar que a noção bakhtiniana de gênero como tipo de enunciado não se refere à noção de tipos/tipologias textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e injuntiva), mas sim aos modelos de discurso que são construídos em determinada esfera social (cotidiana, científica, religiosa, etc.). Na verdade, para Bakhtin (2011), nós utilizamos a língua por meio de enunciados (orais e escritos), os quais dão forma aos gêneros que, dependendo de sua complexidade, classificam-se em primários e secundários: os primeiros são mais simples e construídos em situações de comunicação imediata (o diálogo, o telefonema, o bilhete, entre outros) e os últimos mais complexos e desenvolvidos no convívio cultural organizado (o artigo científico, a resenha, a notícia, entre outros).

Assim sendo, os gêneros textuais, no ISD, são vistos “como produtos das atividades sociais [...] e como ferramentas que permitem que as pessoas realizem ações de linguagem e participem de diferentes atividades sociais” (ARAÚJO, 2010, apud BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 99, 100). Dito de outra forma, os gêneros são modelos de textos construídos socialmente, com vistas a ações comunicativas, sendo que os gêneros primários são apreendidos pelos falantes em situações comunicativas espontâneas enquanto que os secundários, por serem mais complexos, são apreendidos, geralmente, de maneira sistematizada.

Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 64), “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Isto significa dizer que, no ambiente escolar, os gêneros funcionam não apenas como “instrumento” de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem. Assim sendo, os pesquisadores de Genebra chamam a atenção para o fato de que, ao introduzirmos um gênero na escola, nós, professores, precisamos definir os objetivos pretendidos: “trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes” (2011, p. 69), sendo importante ressaltar que os autores também levam em consideração a necessidade de criarmos situações de comunicação próximas das reais, visto que, ao ser abstraído do seu contexto de uso, o gênero sofre transformações.

É a partir da compreensão de que os gêneros são ensináveis que os pesquisadores apresentam a proposta de sequência didática (SD), a qual apresenta a seguinte estrutura:

ESQUEMA 1: sequência didática de Dolz e Schneuwly



Fonte: Dolz; Schneuwly (2011, p. 83)

O modelo consiste no desenvolvimento de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (2011, p. 82) por meio das seguintes etapas: *apresentação da situação*, na qual o professor faz uma descrição detalhada da atividade que os alunos deverão realizar; *produção inicial*, a partir da qual o professor pode avaliar os conhecimentos já adquiridos e promover atividades e exercícios que possibilitem a superação de possíveis dificuldades da turma; *os módulos*, que são as atividades desenvolvidas a partir da produção inicial; e a *produção final*, através da qual o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e avaliar, com o professor, os progressos alcançados (p. 84).

Esse modelo circular de ensino dos gêneros (da produção inicial à produção final), segundo Bawashi e Reiff (2013), tem sido muito utilizado no Brasil, revelando-se, assim, como uma possibilidade para o ensino dos gêneros. Como nossa proposta consiste na produção escrita do gênero comentário, iremos adotar a proposta de SD desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2011) na nossa intervenção didática; porém, como veremos no próximo capítulo, faremos algumas adaptações para não descaracterizar o processo da escrita em ambiente virtual que, como afirma Marcuschi, “tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo” (2010, p. 35).

Assim sendo, na nossa proposta didática, não teremos apenas duas produções textuais – a produção inicial e a final. Na verdade, os alunos serão envolvidos em constantes atividades de produção textual do gênero em estudo, sendo que entre cada produção serão realizadas oficinas, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

2.1.2 A tradição linguística de John Swales

A respeito das discussões sobre gêneros desenvolvidas nas tradições linguísticas, interessam-nos mais os estudos desenvolvidos por John Swales (1990) sobre o artigo de pesquisa (AP), por evidenciarem a importância do reconhecimento dos traços linguísticos, ligados ao contexto e ao propósito comunicativo, no processo de ensino formal dos gêneros. Na verdade, os estudos de Swales, que se situam no campo do Inglês para Fins Específicos (ESP), estão voltados para o ensino dos gêneros em contexto acadêmico e estabelecem uma ligação entre as tradições linguísticas e retóricas (BAWASHI; REIFF, 2013). Para o autor, o gênero “é uma classe relativamente estável de ‘eventos’ linguísticos e retóricos tipificados pelos membros de uma comunidade discursiva, a fim de atender e atingir objetivos comunicativos compartilhados” (SWALES, 1990, apud BAWASHI; REIFF, 2013, p. 66). Como os conceitos de comunidades discursivas e de propósitos comunicativos são pilares dos estudos sobre gêneros de Swales e servirão de base para o reconhecimento do comentário *online* como gênero, consideramos pertinente discorrer um pouco sobre eles.

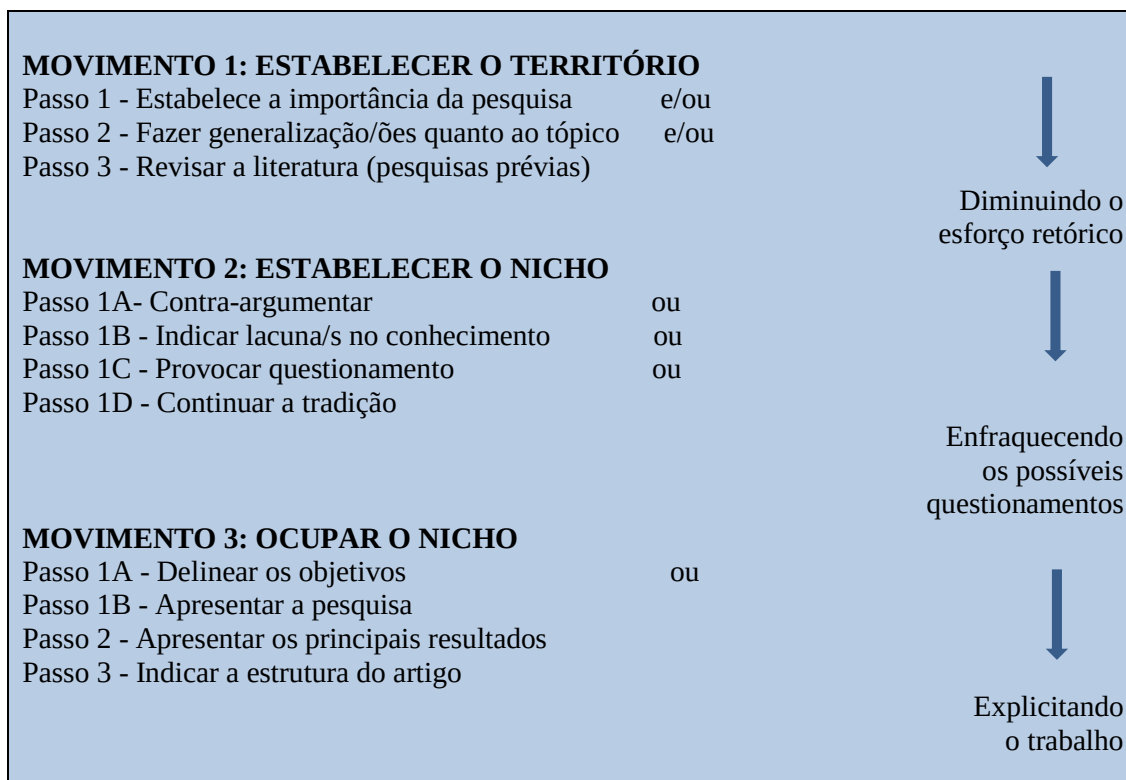
Para o autor, a comunidade discursiva pode ser entendida “como um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução, dos objetivos propostos pelo grupo. Essa comunidade desenvolve uma gama de gêneros para monitorar os objetivos e as propostas do grupo” (BIASI-RODRIGUES E HEMAIS, 2005, p.

117). Na verdade, uma comunidade discursiva caracteriza-se, entre outras coisas, pelo uso compartilhado de gêneros textuais com vistas à realização de objetivos comuns.

Enquanto isso, os propósitos comunicativos podem ser compreendidos como os objetivos públicos próprios de cada gênero. Na verdade, os estudos de Swales (1990) a respeito dos propósitos comunicativos passaram por uma revisão, pois a princípio o autor atribuiu um caráter privilegiado aos propósitos na identificação de um gênero, no entanto, ao reconhecer, que localizar o propósito comunicativo de um gênero não é tarefa fácil, visto que um gênero pode apresentar mais de um propósito, assim como pode haver divergências entre os membros da comunidade discursiva a respeito do propósito de um gênero, o autor, juntamente com Askehave (2001), fez um redimensionamento do papel do propósito comunicativo, que passou a ser analisado juntamente com outros aspectos definidores de gêneros, tais como a forma, o estilo e o contexto (BIASI-RODRIGUES E HEMAIS, 2005, P. 118).

Outro aspecto relevante nos estudos de Swales (1990) é a análise dos movimentos retóricos na introdução do artigo de pesquisa (AP). Nesse trabalho, Swales amplia as discussões sobre a estrutura da introdução do AP a partir do modelo CARS (*create a research space*), apontando três movimentos retóricos utilizados na introdução de AP, sendo que cada movimento é constituído por passos (*steps*), como podemos ver na figura a seguir:

ESQUEMA 2: modelo CARS para introdução de artigos de pesquisa



Fonte: Biasi-Rodrigues e Hemaís (2005, p. 120)

Ao observarmos o modelo proposto por Swales, percebemos que nem todos os passos são obrigatórios, logo nem todas as introduções apresentam a mesma estrutura retórica. No entanto, esse modelo tem se tornado referência para a análise de gêneros no meio acadêmico, visto que, segundo Biasi-Rodrigues e Hemaís (2005), vários pesquisadores vêm testando-o com diferentes gêneros. Isso se deve ao fato de que “há movimentos retóricos que parecem estar comprovadamente nos textos, e essa ideia principal da existência de movimentos e regularidades neles é uma contribuição importante em termos teóricos, analíticos e pedagógicos” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS, 2005, p. 129).

No âmbito de nossa pesquisa, não temos a intenção de adequar o modelo CARS para o ensino do gênero comentário, até mesmo porque isso requereria um levantamento dos movimentos retóricos do gênero em estudo. Assim sendo, o que nos interessa nos estudos de Swales (1990) é a sua concepção de gêneros, visto que a noção de propósito comunicativo e a de comunidade discursiva servirão de base para a definição do *status* genérico do comentário, assim como guiarão a nossa proposta de ensino da produção escrita do gênero em estudo, pois acreditamos que o propósito comunicativo, em certa medida, serve de ponto de partida para a compreensão do funcionamento dos gêneros.

2.1.3 Os estudos retóricos de gênero

Os estudos desenvolvidos pela nova retórica, baseados na noção de tipificação e recorrência, concebem os gêneros como “ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes” com vistas à ação social (MILLER, 2012, p. 32). Isto significa dizer que quando utilizamos um gênero como resposta retórica a uma dada situação, baseamo-nos em outras situações análogas, visto que reconhecemos que aquela tipificação (gênero) serviu à realização dos objetivos pretendidos. Como a tipificação e a recorrência são fenômenos fundamentais para a definição de gêneros na nova retórica, faz-se necessário compreender o que eles significam.

Para Bazerman, a tipificação refere-se ao “processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações” (2011a, p. 30). Desta forma, quando reconhecemos que determinado tipo de enunciado (gênero) funciona bem em uma dada situação e nos deparamos com uma situação similar, acabamos utilizando um enunciado também similar. É a partir desse reconhecimento social do funcionamento de certos usos linguísticos que surgem as formas retóricas tipificadas, ou seja, os gêneros.

Enquanto isso, a recorrência pode ser compreendida como um processo interpretativo das situações retóricas, conforme afirma Miller (2012, p. 29) “a recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social, e não pode ser entendida em termos materialistas”. Isto significa dizer que não são as situações objetivas que recorrem, visto que elas são únicas, o que recorre é o sentido que atribuímos às ações humanas. Assim sendo, quando pronunciamos um discurso fúnebre, por exemplo, baseamo-nos em experiências anteriores, as quais orientam nosso discurso que, por apresentar traços similares, dá origem à tipificação, porém o evento social (o velório) é um fato novo, único.

Embora os gêneros textuais sejam caracterizados por seus traços textuais comuns, Bazerman (2011b) chama a atenção para o fato de que não podemos reduzi-los apenas a esses traços, visto que não podemos ignorar o “papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos”, ou seja, a forma como compreendemos os gêneros muda no decorrer do tempo, assim como pode variar de pessoa para pessoa. Assim sendo, uma compreensão mais profunda de gêneros precisa levar em consideração que eles são “*fenômenos de reconhecimento psicossocial*”, ou seja, “os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e

compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2011b, p. 32).

À primeira vista, temos a impressão de que a noção de gênero na tradição linguística e na nova retórica é similar ao ponto de se confundir, visto que ambas reconhecem os gêneros como “ações retóricas tipificadas”, porém, segundo Bawashi e Reiff (2013), há diferenças de ênfase e trajetória entre as duas abordagens: na primeira, os gêneros são formas de ação comunicativa e na segunda, são formas de ação social, ou seja, na nova retórica, os gêneros ganham forma socialmente e dão vida às ações humanas, conforme afirma Miller (2012, p. 24) “o gênero, dessa maneira, torna-se mais que uma entidade formal: ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto de ação social”.

Ao reconhecer que os gêneros exercem o papel de mediação entre as situações retóricas e as ações sociais, Miller (2012) aponta para a relação intrínseca entre o gênero e seu contexto de uso. Na verdade, para a autora, o que constituem os gêneros não são apenas seus traços substanciais e formais, mas as ações sociais que eles produzem, por isso que:

[...] o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método para realizar nossos próprios propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como um índice aos padrões culturais quanto como ferramentas para a exploração das realizações de falantes e escritores particulares; para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade. (MILLER, 2012, p. 41).

Essa compreensão de gênero como forma de ação social, torna-se, pois, o ponto central dos estudos retóricos de gênero (ERG) e, de certa forma, uma preocupação entre os estudiosos da área, pois isso implica na necessidade de se atrelar, ao ensino de gêneros, o seu contexto de uso. Na verdade, para Bazerman (2011b, p. 10), o gênero “[...] dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”.

Diante disso, os métodos de ensino dos gêneros textuais desenvolvidos pelos estudiosos em ERG baseiam-se na análise de gêneros em seus contextos sociais, conforme propõem Bawashi e Reiff (2013, p. 234):

Os estudantes começam identificando a situação da qual os gêneros emergem. Eles podem explorar o contexto através de entrevistas e observações, tentando identificar onde e quando o gênero é usado, por quem e por quê. Depois disso, os estudantes

analisam o que o gênero lhes diz sobre aquela situação. Tal análise inclui a descrição dos padrões retóricos do gênero, desde o conteúdo até a dicção, seguida de uma análise do que esses padrões revelam acerca de atitudes, valores e ações embutidas no gênero. Ao fazer isso, os estudantes revisitam a situação por meio do gênero que a reflete e mantém. A ideia aqui é criar um espaço analítico temporário entre o gênero e sua situação, um espaço no qual os estudantes possam examinar e relacionar ações retóricas e sociais.

A pedagogia de ensino dos gêneros em ERG busca preservar a relação entre o gênero e o contexto. Para tanto se promove o contato dos estudantes com os gêneros em seus contextos sociais, seja por meio de entrevistas aos membros da comunidade discursiva seja por meio da observação do funcionamento dos gêneros em uma dada situação retórica. Como na nossa proposta de ensino da produção escrita do comentário no *blog*, buscamos preservar ao máximo a relação gênero/contexto de uso, também levaremos em consideração a abordagem em ERG para fundamentar nossa proposta didática, a qual será apresentada detalhadamente no próximo capítulo.

2.2 O *status* genérico do comentário em ambiente virtual

O comentário não é uma forma de comunicação recente nem se configura como uma característica exclusiva das mídias virtuais, visto que “[...] desde a antiguidade, pelo menos, o homem sempre tentou responder à questão de seu destino, desenvolvendo duas atividades discursivas complementares: o relato e o comentário” (CHARAUDEAU, 2012, p. 175). A respeito da definição do termo “comentário”, Carolina Pires (2012) afirma que ele pode ser entendido como o ato ou efeito de comentar (tecer comentário sobre algo, geralmente, um uso da modalidade oral); pode significar um movimento retórico (de acordo com o modelo CARS desenvolvido por Swales) típico de alguns gêneros textuais tais como resenha de filme e ofício-convite; assim como também pode se referir ao gênero do jornalismo. Neste último caso, segundo José Marques Melo (1985/2003, apud MONTEIRO, 2008, p. 24-25):

[...] o comentário foi introduzido no Brasil por volta da década de 1960, e veio para atender a uma exigência da mutação jornalística que se processou a partir da rapidez na divulgação das notícias em virtude dos avanços tecnológicos e do surgimento da televisão. A ideia é que se informando rápida e resumidamente sobre os fatos que estão acontecendo na sociedade, o leitor sente-se desejoso de saber um pouco mais e de se orientar sobre o desenrolar das ocorrências.

Assim, percebemos que o comentário jornalístico surgiu como uma abertura do próprio jornal a diferentes pontos de vista sobre os fatos sociais, para atender ao desejo do público leitor “de saber um pouco mais e de se orientar sobre o desenrolar das ocorrências”. Ainda segundo Melo (2003), o comentário é um gênero jornalístico tipicamente opinativo,

escrito por jornalistas que, ao comentar, fazem uma avaliação sobre os fatos recentes, apresentando seu ponto de vista. Além disso, o comentário, geralmente, vem junto com a notícia. A respeito de sua função no meio jornalístico, Chareraudeau (2012, p. 176) afirma que:

[...] o comentário procura revelar o que não se vê, o que é latente e constitui o motor (causas, motivos e intenções) do processo evenemencial do mundo. Problematisa os acontecimentos, constrói hipóteses, desenvolve teses, traz provas, impõe conclusões. Aqui não se é chamado a projetar-se no mundo contado, mas a avaliar, medir, julgar o comentário, para tomar a decisão de aderir ou rejeitar, seguindo a razão.

Com isso, percebemos que o comentarista acaba exercendo forte influência na tomada de decisão do público leitor sobre o fato comentado, visto que o comentário “exige uma atividade intelectual, um trabalho de raciocínio, uma tomada de posição contra ou a favor, e desta atividade não há ninguém, no fim da troca, que saia incólume [...]” (CHARAUDEAU, 2012, p. 176).

Ao analisar comentários publicados nos jornais Diário Catarinense e Folha de S. Paulo à luz dos estudos sociorretóricos e dos movimentos retóricos de Swales, Daniela Monteiro (2008), com base nos estudos de Melo (2003), reconheceu quatro traços genéricos no comentário jornalístico: o propósito comunicativo, os papéis sociais, a estrutura composicional e a nomenclatura. Na verdade, a autora afirma que o comentário jornalístico:

- a) é produzido com o propósito de tecer reflexões sobre os fatos atuais, principalmente, tendo em conta seus possíveis desdobramentos;
- b) tem como produtor um ator social experiente em determinado campo temático e que geralmente é funcionário do jornal;
- c) apresenta uma estrutura que consiste em síntese de fato(s), interpretação e previsão;
- d) não apresenta contornos muito nítidos com relação aos outros gêneros opinativos como o artigo e a crônica (p. 27).

Dessa forma, percebemos que a autora reforça a ideia de que o comentário jornalístico tem como função apresentar um posicionamento crítico do comentarista a respeito de fatos sociais atuais, sendo necessário, portanto, que o comentarista detenha um bom conhecimento sobre o assunto para atender à estrutura composicional do gênero que, em linhas gerais, consiste na apresentação de uma síntese/resumo do fato/assunto abordado no texto, seguida de uma avaliação/interpretação sobre o assunto, a qual precisa estar fundamentada em argumentos que conduzam a uma conclusão por meio do levantamento de hipóteses/previsão.

Diante disso, percebemos que os comentários jornalísticos configuram-se como um texto argumentativo produzido, especialmente, por jornalistas com vistas à análise e à avaliação de fatos sociais.

Mas, e os comentários no *blog* também podem ser definidos como gêneros textuais? As discussões a respeito do *status* genérico do comentário em ambiente virtual, especialmente no *blog*, ainda são incipientes, o que se configurou como um obstáculo para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Na verdade, os estudos sobre gêneros emergentes do meio virtual têm revelado maior cautela por parte dos estudiosos, devido, em especial, às transformações do próprio meio tecnológico que, em alguns casos, têm levado pesquisadores a revisarem suas produções iniciais, como podemos verificar em Marcuschi (2010), que deixou de considerar a *home page* como gênero, passando a tratá-la “como um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um serviço eletrônico” (p. 30).

Além disso, também é notório que alguns gêneros emergentes do ambiente virtual são uma transmutação de gêneros existentes, como é o caso do e-mail que parece ser uma transmutação da carta pessoal (MARCUSCHI, 2010). A respeito disso, o autor afirma que:

[...] a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é inconteste: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial. (MARCUSCHI, 2008, p. 199)

Diante disso, consideramos possível que o comentário *online* seja uma transmutação do comentário jornalístico, visto que podemos perceber algumas similaridades entre eles, especialmente, no que se refere ao propósito comunicativo, que é expressar uma opinião/avaliação sobre um determinado fato ou assunto divulgado na rede, com vistas à adesão do público leitor. Na verdade, percebemos que o surgimento das mídias virtuais democratizou o ato de comentar que, antes, era restrito a um público específico, os jornalistas. Com o surgimento da internet e das ferramentas de comunicação tais como os *sites* e os próprios *blogs*, hoje, qualquer pessoa pode publicar um comentário sobre uma notícia ou assunto/tema divulgado na rede, apresentando seus pontos de vista. A respeito dos comentários no *blog*, especialmente, nos *blogs* públicos, percebemos que eles permitem essa tomada de posicionamento do comentarista sobre os fatos sociais, conforme afirma Primo (2003, p. 127):

Com a incorporação do recurso de comentários, os *blogs* se tornaram verdadeiros fóruns para a discussão dos mais diferentes tópicos. Nessas janelas que se abrem para a discussão, não se responde apenas ao responsável pela página. Um verdadeiro debate de fato passa a ocorrer entre os visitantes diários.

Na verdade, resguardando-se as características próprias do jornalismo, podemos perceber que os *blogs* de caráter público têm se aproximado muito das práticas jornalísticas. Isto se deve ao fato de jornalistas, motivados pela insatisfação da população com a informação veiculada pelas mídias tradicionais, tais como rádio e televisão, passarem a utilizar o *blog* como espaço para a divulgação de fatos de interesse social, com um enfoque mais pessoal e interativo, conforme vimos anteriormente em Miller (2012). Neste caso, os comentários se configuram como um espaço de embate entre pontos de vista acerca dos acontecimentos “noticiados” nos *blogs*.

A respeito do comentário em ambiente virtual, Pires (2012), com base nas abordagens de Swales, Miller e Bazerman, apresenta fortes indícios de sua genericidade. Entre os traços genéricos do comentário *online*, a autora aponta os seguintes:

- 1- *a recorrência do uso do termo comentário nesse ambiente virtual* – sendo importante ressaltar que parece ser consensual entre os estudiosos a ideia de que a nomenclatura é um forte indicativo de que um determinado texto está funcionando como um gênero em dado momento histórico e em uma dada comunidade discursiva (BAZERMAN, 2011b, MILLER, 2012; SWALES, 1990);
- 2- *certa estabilidade em relação a aspectos formais e substanciais* – os comentários no *blog*, geralmente, são respostas a um *post* ou a outro comentário, ficam localizados abaixo do *post* ou em outra janela acessada por um *link*, não possuem títulos, apresentam a identificação do autor, data e hora, e, geralmente, mantêm relação temática com a postagem original ;
- 3- *reconhecimento social da tipificação* – ao observar os comentários postados no site do Portal Terra a respeito de uma notícia jornalística, Pires identificou que, quando os comentários assumiram a forma de “bate-papo”, alguns comentaristas criticaram o rumo diversificado da interação, revelando, pois, certo reconhecimento, entre esses interagentes, da ação retórica de comentar como uma interação entre os leitores comentaristas sobre o assunto da postagem inicial.

Embora corroborem com Pires (2012) sobre o fato de que a questão relativa ao caráter genérico do comentário em ambiente virtual, especialmente no *blog*, esteja longe de

ser encerrada, carecendo de pesquisas, especialmente de cunho etnográfico⁵, adotamos a concepção do comentário no *blog* como um gênero textual, marcadamente argumentativo, através do qual os interagentes reagem a uma postagem ou a outro comentário, expondo sua opinião contrária ou favorável ao que foi publicado. Com isso, percebemos que o comentário, na perspectiva por nós adotada, apresenta traços comuns ao comentário jornalístico, especialmente, no que se refere ao propósito comunicativo, visto que ambos podem ser considerados textos com caráter predominantemente opinativo através dos quais o comentarista se posiciona frente a um tema/assunto.

Posto isso, acreditamos que o trabalho pedagógico com os comentários no *blog* apresenta-se como uma rica possibilidade para o ensino da argumentação, por se tratar de um texto com características argumentativas, produzido com o objetivo de defender pontos de vista em um espaço que permite a troca de ideias/opiniões de maneira interativa, participativa e dinâmica.

Assim sendo, nos próximos tópicos discorreremos sobre a noção de sequências textuais na perspectiva de Jean-Michel Adam (2011), a qual servirá de base para o ensino e a análise da argumentação nos comentários produzidos pelos alunos no *blog*. No entanto, antes disso, apresentamos uma breve discussão sobre o conceito de argumentação na nova retórica de Perelman (1999), o qual comumente tem norteado os estudos desenvolvidos na área.

2.3 A argumentação na nova retórica segundo Perelman

Atualmente, são muitas as tendências linguísticas que têm como objeto de estudo a argumentação, tais como a Linguística de Texto, a Semântica Argumentativa e a Análise do Discurso, porém é consenso entre pesquisadores da área que as bases teóricas da argumentação foram firmadas a partir dos estudos acerca da antiga retórica, desenvolvidos por Aristóteles. Por isso, a noção de argumentação é, muitas vezes, associada à noção de retórica.

Em linhas gerais, Aristóteles (apud PINTO, 2010, p. 36) define a retórica como “a arte (palavra que no sentido clássico corresponde, praticamente, ao que denominamos atualmente técnica) de persuadir relativamente às coisas comuns sob o ângulo do justo e do injusto, do

⁵ Segundo Wielewiczki (2001), a pesquisa etnográfica é feita por meio da observação, descrição, análise e interpretação dos fenômenos sociais dentro do seu contexto sócio-histórico-cultural, levando-se em consideração o entendimento dos participantes envolvidos. No caso, do comentário no *blog*, seriam necessárias a coleta e a análise de *corpus* que possibilitassem a identificação dos traços genéricos do comentário assim como entrevistas com blogueiros para saber o que eles entendem sobre a função dos comentários nesse ambiente virtual, o que não é objetivo dessa pesquisa, mas apresenta-se como uma possibilidade de pesquisa futura.

útil ou do prejudicial, do bem e do mal [...]”. Segundo Aristóteles, existem dois modos de raciocinar, que são o silogismo analítico e o silogismo dialético: o primeiro fundado em argumentos evidentes que conduzem o pensamento a uma conclusão verdadeira; e o segundo fundado em argumentos prováveis que levam a conclusões verossímeis. Isto significa dizer que o raciocínio dialético baseia-se em opiniões e o analítico em certezas.

Segundo Fábio Ulhoa Coelho (*apud* PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1999), embora Aristóteles não tenha proposto nenhum tipo de hierarquia entre o silogismo analítico e o dialético, este não ganhou a mesma visibilidade que aquele. Isso se deve ao fato de que, ao longo da história, a dialética foi associada, pelo cristianismo e pelo racionalismo, às práticas sofistas, que eram identificadas como técnicas de persuasão enganadoras desenvolvidas por meio de argumentos capciosos.

Essa renegação da dialética por parte do cristianismo e do racionalismo, segundo o autor, se deu por meio de uma distorção do pensamento aristotélico em prol de interesses de classes, visto que em nenhum momento o filósofo definiu a dialética como uma técnica a serviço de interesses mesquinhos que lança mão de quaisquer meios para obter a adesão do público. Na verdade, o raciocínio dialético, tal como propôs Aristóteles, fundamenta-se no uso de premissas *aparentemente prováveis*, visando à adesão da plateia. Porém, essa deturpação do pensamento aristotélico sobre a dialética perdurou por séculos, sendo o conceito original retomado a partir dos estudos de Perelman e sua colaboradora Olbrechts-Tyteca (1999), os quais reabilitaram e ampliaram a noção da dialética aristotélica, dando origem à chamada nova retórica.

Na verdade, a teoria da argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) está muito próxima da noção de retórica que, na antiguidade, referia-se à arte de falar em público de modo persuasivo, com a finalidade de obter a adesão do público, sendo importante ressaltar que na nova retórica, o foco não recai na argumentação oral e sim na estruturação da argumentação na modalidade escrita. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999, p.16):

Quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois *toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual.*

Isto significa dizer que a arte de argumentar visa, essencialmente, à adesão do público e para que isso aconteça se faz necessária a existência de um contato intelectual, ou seja, que haja um encontro de ideias por meio do consenso e da emoção. Com isso, percebemos que a

argumentação pressupõe mais do que a organização de ideias que levam a conclusões por meio de argumentos e contra-argumentos consistentes. Ela pressupõe, sobretudo, o convencimento por meio da emoção e da aceitabilidade, conforme afirmam os autores “[...] para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (1999, p. 18).

Essa constatação leva-nos, pois, a refletir sobre dois conceitos-chave que acompanham a noção de argumentação: convencer e persuadir. Segundo Abreu (2009, p. 25):

Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Essa distinção entre o ato de convencer e o de persuadir também pode ser encontrada no pensamento kantiano, que propõe ser a convicção uma crença fundamentada na verdade de seu objeto, ou seja, na razão, por isso mesmo válida para qualquer ser racional; e a persuasão, uma crença fundamentada na natureza particular do indivíduo (KANT, 1927 apud PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999).

Embora Perelman e Olbrechts-Tyteca reconheçam que não seja tão simples distinguir tais conceitos, os autores propõem “chamar *persuasiva* a uma argumentação que pretende valer a um auditório particular e chamar *conviccente* àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (1999, p. 31), mostrando, pois, certa similaridade com noção kantiniana.

No entanto, o ponto de convergência entre as duas concepções concentra-se apenas nas consequências da definição, ou seja, ambos os estudiosos compreendem que é possível convencer alguém por meio de argumentos lógicos, racionais, sem, necessariamente, persuadi-lo, assim como é possível persuadir sem convencer, mas as duas concepções diferem no que se refere aos critérios adotados, pois Perelman e Olbrechts-Tyteca não concordam com a ideia de que apenas a convicção fundamenta-se na verdade de seu objeto, nem que as premissas do silogismo lógico existem no espírito independentemente do contexto, visto que, segundo os autores, se alguém é convencido de que mastigar muito rápido faz mal e mesmo assim continua a fazê-lo, essa não adesão pode ser motivada por outra convicção a de que se ganha tempo ao comer rápido (1999, p. 30-31).

Posto isso, percebemos que a argumentação na nova retórica envolve mais do que argumentos lógicos que levam a convicções; ela pressupõe, principalmente, o uso de técnicas argumentativas que levem em consideração o verossímil e o provável para se alcançar a adesão do público, sendo importante ressaltar que para Perelman e Olbrechts-Tyteca não se deve conceber a ação sobre o entendimento (convencer) como totalmente racional e a ação

sobre a vontade (persuadir) como irracional, pois isso significaria dizer que a adesão por convicção cerceia a liberdade de escolha, ao passo que a adesão por persuasão não pressupõe qualquer justificação racional. A partir dessas considerações, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999, p. 50) definem o objetivo da argumentação nos seguintes termos:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Dessa forma, percebemos que a argumentação pode tanto reforçar nossas escolhas, ou seja, nossa adesão a uma determinada tese, como pode motivá-la. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), existem três condições indispensáveis ao ato de argumentar para que ele seja, de fato, eficaz: a linguagem comum com o auditório, a propensão do auditório a debater determinada questão e o contato positivo com o auditório, sendo que, para Maria Clara Catanho Cavalcanti (2008, p. 78), esta última condição engloba as duas anteriores, “já que não se pode ter um contato positivo com o auditório quando não há adesão à tese defendida pelo autor, menos ainda quando não se compartilham as linguagens”.

Conscientes de que não contemplamos todas as questões problematizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), o que seria impossível em um trabalho como o nosso e nem esse é o nosso objetivo central, percebemos que a noção de argumentação defendida pelos autores tem grande relevância para o desenvolvimento de nosso trabalho com a argumentação no comentário, visto que corroboramos com a ideia de que argumentar é mais do que organizar o discurso por meio de argumentos lógicos. A argumentação consiste, na verdade, na arte do convencimento por meio da razão e, especialmente, da escolha de argumentos verossímeis e compatíveis com as crenças e valores do público, pois, como vimos, é a partir da emoção, do *encontro de espíritos* que se consegue incitar o interlocutor a realizar a ação pretendida, isto é, que se consegue a adesão do público à tese defendida.

Na verdade, as contribuições da nova retórica para os estudos sobre a argumentação são muitas, por isso as noções desenvolvidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca acabaram influenciando tendências linguísticas que têm a argumentação como objeto de estudo, conforme afirma Cavalcanti (2008, p. 81):

A nova retórica é uma teoria de enorme importância, pois reviu a noção de retórica como a arte do bem falar e formulou um estudo que privilegia os interlocutores dos textos, além de ressaltar a importância da linguagem comum entre os interlocutores. O Tratado da Argumentação reavivou os estudos da retórica, abrindo o caminho para que diversas tendências linguísticas como a Análise do Discurso, a Linguística

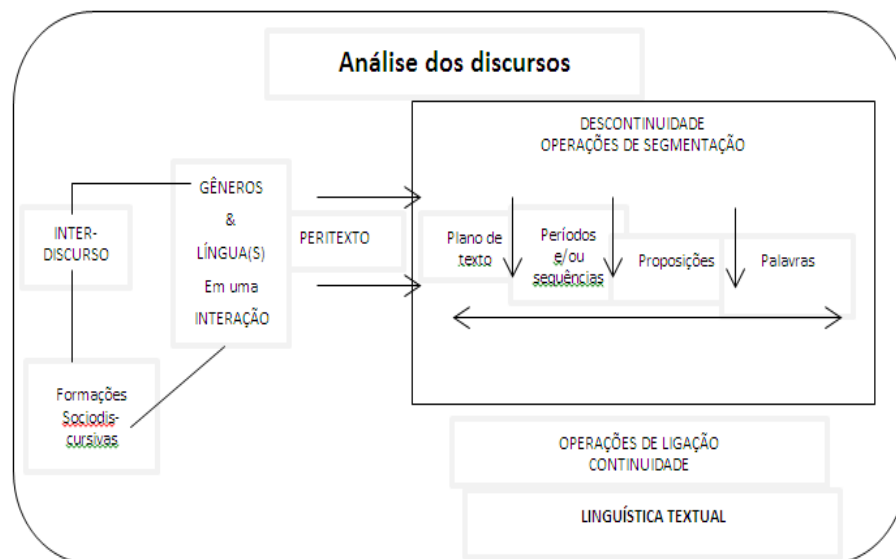
de Texto e a Semântica Argumentativa utilizassem a argumentação como objeto de estudo.

Posto isso, apresentamos a seguir a noção de sequência textual desenvolvida por Adam (2011), discorrendo sobre as cinco categorias de sequência propostas pelo autor, com foco especial na sequência argumentativa e nos conectores argumentativos.

2.4 A noção de texto e de sequência textual nos estudos de Jean-Michel Adam

Jean-Michel Adam tem se destacado por seus estudos sobre a materialidade do texto e, especialmente, por sua noção de sequências textuais. Em linhas gerais, os trabalhos desenvolvidos pelo autor buscam aproximar a Linguística Textual (LT) da análise do discurso (AD) proposta por Dominique Maingueneau, apresentando ao mesmo tempo a separação e a complementaridade das tarefas e dos objetos das duas ciências, sendo importante ressaltar que, para Adam (2011, p. 43), a LT é considerada “um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”, conforme podemos ver no esquema a seguir:

ESQUEMA 3: representação dos objetos de estudo da Linguística Textual e da Análise do Discurso



Fonte: ADAM (2011, p. 43)

Ao analisar o esquema acima, percebemos que a LT volta-se para a análise das operações de ligação e segmentação que constituem o texto, porém sua análise extrapola as fronteiras do texto (cotexto) e estende-se para as formações sociodiscursivas (contexto),

dialogando, assim, com os estudos da AD. Na verdade, Adam (1999) reconhece a existência de uma relação intrínseca entre o texto e o contexto, o que levou o linguista a rever a fórmula criada por ele em 1990:

Discurso = Texto + Contexto/condições de produção e de recepção-interpretação

Texto = Discurso – Contexto/condições de produção

Essa retomada teórica, através da qual o autor passa a situar o texto no contexto das práticas discursivas, segundo Marcuschi (2008, p. 82) “[...] é importante porque permite tratar os gêneros como elementos tipicamente discursivos”, o que nos leva a (re)pensar sobre as práticas pedagógicas relativas ao ensino dos gêneros textuais, as quais precisam contemplar tanto a materialidade linguística (texto) quanto os elementos discursivos e contextuais, visto que os gêneros funcionam como elemento intermediário entre o texto e o discurso, conforme afirma Marcuschi (2008, p. 84):

Entre o discurso e o texto está o *gênero*, que é aqui visto como **prática social** e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem.

No que se refere à materialidade linguística dos textos, se observarmos o esquema 3 de modo descendente, percebemos que o texto comporta um plano de texto, sendo este composto por sequências textuais que, por sua vez, são formadas por proposições e estas, por fim, são formadas por palavras.

Em linhas gerais, o plano de texto é concebido por Adam (2011) como uma base de composição mais ampla do texto, geralmente, reconhecida socialmente, visto que, para o autor, “Os planos de texto estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p. 258), sendo importante ressaltar que o linguista afirma existir planos de textos convencionais, isto é fixos, tal como acontece com o verbete de dicionários, e planos de texto ocasionais que não possuem uma forma padronizada.

Enquanto isso, a sequência textual é definida pelo autor como:

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte (o texto). (2011, p. 205).

Dessa forma, percebemos que a sequência é concebida como uma estrutura linguística, em certa medida, autônoma formada por partes (proposições) que estão ligadas entre si e ligadas ao texto. Já a proposição é definida como a unidade mínima de sentido de um ato enunciativo que não existe de forma isolada, ou seja, mesmo sendo constituída por uma única palavra como nos enunciados “Bravo!”, “Sério?”, a proposição-enunciado “liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação” (ADAM, 2011, p. 109), sendo importante ressaltar que para o autor (2011, p. 278):

A estrutura composicional global dos textos é, inicialmente, ordenada por um plano de texto, base de composição, e, geralmente, categorizável em termos de dominante sequencial. Sua estrutura interna pode comportar desenvolvimentos sequenciais tipificados, mas isso não é obrigatório. Um texto pode comportar somente encadeamentos periódicos de enunciados organizados em parte de um plano de texto fixo ou ocasional.

Posto isso, passamos a analisar detalhadamente a concepção de sequências textuais postulada pelo linguista, visto que utilizamos a estrutura da sequência argumentativa na nossa proposta de ensino da produção escrita do comentário no *blog*, como veremos no próximo capítulo.

A respeito da definição das sequências textuais, o autor reitera que “A SEQUÊNCIA, unidade constituinte do texto, é composta de blocos de proposição (as macroproposições), elas mesmas formadas de n (micro) proposições” (ADAM, 2009, p. 123). Diante disso, o autor apresenta o seguinte esquema representativo de uma sequência.

[#T# [sequência(s) [macroproposição(ões) [proposição(ões)]]]]

A partir do esquema acima, percebemos que, numa visão ascendente, as proposições, que são a unidade mínima de sentido de um texto, constituem as macroproposições (períodos mais complexos) e estas dão forma às sequências que, por sua vez, constituem os textos, conforme afirma Adam “as (micro)proposições são os componentes de uma unidade superior, a macroproposição, sendo ela mesma uma unidade constituinte da sequência, que, por sua vez, é uma unidade constituinte do texto” (2009, p. 130).

Embora Adam reconheça que as sequências textuais sejam variadas e não homogêneas, ele aposta no caráter observável de alguns aspectos linguísticos e em certas regularidades na composição de sequências prototípicas, visto que, para o autor, “Os cinco tipos de base retidos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual” (2011, p. 205).

Diante disso, o linguista subdivide as sequências em cinco categorias: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, sendo importante ressaltar que o autor defende a ideia de que um texto pode ser formado por mais de uma categoria de sequência, ou seja, é possível que um texto apresente uma estrutura sequencial heterogênea.

Para Adam (1999), existem dois procedimentos que tornam uma estrutura sequencial heterogênea: a inserção e a mistura. No primeiro caso, há a alternância de sequências diferentes com procedimentos de demarcação explícitos. Isso ocorre, por exemplo, quando se insere uma sequência argumentativa dentro de uma narrativa, dando origem ao seguinte esquema sequencial: [seq. narrativa [seq. argumentativa] seq. narrativa], a partir do qual podemos entender os conceitos de sequência inserinte e sequência inserida. No segundo caso, temos a mistura de sequências diferentes, dando origem ao esquema [sequência dominante > sequência dominada], nesse caso, não há uma marcação das zonas fronteiriças entre as sequências, o que há é a predominância de uma sequência sobre a outra.

Embora nosso interesse recaia, sobretudo, na compreensão de como se estrutura a sequência argumentativa, visto que, no próximo capítulo, iremos analisar os comentários escritos pelos alunos, observando se eles utilizaram a estrutura da sequência argumentativa na produção de seus comentários, conforme propomos em uma das oficinas desenvolvidas, achamos pertinente apresentar de forma breve algumas considerações a respeito das cinco categorias de sequências prototípicas definidas pelo autor, até mesmo porque, na nossa análise de *corpus*, podemos nos deparar com estruturas sequenciais heterogêneas.

2.4.1 A sequência descritiva

A sequência descritiva, segundo Adam, apresenta uma frágil caracterização por não possuir uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre si, ou seja, por não apresentar uma estrutura muito fixa. Devido a sua

diversidade composicional, Adam (2011) apresenta quatro tipos de macrooperações responsáveis pelo agrupamento das sequências descritivas em um texto:

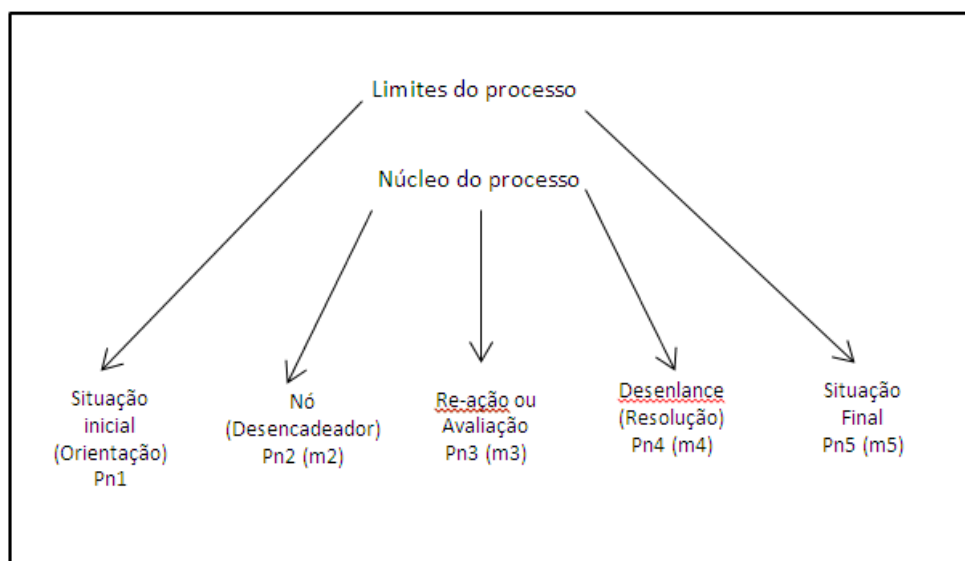
- 1- Tematização – macrooperação que funciona por meio:
 - da ancoragem – o tema que abre o período descritivo e anuncia o todo;
 - da reformulação – nova denominação do objeto, que reenquadra o todo, fechando o período descritivo.
- 2- Aspectualização – macrooperação responsável pela:
 - fragmentação – seleção das partes do objeto;
 - qualificação – atribuição de propriedades ao objeto.
- 3- Relação – que se dá por meio:
 - de contiguidade – situa o objeto de discurso no tempo e no espaço;
 - de analogia – descreve o todo ou as partes do objeto por meio da comparação ou da metáfora.
- 4- Expansão por subtematização – que é uma extensão da descrição por meio do acréscimo de outra operação

Isso significa dizer que a sequência descritiva é composta por um tema-título (ancoragem) que poderá ser especificado por meio de dois processos: a aspectualização e/ou estabelecimento de relação. O primeiro processo caracteriza o objeto por meio da apresentação de suas partes e/ou de suas propriedades físicas, e o segundo situa o objeto no tempo e no espaço e/ou estabelece comparação com outro objeto.

2.4.2 A sequência narrativa

Com base nos estudos de Tvetzan Todorov (1968) e Paul Larivaille (1974), Adam (2011) define a sequência narrativa como uma exposição de fatos reais ou imaginários que se estrutura por meio de eventos e ações, sendo sua estrutura mais comum formada por cinco macroproposições que constituem a situação inicial, o enlace, o desenvolvimento, o desenlace e a situação final, conforme podemos ver no esquema a seguir:

ESQUEMA 4: sequência narrativa



Fonte: ADAM, 2011 (p. 226)

A fim de ilustrar melhor a organização da sequência narrativa, o autor apresenta o seguinte exemplo:

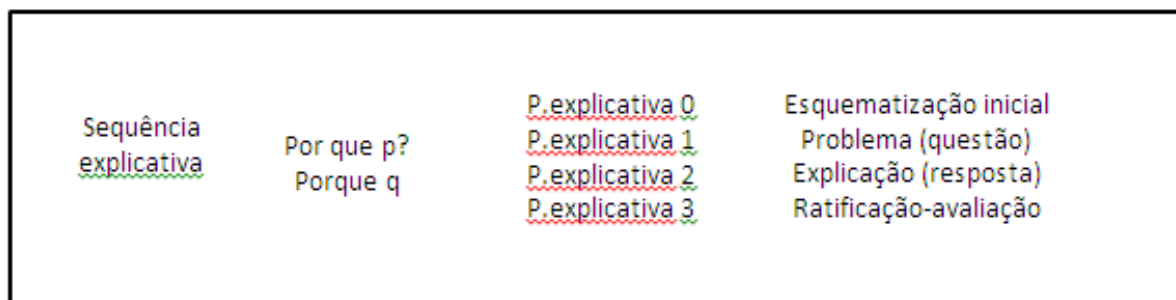
No lago de annecy, três jovens nadavam. Um deles, Janinetti, desapareceu. Outros mergulharam. Eles o trouxeram de volta, mas morto.

Embora as macroproposições não estejam ligadas entre si por meio de conectores, é possível perceber o encadeamento de ações que provocam a mudança da narrativa que se inicia com três jovens nadando (situação inicial) e termina com a morte de um deles (situação final), sendo o desaparecimento de um dos jovens o enlace; o mergulho dos outros dois jovens, o desenvolvimento; e o resgate, o desenlace.

2.4.3 A sequência explicativa

Para Adam, a estrutura da sequência explicativa apoia-se em dois operadores: POR QUE e PORQUE. O primeiro introduz um objeto complexo, por meio de pseudoquestões (macroproposição 1), e o segundo introduz a explicação (macroproposição 2), sendo importante ressaltar que essa estrutura, geralmente, é encerrada com uma terceira macroproposição, que é a ratificação, conforme podemos ver no esquema a seguir:

ESQUEMA 5: sequência explicativa



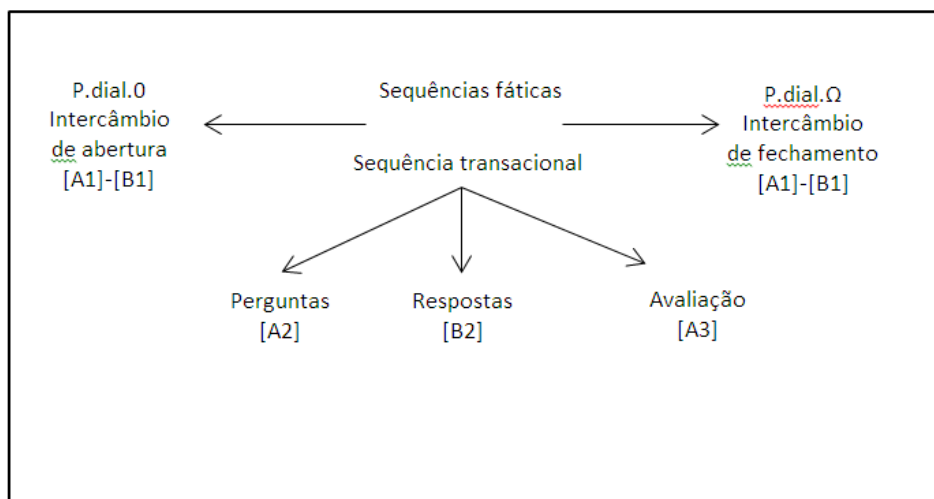
Fonte: ADAM (2011, p. 245)

Segundo Wachowicz (2010 apud RIBEIRO, 2012, p. 40), alguns estudiosos criticam a independência da sequência explicativa, sugerindo que ela estaria pressuposta na descrição e na narração. No entanto, Adam (2011) sustenta a ideia de que a sequência explicativa mantém uma estrutura autônoma, que é determinada por três partes: questão inicial, explicação e conclusão, sendo importante ressaltar que a sequência descritiva não se confunde com a argumentativa, pois “não visa modificar uma crença (visão de mundo), mas transformar uma convicção (estado de conhecimento)” (BONINI, 2005, p. 224).

2.4.4 A sequência dialogal

De acordo com Adam (2011), a sequência dialogal, diferentemente das demais, é construída explicitamente, por mais de um interlocutor, ou seja, é uma sequência constituída pela alternância de falas ou troca de turnos, sendo sua estrutura formada por sequências fáticas – responsáveis pela abertura e pelo fechamento da interação – e por sequências transacionais – responsáveis pela constituição do corpo da conversação. Diante disso, o linguista propõe o seguinte esquema:

ESQUEMA 6: sequência dialogal



Fonte: ADAM (2011, p 250)

Assim sendo, percebemos que a sequência dialogal é constituída pela emissão de enunciados entre interlocutores reais ou não e, geralmente, é composta por macroproposições de abertura e fechamento e por macroproposições transacionais que, na maioria das vezes, apresentam o formato pergunta/resposta.

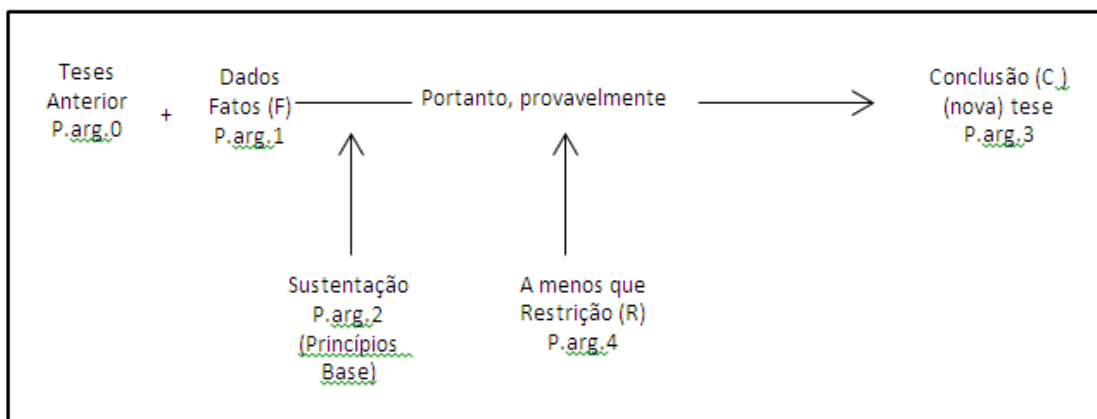
2.4.5 A sequência argumentativa

A noção de argumentação desenvolvida por Adam (2011), primeiramente, fundamenta-se nos estudos de Oswald Ducrot (1980), que concebe a argumentação como formas de raciocínios que buscam demonstrar-justificar ou refutar uma tese, partindo de premissas explícitas ou implícitas, ou seja, ao argumentar, passamos das premissas às conclusões por meio do uso de argumentos lógicos. Posteriormente, a noção de argumentação é ampliada por Adam, ao inserir no esquema da sequência o princípio dialógico proposto por Moeschker (1985):

Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente no desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, apresenta-se como irrefutáveis (*apud* ADAM, 2011, p. 234).

Com base na compreensão de que o discurso argumentativo é construído por meio de argumentos que justificam e validam a tese defendida e de contra-argumentos que refutam teses contrárias, Adam (2011) propõe o seguinte esquema para a sequência argumentativa:

ESQUEMA 7: sequência argumentativa



Fonte: ADAM (2011, p. 234)

Dessa forma, percebemos que a sequência argumentativa é formada por três macroproposições e estas são constituídas por P.arg (proposições argumentativas), conforme aponta o esquema acima: a tese inicial (P.arg. 0), a sustentação ou refutação da tese inicial (P.arg. 1, P.arg 2, P.arg. 4) e a conclusão (P. arg. 3), sendo importante ressaltar que, para o autor, nem sempre a tese anterior e a sustentação são de caráter explícito. A respeito do esquema prototípico da sequência argumentativa, o autor afirma existir dois níveis:

- O justificativo – em que a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese anterior e o interlocutor é pouco levado em conta;
- O dialógico – no qual a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese defendida e de contra-argumentos que rejeitam teses contrárias, levando-se em conta a negociação com os interlocutores.

A fim de esclarecer melhor o funcionamento do esquema prototípico da argumentação de base dialógica, Adam (2011, p. 235) apresenta um recorte da fala de um esportista radical extraído de um artigo jornalístico:

Dominique Perret, esquiador radical; “nós NÃO somos camicases suicidas: assumimos riscos, CERTAMENTE, MAS são calculados”.

Nesse caso, percebemos que a fala do atleta refuta uma tese anterior que não está explícita (os atletas são camicases suicidas, pois arriscam suas vidas voluntariamente), sendo que a refutação é sustentada por meio de um contra-argumento, introduzido pelo conector MAS, pois ao afirmar que os riscos são calculados, rebate-se a ideia de que os atletas são suicidas, direcionando o interlocutor para a seguinte conclusão: se os atletas assumem riscos, mas os riscos são calculados, eles não podem ser considerados suicidas.

A partir dessas considerações sobre a sequência argumentativa, fica evidente que o nível dialógico torna-se mais complexo, por exigir uma articulação com discursos externos contrários, sendo que essa articulação se dá, sobretudo, por meio dos conectores argumentativos que exercem um papel determinante na construção do plano do texto. Diante disso, consideramos pertinente apresentar algumas considerações sobre a função desses conectores na construção da argumentação, até mesmo porque essa foi uma das estratégias utilizadas na nossa proposta de ensino da produção do comentário.

2.5 Os conectores argumentativos e o ensino das sequências textuais

Os conectores argumentativos também conhecidos como operadores argumentativos exercem o papel de estabelecer as conexões entre enunciados, parágrafos e partes maiores dos textos, apontando para uma determinada orientação argumentativa, conforme afirma Antunes (2005, p. 144) “[...] os conectores são uma espécie de sinal, de marca que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida”. Essa compreensão do conector como uma marca linguística responsável tanto pela coesão quanto pela orientação argumentativa do texto também está presente nos estudos de Adam (2011, p. 189), para quem:

Os conectores argumentativos associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa. Eles permitem uma reutilização de conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento.

Diante dessa múltipla função do conector argumentativo, Adam (2011, p. 191) subdivide-o em quatro categorias:

- **Conectores argumentativos marcadores de argumento:** porque, já que, pois, com efeito, como, etc.
- **Conectores argumentativos marcadores de conclusão:** portanto, então, em consequência, etc.
- **Conectores contra-argumentativos** marcadores de um argumento forte: mas, porém, entretanto, no entanto, etc.
- **Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos:** Certamente, embora, apesar de que, ainda que, etc.

De acordo com a proposta de Adam (2011), os conectores argumentativos da primeira categoria exercem a função de introduzir uma justificativa ou explicação que reforça o ponto de vista anterior; já os conectores da segunda categoria introduzem a conclusão de um raciocínio anterior. Enquanto isso, os conectores da terceira e da quarta categoria são responsáveis pela introdução de contra-argumentos, sendo que conectores tais como “embora”, “apesar de” introduzem argumentos fracos, pois deixam subentendido que o argumento posterior será mais forte, eis a ideia da concessão; e, por sua vez, conectores tais como “mas”, “porém” introduzem os argumentos fortes, pois contrariam o ponto de vista anterior, refutando-o.

Desta forma, percebemos que os conectores argumentativos são marcas linguísticas fundamentais na constituição dos textos, pois além de estabelecer a conexão entre os enunciados, apontam para o leitor a direção argumentativa pretendida. Por isso, corroboramos com Antunes (2005, p. 145) ao afirmar que:

[...] o mais importante, na atividade de produção e recepção de textos, é identificar o tipo de relação estabelecida, e não ocupar-se da classificação dos conectores com suas respectivas nomenclaturas. Tampouco tem relevância servir-se do estudo das conjunções apenas para explorar a complicada classificação das orações em suas múltiplas subdivisões. O que vale, portanto, como competência comunicativa é avaliar o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos semânticos que provocam nas relações entre as orações.

Embora tenhamos consciência de que os conectores argumentativos⁶ não se reduzem a essas quatro categorias, desenvolvemos nossa proposta didática com base nos estudos de Adam (2011), conforme veremos no próximo capítulo, visto que eles atendem a nossos objetivos de forma mais precisa por se voltarem, especialmente, para a função dos conectores

⁶ Ver, por exemplo, os estudos de Ingedore Koch (2011) e de Irandé Antunes (2005) os quais apresentam outras funções exercidas pelos conectores na construção discursivo-argumentativa.

na introdução dos argumentos e contra-argumentos na construção da argumentação, reforçando, pois, a estrutura da sequência argumentativa.

A respeito do comentário no *blog*, percebemos que, por ser um gênero relativamente recente e, por fazer parte de um meio dinâmico e propenso a mudanças rápidas, não apresenta um plano de texto convencional, por esse motivo nossa proposta de ensino da produção escrita do gênero em estudo será desenvolvida a partir de dois movimentos básicos: a observação de comentários em *blogs*, identificando os padrões retóricos predominantes no gênero; e a análise da sequência argumentativa como base para a estruturação da argumentação, sendo importante ressaltar que, ao adotar a noção de sequência argumentativa, não propomos um ensino baseado num modelo rígido. Nossa intenção é tão somente apresentar aos alunos um ponto de partida para a produção textual do gênero em estudo. Até mesmo porque temos a consciência de que o caráter ensinável das sequências textuais ainda carece de maiores aprofundamentos, pois, além de não haver consenso entre o número e a classificação delas, não se tem estudos consistentes a respeito das suas possibilidades pedagógicas, conforme afirma Bonini (2012, p. 235):

Os textos que discutem o ensino de língua no Brasil (BRASIL, 1998; BRANDÃO, 2000) incluem as sequências como conteúdos programáticos (a partir de Adam ou Bronckart), propondo que se trabalhe o texto a partir do conceito de gênero de Bakhtin (1953). No texto de Brandão (que descreve e comenta várias tipologias), não fica claro o modo como este trabalho sobre as sequências pode ser operacionalizado. Nos PCNs, o trabalho com as sequências é proposto, mais direta e explicitamente, para as atividades analíticas (a leitura de textos escritos e a prática de análise linguística).

Embora não tenhamos estudos consistentes a respeito do ensino das sequências, consideramos relevante a compreensão de sua noção, por entendermos que ela amplia a nossa concepção de texto, levando-nos a concebê-los como um todo estruturado por meio de sequências textuais que, dependendo do gênero, podem apresentar certas regularidades. Por esse motivo, inserimos as sequências argumentativas e as funções dos conectores argumentativos no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita do comentário a fim de ampliar as capacidades argumentativas dos alunos, mostrando-lhes que existem formas de se estruturar a argumentação, inserido argumentos e contra-argumentos que reforcem nosso ponto de vista.

A seguir, apresentaremos o passo a passo para a inserção do *blog* na sala de aula, e a partir de nossa proposta de intervenção, descreveremos as ações pedagógicas utilizadas para o ensino do gênero comentário, assim como faremos a análise do *corpus* selecionado para esse estudo.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos o desenvolvimento da nossa pesquisa de intervenção pedagógica em torno do ensino da produção escrita dos comentários no *blog*, a qual foi feita a partir do acompanhamento de duas turmas do 9º ano do Colégio Luiz Pessoa em Caruaru/PE durante seis meses (de junho a novembro de 2014), com um total de 36 alunos (17 da turma A e 19 da turma B); apresentamos também a análise do *corpus*, observando os indícios de genericidade, as marcas da argumentação e a colaboração nos comentários produzidos pelos alunos. Para tanto, no primeiro momento, discorreremos sobre o passo a passo da aplicação da pesquisa, mostrando o procedimento metodológico utilizado para a inserção do *blog* no espaço escolar e as ações pedagógicas desenvolvidas para o ensino da produção escrita do comentário, com vistas ao desenvolvimento da argumentação. Em seguida, fazemos a análise dos comentários produzidos pelos alunos, identificando os elementos apontados anteriormente.

3.1 Reflexões sobre procedimentos metodológicos e pedagógicos

O ensino da produção textual sempre foi um ponto de questionamento na nossa prática pedagógica, visto que sempre nos inquietou o fato de a escrita dos alunos ser direcionada apenas ao leitor-professor, configurando-se, pois, como uma escrita com fins meramente avaliativos. Diante disso, o uso do *blog* como estratégia pedagógica revelou ser uma possibilidade de saída para esse velho entrave para a escrita em ambiente escolar, pois a partir do momento em que os alunos escrevem e publicam seus comentários, expondo seus pontos de vista a respeito de temas polêmicos, seus textos são disponibilizados para leitores diversos e, principalmente, assumem uma função social, que é convencer o leitor a aderir às ideias defendidas.

Para a aplicação da pesquisa, primeiramente, conversamos com as turmas sobre o projeto, suas etapas e o objetivo pedagógico central, que é o desenvolvimento da argumentação por meio da produção de comentários no *blog*. Em seguida, aplicamos um questionário para levantar dados a respeito do contato dos alunos com a internet (Sabem navegar na internet? Têm acesso à internet em casa? Onde geralmente acessam a internet?);

assim como sobre o conhecimento que os alunos tinham sobre o *blog* (sabem o que é um *blog*? Possuem, leem e/ou seguem algum *blog*?).

A partir disso, verificamos que parte dos alunos detinha pouco conhecimento sobre o uso da *internet* e a maioria deles não sabia o que era um *blog*. Além do mais, dos 36 alunos entrevistados, apenas 1 (um) afirmou acessar a internet na escola, revelando que a escola, infelizmente, não tem cumprido eficazmente seu papel de maior “agência de letramento” (KLEIMAN, 2008), visto que uma parcela considerável dos alunos está concluindo o ensino fundamental sem ter domínio de uma mídia tão importante para a participação nas novas práticas de leitura e de escrita, que é a internet e suas potenciais ferramentas.

Após a apresentação do projeto e da aplicação do questionário, conversamos com a turma sobre “as situações retóricas” (MILLER, 2012) mais recorrentes, envolvendo o uso do *blog*, o público-alvo, o grau de (in)formalidade da linguagem e a estrutura hipertextual e multimodal próprios desse ambiente virtual. A problematização dessas questões foi fundamental para situar os alunos no contexto midiático, oferecendo-lhes subsídios para o uso do *blog* de maneira autônoma e consciente; porém como entendemos que esse é um processo gradativo, estabelecemos o contato dos alunos com o *blog* em três etapas: pesquisa e escolha de um *blog* na internet; criação do *blog* da turma e criação do *blog* individual.

Na primeira etapa, levamos os alunos à sala de informática para que eles navegassem livremente pelos *blogs*, realizando a leitura da maneira que soubessem ou da maneira que os agradassem. Após a navegação livre, fizemos um apanhado geral das primeiras impressões (Como foi a navegação? Quais são os elementos que compõem a configuração de um *blog*? Clicaram em links? Que novas informações os links trazem sobre o *blog*? Entraram em outras páginas? Conseguiram voltar à página inicial?). Com isso, pudemos familiarizar o aluno com a estrutura do *blog* e com o tipo de leitura hipertextual que, por não ser linear, apresenta muitos caminhos possíveis. Na sequência, fizemos a visita coletiva a um dos *blogs* por eles selecionados, mostrando aos alunos a relevância de cada *link* assim como os elementos que constituem o *blog* (páginas, *posts*, *links*, comentários, *blogroll*, entre outros) para que eles pudessem conhecer melhor o seu formato.

Para a execução da segunda etapa - criação do *blog*⁷ da turma - assistimos a um vídeo tutorial⁸ e, logo em seguida, executamos o passo a passo coletivamente. O site hospedeiro escolhido por nós foi o *blogger*, como estava sugerido no tutorial. Com isso, esclarecemos dúvidas e discutimos questões pontuais a respeito da criação do *blog* tais como: a necessidade

⁷ O endereço do *blog* da turma é encontrodasletras2014.blogspot.com.

⁸ O vídeo pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=IdD2Y86oIG4>

do aluno possuir uma conta do *gmail*, a configuração do *blog*, a escolha do *layout* e do modelo do *blog*, entre outras. Vejamos abaixo como ficou o blog da turma:

IMAGEM 1: *blog* da turma



Fonte: *blog* da turma. Acesso em 04/06/2015

Por fim, na terceira etapa, os alunos criaram os seus *blogs* individuais, sendo importante ressaltar que essa etapa foi a mais demorada, visto que havia alunos muito incipientes no uso da internet, inclusive havia uma aluna que não sabia usar o computador, carecendo, pois, de um acompanhamento individual. Embora o foco de nossa pesquisa recaia no blog da turma, consideramos a criação dos blogs individuais de grande relevância, pois foi por meio deles que os alunos puderam, de fato, utilizar o computador, a internet e a ferramenta *blogger* de maneira autônoma e direcionada dentro do espaço escolar. Além do mais, foi a partir da criação dos *blogs* individuais que eles se apoderaram do uso da ferramenta *blogger*, envolvendo-se ainda mais no desenvolvimento da pesquisa. O tempo para a realização dessas três etapas foi de 4 (quatro) semanas, com um total de 24h/aulas.

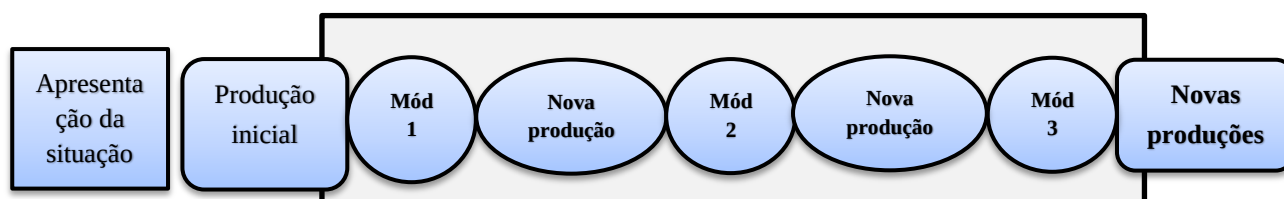
Após a criação do *blog*, fizemos duas oficinas, com duração de 4h/aulas cada, sobre o uso do *blog*: na primeira, apresentamos aos alunos dicas de configuração e *layout* do *blog* para que eles pudessem se apropriar melhor da ferramenta *blogger*, conhecendo as suas

possibilidades de uso, tornando o *blog* deles mais dinâmico e interessante; e na segunda ensinamos a turma a criar e publicar comentários e *posts*, com inserção de imagens, vídeos e *permalinks* a fim de que os alunos utilizassem a ferramenta com mais autonomia e interatividade.

Nesse momento, conversamos com a turma sobre questões relevantes a respeito do *blog*: a unidade temática, a atualização, a reputação, a visibilidade, a popularidade, a interatividade e a colaboração em rede, as quais são necessárias para despertar o interesse dos leitores, fazendo com que o *blog* ganhe credibilidade no ciberespaço, pois, apesar do *blog* da turma ter caráter pedagógico, não podemos ignorar o fato de que estará disponível na rede para qualquer leitor. Portanto, no primeiro e no segundo mês de execução da pesquisa, priorizamos o letramento digital, mediando o contato dos alunos com a ferramenta *blogger*.

Em meados de julho (segundo mês da aplicação da pesquisa), iniciamos o processo de ensino/aprendizagem da produção escrita dos comentários, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e do uso dos operadores argumentativos. A proposta didática foi feita com base na noção de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011) que, conforme vimos anteriormente, é definida como um conjunto de atividades organizadas em torno da produção de um gênero oral ou escrito. Como o gênero escolhido para o desenvolvimento de nossa pesquisa faz parte de um ambiente virtual, buscamos preservar ao máximo as peculiaridades próprias de sua escrita, tais como a informalidade, a pouca monitoração e a constante atualização. Por esse motivo, fizemos algumas adaptações na proposta de SD desenvolvida pelos estudiosos de Genebra, a qual passou a apresentar as seguintes etapas:

ESQUEMA 8: sequência didática adaptada pela autora



FONTE: Produzido pela autora

Na verdade, obtivemos várias produções do gênero em estudo durante a realização da intervenção didática, que foi feita em um total de 64h/aulas, sendo importante ressaltar que a escrita dos comentários pelos alunos era motivada por meio da publicação de postagens feitas pela professora-pesquisadora sobre temas diversos, os quais eram extraídos de seções de

leitura e interpretação do livro didático⁹ e de textos que circulam nas mídias (televisão e *internet*) e em suportes como jornal e revista. Além disso, as temáticas abordadas, geralmente, envolviam questões polêmicas e/ou estavam relacionadas ao contexto social dos alunos tais como: a gravidez na adolescência, o aborto, o uso do celular em sala de aula, o *bullying*, a automutilação¹⁰, entre outros.

Em linhas gerais, a organização da nossa sequência didática foi feita da seguinte maneira:

- **Apresentação inicial:** apresentação da situação comunicativa, definindo o gênero, o propósito comunicativo, os interlocutores e o tema/assunto da postagem sobre a qual os alunos publicaram os primeiros comentários;
- **Primeira produção:** postagem de comentários no *blog* da turma sobre o tema Proposto;
- **Módulo 1:** oficina sobre o propósito comunicativo e os traços formais do gênero a partir da análise de comentários no blog do Mário Flávio: política de A a Z.
- **Nova produção:** postagem de comentários no *blog* da turma;
- **Módulo 2:** oficina sobre a estrutura da sequência argumentativa, a qual apresenta as seguintes proposições: ponto de vista, justificativas, contra-argumentação e conclusão;
- **Nova produção:** postagem de comentário no *blog* da turma;
- **Módulo 3:** oficina sobre o uso e a função dos conectores argumentativos mais comuns;
- **Novas produções:** postagens de comentários no *blog* da turma.

Para um melhor gerenciamento do *blog* da turma, a professora-pesquisadora ficou responsável pela publicação das postagens, assim como assumiu o papel de mediadora dos comentários, contribuindo para a progressão da discussão. Como, ao término de nossa pesquisa, alcançamos um total de 31 postagens e de 370 comentários, sendo, pois, impossível

⁹ O livro didático adotado na escola é o *Projeto Teláris* das autoras Ana Trinconi Borgatto; Terezinha Bertin e Vera Marchezi da Editora Ática.

¹⁰ A automutilação foi um dos temas que mais mobilizou a participação dos alunos que, além de publicarem comentários no *blog* da turma, disseminaram vários textos e vídeos sobre o tema em seus *blogs* pessoais. Esse alcance se deveu ao fato de alguns alunos envolvidos no projeto estarem se automutilando, inclusive, na escola. Como eu, enquanto professora, só tomei consciência disso a partir das discussões no *blog*, fiquei sensibilizada com o fato e acabei direcionando, juntamente com a direção, o acompanhamento psicológico desses alunos. Nesse momento, percebi que o nosso *blog* tinha, de fato, emponderado os alunos, dando-lhes voz e reconhecimento social.

a realização de uma análise de todos os comentários, nosso *corpus* foi selecionado a partir das postagens que obtiveram maior número de comentários e visualizações, conforme podemos ver no quadro a seguir:

QUADRO 1: postagens mais populares

Título da postagem	Número de comentários	Número de visualizações
Será que esses cortes vão resolver os seus problemas?	30	87
A palmada educa ou é uma ação violenta?	27	71
Bullying: a maldade invisível	23	61
O português é difícil: será?	21	63
A idade penal deve ser reduzida?	21	113
O aborto deve ser descriminalizado no Brasil?	21	62

Fonte: elaborada pela autora

Como ainda teríamos um número grande de textos, não analisamos explicitamente todos os comentários das postagens acima, por isso, selecionamos apenas os comentários que apresentaram maiores dificuldades iniciais e os que avançaram mais ao longo do trabalho didático. A seguir, apresentaremos com mais detalhes a aplicação da sequência didática, descrevendo o passo a passo para a realização das oficinas, assim como analisaremos os comentários produzidos pelos alunos, apontando os avanços e dificuldades encontradas ao longo do nosso trabalho didático.

Ao fazermos a análise de nosso *corpus*, observaremos se os comentários produzidos atendem ao propósito comunicativo próprio do gênero, ou seja, se os alunos escreveram seus comentários a fim de defender um ponto de vista a respeito da temática do *post* ou de outro comentário, posicionando-se de forma favorável ou desfavorável; analisaremos as marcas da argumentação com base no que Adam (2011) postula a respeito dos níveis justificativo e dialógico da sequência argumentativa; assim como analisaremos a colaboração nos comentários que, embora não tenha sido uma questão trabalhada de forma explícita com as turmas, pode ser verificada na escrita dos alunos.

3.2 A aplicação da sequência didática e a análise de *corpus*

O ato de comentar assuntos polêmicos e fatos sociais tornou-se uma ação comunicativa comum na *internet*, por esse motivo, acreditamos ser o comentário *online* um gênero textual, conforme vimos no capítulo anterior. Como adotamos a perspectiva dos estudos retóricos de gênero e do sociointeracionismo para o delineamento de nossa sequência didática, buscamos aproximar ao máximo a produção do gênero em estudo de seu contexto de uso, preservando a relação gênero X contexto tão cara aos ERG. Assim sendo, antes da produção do primeiro comentário no *blog*, os alunos foram expostos a exemplares do gênero para que observassem o seu funcionamento no contexto social, identificando seu propósito comunicativo e os seus traços formais.

No entanto, no primeiro momento, esse contato se deu de forma livre, sem intervenção didática da professora-pesquisadora, visto que nossa intenção inicial era avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero a partir da análise da primeira produção, identificando as dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais serviriam de base para o desenvolvimento dos módulos, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2011).

Posto isso, iniciamos a aplicação de nossa sequência didática. Inicialmente, fizemos a *apresentação da situação*, na qual expomos aos alunos a situação de comunicação e a atividade de escrita a ser executada. Para tanto, discutimos sobre o caráter social do *blog* da turma, mostrando que o objetivo do nosso projeto era criar um espaço de discussão sobre temas polêmicos e que fazem parte do contexto da turma, a fim de que os alunos pudessem expor e defender suas opiniões; apresentamos o propósito comunicativo do gênero comentário e o seu público-alvo (colegas de sala, comunidade escolar e público geral); assim como refletimos sobre o assunto/tema da primeira postagem do *blog* da turma, abrindo espaço para a discussão oral. Por fim, os alunos foram incentivados a realizar a *primeira produção* do gênero em estudo, na qual podemos perceber a representação prévia que os alunos tinham do gênero comentário, conforme podemos ver a seguir:

POSTAGEM 1: O português é difícil: será?

TERÇA-FEIRA, 15 DE JULHO DE 2014

O português é difícil: será?

É muito comum ouvirmos pessoas reproduzirem frases como: "o português é difícil", "eu não gosto de português" e a pior de todas "eu não sei português". Será que essas pessoas sabem realmente o que estão dizendo ou estão apenas reproduzindo falas batidas e que não têm muito fundamento?

O fato é que essa ideia de que a Língua Portuguesa é uma das línguas mais difíceis do mundo é falsa, por razões bem simples: uma criancinha de cinco anos é capaz de se comunicar - e muito bem - com qualquer pessoa usando o português, e todos nós usamos o português desde a hora em que acordamos até a hora em que nos deitamos. Na verdade, nossa língua é como todas as demais, não há nada de absurdamente difícil em suas regras estruturais.

O problema todo é que as pessoas acham que devem usar a norma-padrão da forma que a gramática normativa determina. O que não é verdade, visto que muitas das regras que lá estão, não funcionam mais, inclusive, para as pessoas consideradas cultas. Usos como "dar-te-ei um presente" e "vós estais desatentos hoje" são "dinossauros" da língua que os falantes mais jovens muitas vezes desconhecem.

O que precisamos entender é que a verdadeira Língua Portuguesa é a que usamos no nosso dia a dia: a língua que usamos com nossos pais e com nossos amigos; a língua que usamos quando vamos comprar o pão; a língua usada pelos jovens, com suas gírias e "novidades" (conhecidas como neologismos); a língua da paquera adolescente; enfim, a língua viva que aprendemos com nossos pais e que aprimoramos ao longo de nossa vida.

A escola precisa entender isso para que ensine usos da língua dita "formal" que façam sentido e que ajudem nossos alunos a se tornarem falantes cada vez mais competentes e apaixonados por essa língua tão rica e tão fascinante.

Alcione Costa, professora de Língua Portuguesa

Interagente A

16 de julho de 2014 14:37

Sim concordo com tudo que o texto fala.

A língua portuguesa é muito importante, para todo nós.

Responder

Interagente B

16 de julho de 2014 14:41

Eu concordo concertesa .Pois se gostamos de falar assim eu não vejo problema algum

Responder

Interagente C

16 de julho de 2014 14:45

Todos acham que português é difícil mas eu não acho porque agente aprende cada vez mais.

Responder

Interagente D

16 de julho de 2014 14:49

Não é que eu não goste de português, mas é que realmente é complicado embora ninguém já nasceu sabendo de alguma coisa.

Interagente E

16 de julho de 2014 14:51

A língua portuguesa só é difícil para aqueles que não buscam decifrá-la...

Responder

Interagente F

16 de julho de 2014 14:53

Gostei muito da postagem. Também achei interessante o título como pergunta. Bom; na minha opinião, Português não é difícil! Apesar de ter muitas regras, mudanças na forma de escrever e outras coisas; se estudamos diariamente aquilo que aprendemos e colocamos em prática, não será tão difícil assim como pensamos. ;)

Responder

▼ Respostas

Interagente G

16 de julho de 2014 14:54

Eu acho que o texto é muito importante para a língua portuguesa, porque fala sobre as palavras que nós utilizamos muito no dia a dia.

Responder

Interagente H

16 de julho de 2014 15:12

eu concordo pois as pessoas tem que aprender que falar correto não é tudo e o que importa é ser feliz

Responder

Interagente I

16 de julho de 2014 15:19

O português não é difícil basta você prestar atenção que você aprenderá muito mais...

Responder

Interagente J

16 de julho de 2014 15:26

Eu acho assim se é pra falar a realidade então vamos falar meu povo ajuda aí né?

Responder

Fonte: *blog da turma*

Ao analisarmos os comentários acima, percebemos que os interagentes¹¹ conseguiram apresentar, parcialmente, uma representação do gênero em estudo, visto que a maioria deles conseguiu expor um ponto de vista sobre o tema da postagem. No entanto, é nítido que há uma série de dificuldades a serem superadas: parte dos alunos teve dificuldade em se posicionar acerca do tema; não houve progressão entre os comentários; não houve resposta aos comentários, mas apenas ao *post* inicial; e a maioria dos comentaristas não conseguiu desenvolver seu ponto de vista.

Diante disso, verificamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos estavam relacionadas, especialmente, ao desenvolvimento da argumentação e à progressão entre os comentários, o que prejudicava consideravelmente a realização do propósito comunicativo do gênero. Por esse motivo, desenvolvemos três oficinas a fim de superar as dificuldades iniciais: a primeira sobre as características formais do gênero, a segunda sobre a esquematização da argumentação e a terceira sobre a função dos operadores argumentativos.

3.3 Os traços formais do gênero comentário

Para a realização da oficina intitulada “comentários em cena”, selecionamos o “blog do Mário Flávio¹²: política de A a Z” como fonte para a análise das características do gênero em estudo, por ser um *blog* de grande destaque na cidade de Caruaru, alcançando, assim, um número considerável de leitores. A primeira visita ao *blog* do Mário Flávio foi feita coletivamente, na qual a professora-pesquisadora direcionou a atividade de análise do propósito comunicativo e das características formais do gênero, assim como contribuiu para a identificação dos papéis sociais dos interagentes. Entre os comentários analisados, destacamos os que foram publicados em resposta à postagem do jornalista que informava a população sobre a decisão dos professores a favor da permanência da greve, que já durava 80 dias na rede municipal, fato este que dividiu a opinião pública, conforme podemos ver nos comentários a seguir:

IMAGEM 2: recorte de comentários do blog do Mário Flávio: política de A a Z

¹¹ Por uma questão de preservação da identidade dos alunos, utilizamos o termo interagente no masculino para nos referir tanto às alunas quanto aos alunos que participaram do desenvolvimento da pesquisa.

¹² Mário Flávio é pós-graduado em Comunicação Empresarial e graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo e possui ampla experiência na área de jornalismo.

8 thoughts on “Greve dos professores de Caruaru é mantida até a próxima sexta-feira (16)”



Interagente A

E haja desrespeito com o alunado caruaruense. Esses são os “mestres” de Caruaru.

[14 de maio de 2014 em 12:52](#)

[Responder](#)



Interagente B

Enquanto [redacted] tiver a frente desse movimento, a prioridade nunca será o alunado, e sim questões políticas. O cancer do nosso Brasil!

[14 de maio de 2014 em 12:56](#)

[Responder](#)



Interagente C

Caro [redacted] discordo de você em um ponto, o desrespeito não se resume aos alunos e sim a toda cidade que fica parada em horário comercial quando os professores vão protestar na rua. A prefeitura por diversas vezes tentou negociar, em uma delas, o acordo foi rasgado em plena reunião. O movimento é político, isso é fatídico e notório!!!!



Interagente D

A chamada “militância virtual” do prefeito, treinada pelo partido para perseguir e difamar desafetos políticos do mesmo, agora, de forma covarde, usa seus aduladores para contra-atacar o movimento grevista. Para estes serem populares é indispensável serem medíocres.

PARABÉNS, HERÓIS!! PARABÉNS, PROFESSORES DE CARUARU!! VOCÊS DERAM O EXEMPLO DE LUTA CONTRA A TIRANIA DE UM REGIME AUTORITÁRIO FALIDO!!

[14 de maio de 2014 em 22:13](#)

[Responder](#)



Interagente E

Os velhos e babões [redacted] e [redacted] Voltaram, com um único objetivo tentar desqualificar a luta dos trabalhadores e bajularem um prefeito autoritário, vocês são as amebas de nossa sociedade, nada acrescentam. Diferente de vocês nós professores para sempre teremos orgulho de nossa luta e de nossa resistência.

[14 de maio de 2014 em 22:42](#)

[Responder](#)

Fonte: blog do Mário Flávio: política de A a Z

Ao analisarmos os comentários acima, percebemos que os interagentes A, B e C, apresentam um ponto de vista contrário à permanência da greve, sendo que A argumenta ser a greve um desrespeito aos alunos; B desqualifica o movimento, afirmando ser ele motivado por interesses políticos contrários à gestão pública e não motivado por interesses da classe; e, por sua vez, C argumenta ser a greve um desrespeito não somente ao alunado, mas também à população que sofre com os transtornos causados pelas manifestações na rua. Enquanto isso, os interagentes D e E publicam seus comentários, em resposta contrária aos comentários anteriores: o interagente C além de considerar os interagentes A, B e C aduladores do prefeito e medíocres por estarem “contra-atacando” o movimento grevista, parabeniza os professores a quem chama de “heróis”. Já o interagente E corrobora a ideia de que os interagentes A, B e C são bajuladores do prefeito e enaltece a luta e resistência da classe dos professores da qual também faz parte.

Diante dessa análise, a professora-pesquisadora juntamente com os alunos chegaram à conclusão de que os comentários analisados têm como propósito comunicativo defender um ponto de vista a respeito do tema de um *post* ou de um comentário, de forma convergente ou divergente, para isso os interagentes se dirigem ao seu interlocutor por meio, geralmente, do aposto, contra-argumentando ou reforçando o ponto de vista deste. No que diz respeito aos aspectos formais do gênero, percebemos que eles podem ser curtos ou mais extensos, mantêm uma relação temática com a postagem ou com outro comentário e não apresentam um plano de texto convencional, ou seja, alguns comentaristas iniciam o texto, apresentando a sua opinião sobre o tema e depois acrescentam os argumentos, outros já começam o texto argumentando e contra-argumentando para depois expor sua opinião.

Com base nessas considerações iniciais, lançamos outra postagem no *blog*, com vistas à produção direcionada dos comentários por parte dos alunos. O tema da postagem envolvia uma questão polêmica, a diminuição da maioria penal, o que facilitou o desenvolvimento da discussão, entre os alunos. Vejamos:

POSTAGEM 2: a redução da idade penal

A idade penal deve ser reduzida?

As discussões a respeito da idade penal no Brasil não são nada pacíficas: Existe uma briga de ideias entre os que são contra e os que são a favor da diminuição da idade penal. Como a questão não é tão simples de ser resolvida, leiam esse [artigo](#) sobre o assunto para ficarem mais informados!

Postado por **Luiz Pessoa** às 15:29

 +2 Recomeinde isto no Google

Marcadores: **Discussão**

21 comentários:

Interagente A

23 de julho de 2014 18:45

Isso e uma injustiça, pois só porque e de menor não significa que não pague pelo o que fez isso não serve só pra ele mais sim pra todos os menores que fazem barbaridades porque já sabem que não acontecer nada com eles.

Mas o fato e que a justiça e uma porcaria não serve pra coisa alguma como a reporte falou muitos roubam, estupra, mata e não acontecer absolutamente nada com eles porque! e menor as vezes o muito que acontecer com eles e por alguns meses cumpre medidas socioeducativa ou entrega um ou duas cestas básicas e acabou e quem morreu, foi roubado, ou estuprado e que si ferrar essa triste realidade deveria mudar e pra melhor do mesmo jeito que um adulto pagar pelos seus atos eles deveriam ser do mesmo jeito não era pra mudar, afinal deveria pensar antes de fazer algo tao terrível com um ser humano eu tenho certeza que se existisse pena de morte ninguém faria isso com outra pessoa.

Isso deixa qualquer pessoa indignada, fazer o quer a vida.

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente B

24 de julho de 2014 11:25

Concordo com a [] de que é uma injustiça, adolescentes cometerem crimes bárbaros e não pagarem por eles como adultos. Aliás, eles tem total consciência do que fazem e nas consequências que terão que enfrentar. No entanto, lotar cadeias com menores de idade não vai resolver a situação. Já parou para pensar nas faltas de oportunidades no mercado de trabalho que eles terão depois que saírem da prisão? Já parou para pensar que, a maioria dos jovens que cumpriram pena em penitenciárias voltaram a cometer crimes de forma mais violenta? Já parou para pensar que apenas prender um menor de idade não vai fazer a violência diminuir? Afinal, adolescentes e crianças não são os maiores autores dos crimes e sim as maiores vítimas.

O que deveríamos fazer é, estabelecer medidas para que crianças e adolescentes fossem tirados do mundo da criminalidade, e impedir que outros entrassem nesse mundo também. Talvez, reduzir a maioridade penal ajudaria mas não seria a total solução.

Interagente C

28 de julho de 2014 15:11

Na minha opiniao a idade penal nao deve ser reduzida,pq se um jovem tem a capacidade de assassinar pessoas entao ele tem a capacidade de ficar preso pagando pela as coisas que ele fez.

[Responder](#) [Excluir](#)**Interagente D**

28 de julho de 2014 15:30

a redução da maior idade deve ser aprovada,porque o menor infrator esta cometendo crimes da mesma forma que um maior. ele deve ser punido e condenado de acordo com a brutalidade do crime cometido.

[Responder](#) [Excluir](#)**Interagente E**

28 de julho de 2014 16:37

Deve sim,pois a partir do momento em que uma pessoa, seja ela de menor ou maior de idade comete um crime;ela sabe perfeitamente o que está fazendo!

Então por que não puni-las?

Por que deixar as mesmas continuarem a fazer essas atrocidades?

Concordo plenamente, com a redução da idade penal!

Mas, assim como a idade penal deve ser diminuída, o tempo da pena deve ser aumentada, pois não adianta ir para a 'cadeia' no dia em que ouve o acontecimento ,e no outro está a solta, livremente para fazer o que quer!

Enquanto isso...Esperamos por esse novo avanço,que nosso país tanto necessita!

[Responder](#)

Fonte: blog da turma

Ao observarmos os comentários acima, percebemos que os interagentes se aproximaram da proposta inicial de produção do gênero, pois A inicia a discussão em resposta ao tema da postagem, apresentando uma opinião favorável à diminuição da idade penal, por considerar uma injustiça os jovens que cometem crimes bárbaros receberem penas tão leves; além disso, sugere que se houvesse pena de morte, não haveria tantos crimes; enquanto isso, B reage ao comentário inicial, concordando parcialmente com A, pois considera uma injustiça os adolescentes não sofrerem a mesma sanção dos adultos, porém chama a atenção para o fato de que a solução para o problema da violência praticada por jovens não está na forma de punição, mas na prevenção. Na sequência, C, D e E reforçam o posicionamento de A, no entanto, parecem ignorar os contra-argumentos de B, o que de certa forma não permitiu uma maior progressão temática. Além disso, o interagente C apresentou certa dificuldade no domínio da linguagem e dos elementos de coesão e coerência, pois ele afirma que não se deve reduzir a idade penal, porém apresenta argumentos favoráveis à redução.

No que se refere aos níveis da argumentação, percebemos que A, C, D e E ficaram no nível justificativo, que consiste, fundamentalmente, na apresentação do ponto de vista,

seguida de explicações/justificativas e conclusão, sendo que destes apenas A e E desenvolveram suas ideias de forma a apresentar um plano de texto mais amplo. Vejamos:

QUADRO 2: segmentação do comentário do interagente A em macro-posição

Plano de texto	Comentário da interagente A
Ponto de vista	<i>Isso é uma injustiça (o uso do dêitico, nesse caso, retoma o assunto/tema do artigo sugerido no post, o qual abordava o caso do assassinato do casal Liana Friedenbach e Felipe Café).</i>
Justificativa/explicações	pois só porque e de menor não significa que não pague pelo o que fez isso não serve só pra ele mais sim pra todos os menores que fazem barbaridades porque já sabem que não acontecer nada com eles. Mas o fato é que a justiça é uma porcaria não serve pra coisa alguma como a reportagem falou muitos roubam, estupra, mata e não acontecer absolutamente nada com eles porque! e menor as vezes o muito que acontecer com eles e por alguns meses cumpre medidas socioeducativa ou entrega um ou duas cestas básicas e acabou e quem morreu, foi roubado, ou estuprado e que se ferrar.
Conclusão	essa triste realidade deveria mudar e pra melhor do mesmo jeito que um adulto pagar pelos seus atos eles deveriam ser do mesmo jeito não era pra mudar, afinal deveria pensar antes de fazer algo tão terrível com um ser humano eu tenho certeza que se existisse pena de morte ninguém faria isso com outra pessoa. Isso deixa qualquer pessoa indignada, fazer o que a vida.

Fonte: elaborada pela autora

QUADRO 3: segmentação do comentário do interagente E em macro-proposição

Plano de texto	Comentário da interagente E
Ponto de vista	Deve sim
Justificativa/explicações	pois a partir do momento em que uma pessoa, seja ela de menor ou maior de idade comete um crime; ela sabe perfeitamente o que está fazendo! Então por que não puni-las? Por que deixar as mesmas continuarem a fazer essas atrocidades? Concordo plenamente, com a redução da idade penal!
Conclusão	Mas, assim como a idade penal deve ser diminuída, o tempo da pena deve ser aumentada, pois não adianta ir para a 'cadeia' no dia em que ocorre o acontecimento, e no outro está a solta, livremente para fazer o que quer! Enquanto isso. Esperamos por esse novo avanço, que nosso país tanto necessita!

Fonte: elaborada pela autora

Diante dessa primeira atividade de escrita direcionada, percebemos que a maioria dos alunos havia compreendido o propósito comunicativo do gênero, assim como os seus traços formais, visto que eles produziram seus comentários em resposta tanto à postagem inicial

quanto aos comentários dos colegas. No entanto, percebemos que eles ainda não conseguiram progredir tematicamente, visto que apenas alguns conseguiram contra-argumentar, conforme podemos ver no exemplo abaixo, em que apenas B estruturou seu ponto de vista por meio de contra-argumentos.

QUADRO 4: segmentação do comentário da interagente B em macro-proposição

Plano de texto	Comentário da interagente B
Ponto de vista	Concordo com a Carol de que é uma injustiça, adolescentes cometerem crimes bárbaros e não pagarem por eles como adultos.
Argumento	Aliás, eles tem total consciência do que fazem e nas consequências que terão que enfrentar.
Contra-argumento	No entanto, lotar cadeias com menores de idade não vai resolver a situação. Já parou para pensar nas faltas de oportunidades no mercado de trabalho que eles terão depois que saírem da prisão? Já parou para pensar que, a maioria dos jovens que cumpriram pena em penitenciárias voltaram a cometer crimes de forma mais violenta? Já parou para pensar que apenas prender um menor de idade não vai fazer a violência diminuir? Afinal, adolescentes e crianças não são os maiores autores dos crimes e sim as maiores vítimas.
Conclusão	O que deveríamos fazer é, estabelecer medidas para que crianças e adolescentes fossem tirados do mundo da criminalidade, e impedir que outros entrassem nesse mundo também. Talvez, reduzir a maioridade penal ajudaria mas não seria a total solução.

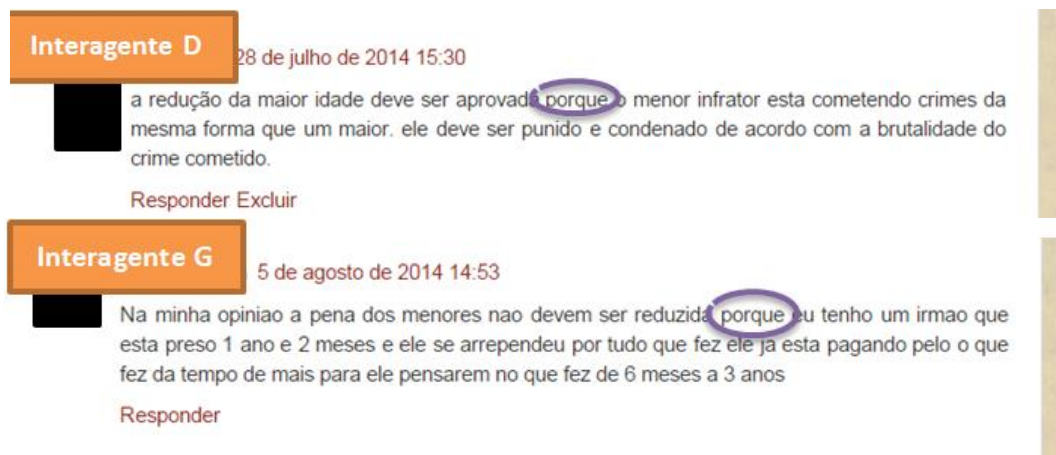
Fonte: elaborada pela autora

A fim de superar essa limitação da escrita argumentativa ao nível justificativo, consideramos pertinente apresentar aos alunos a noção da sequência argumentativa de Adam (2011), apontando a função dos operadores argumentativos na organização discursiva, conforme veremos a seguir.

3.4 O ensino da argumentação nos níveis justificativo e dialógico

As primeiras produções textuais dos alunos revelaram, de fato, uma tendência à estruturação da argumentação no nível justificativo que, como vimos anteriormente, pouco leva em consideração a relação dialógica com o interlocutor. Nesse nível, o produtor do texto, geralmente, apresenta três proposições argumentativas: o ponto de vista (doravante PV), a(s) justificativa(s) (J) e a conclusão (C), sendo que, ao analisarmos os comentários dos alunos,

percebemos que parte deles não apresentou a introdução nem a conclusão, conforme podemos ver nos comentários a seguir:



Fonte: *blog da turma*

Como o esquema de sequência argumentativa proposto por Adam (2011) fundamenta-se justamente na contra-argumentação (doravante CA), consideramos pertinente apresentá-lo didaticamente para os alunos, a fim de que eles pudessem transitar entre os níveis justificativo e dialógico que, com base na sequência de Adam (2011), podem ser entendidos da seguinte forma:

Nível Justificativo: Introdução + ponto de vista + justificativas + conclusão (I + PV + j + C);

Nível dialógico: Introdução + ponto de vista + justificativas + contra-argumentos + conclusão (I + PV + J + CA + C).

Na verdade, ao observarmos os comentários produzidos pelos alunos até então, percebemos que a maioria dos textos não apresentou a introdução; uma parte considerável não apresentou a conclusão; e a maioria não introduziu o contra-argumento. A ausência da introdução, a nosso ver, não se configurou como um problema para o desenvolvimento da argumentação, pois o fato dos comentários serem uma resposta retórica ao *post* inicial e/ou aos comentários já publicados no *blog*, leva-nos, enquanto leitores, a estabelecermos a relação entre um e outro, preenchendo, de forma natural, essa lacuna, o que pode ser um traço formal característico do gênero em estudo.

No entanto, como percebemos que a ausência da contra-argumentação e da conclusão, de certa forma, prejudica a realização do propósito comunicativo do gênero, pois enfraquece o poder de convencimento e de persuasão da ação comunicativa, consideramos pertinente oferecer aos alunos subsídios didáticos para que esses pudessem ampliar a estrutura da argumentação. Para tanto, desenvolvemos uma oficina de análise do esquema da sequência argumentativa intitulada de “como esquematizar a argumentação”, seguindo as seguintes etapas:

Etapa 1: apresentação e discussão sobre o tema “a proibição do uso do boné na escola”.

Etapa 2: formação de dois grupos de alunos (um a favor e outro contra o uso do boné na escola);

Etapa 3: Entrega de folhas, constando os seguintes enunciados para que os alunos completasse-os:

a) O boné pode ser usado pelos alunos na escola, porque...

b) O boné não deve ser usado na escola, pois...

Etapa 4: socialização da atividade inicial de escrita pelos dois grupos a partir da qual obtivemos os seguintes textos:

Grupo a favor:

O boné pode ser usado pelos alunos, porque faz parte do estilo deles e é um direito que não pode ser tirado.

Grupo contra:

O boné não deve ser usado na escola, pois muitos alunos escondem drogas nele.

Etapa 5: produção do contra-argumento – para a realização dessa etapa, a professora-pesquisadora, com base nos argumentos iniciais, produziu enunciados que levavam os alunos a dialogarem com os argumentos postos pelos interlocutores, contra-argumentando-os:

Embora o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que...

Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, mas...

Etapa 6: resposta aos contra-argumentos e retomada da tese inicial, reforçando-a. Após essas etapas, obtivemos os seguintes textos:

Texto 1:

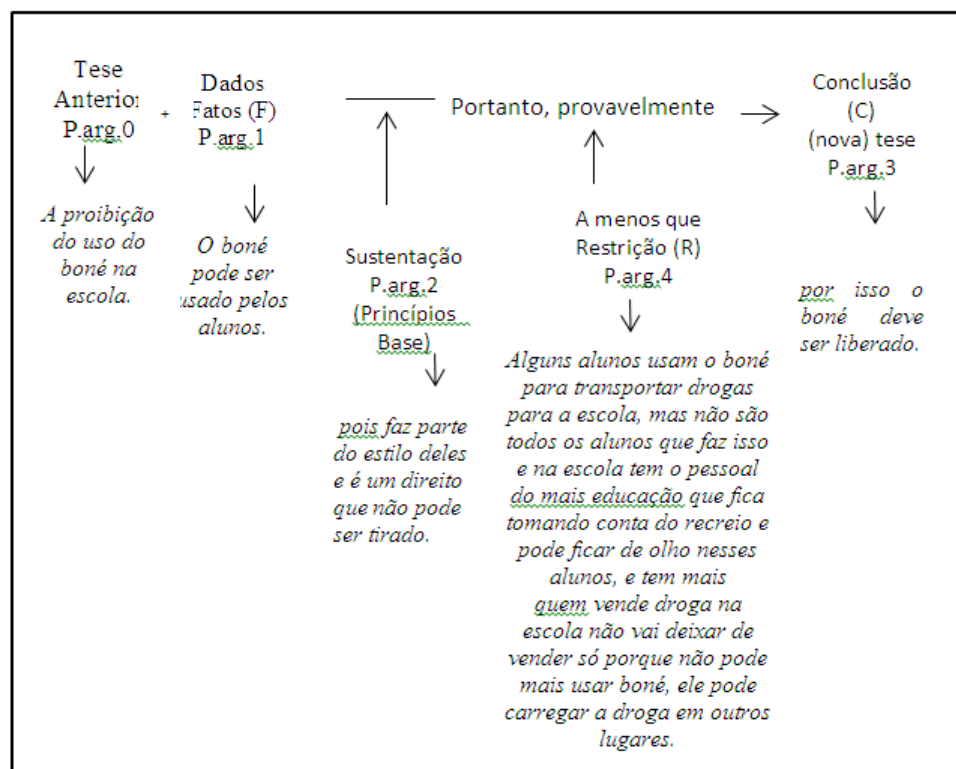
Embora o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que *a escola não é lugar de moda e ele também serve para esconder o rosto de outros meninos que não são da escola e entram para bagunçar, aí a proibição do uso do boné é uma questão de segurança.*

Texto 2:

Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, mas *não são todos os alunos que faz isso e na escola tem o pessoal do mais educação que fica tomando conta do recreio e pode ficar de olho nesses alunos, e tem mais quem vende droga na escola não vai deixar de vender só porque não pode mais usar boné, ele pode carregar a droga em outros lugares, por isso o boné deve ser liberado sim.*

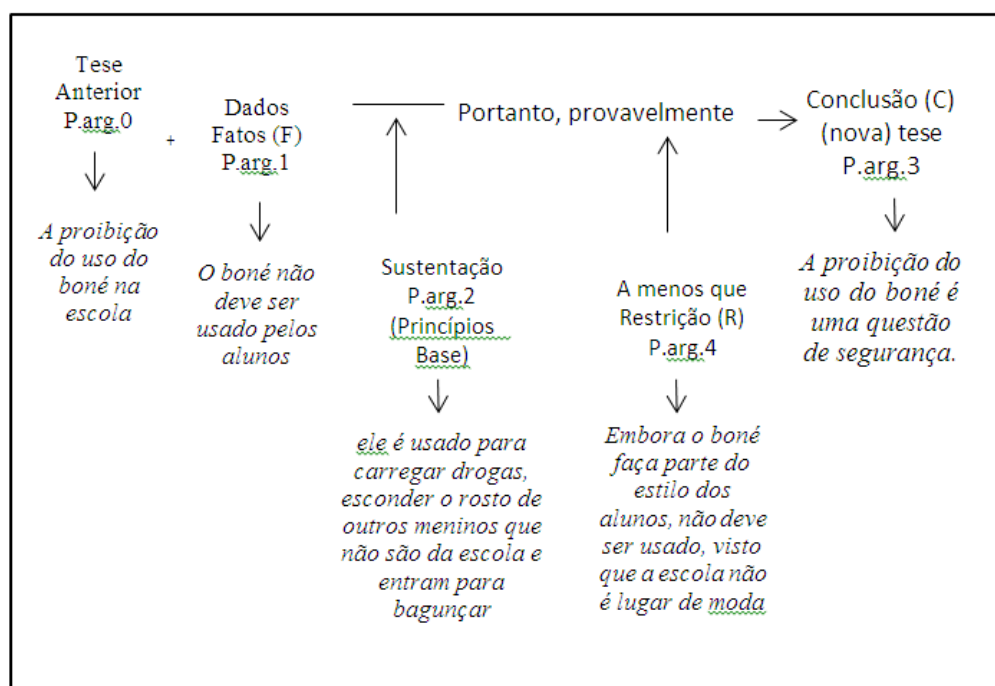
Por meio desta oficina, percebemos que os alunos conseguiram construir, com a ajuda da professora-pesquisadora, uma primeira representação da estrutura da sequência argumentativa proposta por Adam (2011), conforme podemos ver a seguir na análise dos textos produzidos pelos dois grupos:

ESQUEMA 9: exemplificação da sequência argumentativa do grupo a favor do uso do boné



Fonte: produzido pela autora

ESQUEMA 10: exemplificação da sequência argumentativa dos alunos contra uso do boné



Fonte: produzido pela autora

Posto isso, direcionamos novas atividades de produção de comentários no *blog*, as quais sempre eram antecedidas de atividade de leitura e de discussões em sala, para que os alunos pudessem compartilhar ideias, assim como formar e/ou ampliar pontos de vistas acerca dos temas propostos, construindo a argumentação e a contra-argumentação. A seguir, apresentamos o recorte de comentários produzidos pelos alunos a respeito da postagem sobre a lei da palmada que, por ser uma questão polêmica, possibilitou o desenvolvimento de textos argumentativos em um nível dialógico. Além disso, percebemos que os alunos produziram textos mais consistentes, apresentando um plano de texto mais amplo e ligando as proposições por meio do uso de conectores, como podemos ver nos comentários a seguir:

POSTAGEM 3: a palmada educa ou é uma ação violenta?

DOMINGO, 19 DE OUTUBRO DE 2014

A palmada educa ou é uma ação violenta?



No dia 27 de junho de 2014, a presidente Dilma aprovou a lei 2.654/03 (Lei da Palmada) que pune os castigos que resultem em lesão ou sofrimento físico a crianças e adolescentes. A questão é polêmica, pois influencia diretamente a atuação dos pais na educação de seus filhos. Alguns acham que o governo não deve interferir na forma como os pais devem educar seus filhos, outros consideram a lei positiva, pois ela tem como objetivo proteger as crianças e jovens de maus tratos.

Para uma melhor análise da questão, leiam o **texto** da lei e exponham a opiniões de vocês sobre ela.

Interagente A 20 de outubro de 2014 11:32

Concordo que a lei deixa "brechas" sobre a ação de castigar fisicamente uma criança ou adolescente. No entanto, todos nós temos total entendimento sobre o que é uma simples palmada e uma lesão grave, não precisa de lei para dizer isso.

Um simples tapinha ou uma surra é errado de qualquer forma. BATER NÃO É EDUCAR, muito pelo contrário, significa que os pais são incapazes de orientar o filho com palavras e apelam para as agressões criando no filho medo (isso mesmo! Vocês que são filhos, nunca obedeceram os pais por medo de uma surra?).

Quanto a questão do governo interferir nos assuntos familiares é correta sim. Não são todas as famílias que tem "a cabeça no lugar" para criar filhos, é por isso que o governo está ali para garantir um bom tratamento para nós dentro do contexto familiar.

Responder Excluir

Interagente B 21 de outubro de 2014 17:56

Eu não concordo com essa lei porque foi como eu já disse para a prof... e melhor o 'pai ou a mãe batendo do que os outros na rua bater por causa de besteira da infância . por que ? porque e melhor dar logo uma paumada do que ficar ameassando a criança ,eu já fui criança sei como e mais foi por causa de uma sura que eu tomei que eu não apronto mais umas dessas em fim na minha opinião isso não ajuda nada !!!! C8P

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente C 21 de outubro de 2014 17:56

EU sou contra a lei da palmada porque e bom dar uma palmada para que o filho não voute acomete o erro. mas acho que a conversa resolver mas e bom conversa i tambem dar unas palmadas mas na minha opiniao a conversa resolver basta os pais ir com calma e ter paciência.

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente D 21 de outubro de 2014 17:58

Muitos pais acham que uma boa palmadinha" vai adiantar, mais não pois ninguém gosta de levar uma palmadinha um tapinha que pode gerar o espancamento ou até a morte de alguém, mais uma boa conversa um bom castigo adianta, quando a criança ou o adolescente volta a cometer o ato ele vai pensar "Meu pai tomou meu celular !", ai aquele adolescente não volta a cometer o ato novamente pois ele ficou sem algo que ele gosta,palmada só faz a criança se toma alguém bruta e ficar com uma raiva que ele pode até matar os pais ou a si mesmo, a palmada não vai educar.

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente E 21 de outubro de 2014 18:04

Sou a favor dessa lei, porque ela leva os pais a terem um diálogo maior com os filhos. Algumas pessoas dizem "o diálogo não educa" , o diálogo bem explicado educa muito bem, para os casos de que o diálogo não educou, é porque esse diálogo não foi bem conversado.

Uma palmada pode gerar uma agressão, e como diz o ditado popular "agressão gera agressão" a criança ou adolescente pode chegar a um ponto de se revoltar com os pais e acabar matando ou violentando os mesmos, por causa da "educação com palmada".

No entanto, o diálogo e o castigo é o melhor método de educação.

Como mesmo disse "bater não educa" , exatamente, a criança pode até ficar com o medo de fazer algo errado, senão poderá apanhar, mas com certeza ela poderá voltar a cometer o mesmo ato por não ter o conhecimento do que pode ou não pode fazer.

No caso do diálogo é mais fácil, pois vai se criar uma confiança entre os pais e os filhos, terá a conversa explicativa do por quê ele não pode fazer aquilo, as consequências, no castigo a criança pode até ter o medo do "ah, não vou fazer isso pois meu pai/mãe vai reclamar e eu vou ficar sem meu celular/ sem internet/ sem poder sair! " mais vai se educar do modo correto, e ela irá entender.

Pode recorrer também ao caso de, dialogar primeiro e castigar depois, exemplo, conversa uma, duas, três vezes, ele voltou a cometer o ato, joga um castigo que amedronte-o, do tipo, tomar celular, ficar sem internet, só poder sair acompanhado dos pais. A questão é ter a paciência pro diálogo.

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente F 21 de outubro de 2014 18:05

Uma palmada se quer que vc der no seu filho nao vai fazer com que ele fuilque tralmatizado nem com medo de vc,pq vc so ta querendo educar ele(a) e o dialogo resolve tambem,mais tem algumas sitiações que é preciso levar uma palmada pra ele obedecer.E uma palmada nao e vc espancar.

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente G

21 de outubro de 2014 18:09

Acho que a lei da palmada deveria ser adotada em todas as famílias, pois acho que a violência não resolve nada só ajuda a criança a ficar mais agressiva. Acho que o diálogo seja a melhor forma de educar uma criança ou adolescente, e provavelmente isso vai fazer com que no futuro ele evite se tornar uma pessoa boba, e mais paciente. Mas se isso não vier a acontecer, não poderíamos culpar os pais, pois eles encarnam o que era certo e o que é errado. Outra coisa, a palmada não atinge só o físico mais também a psicológico, então nós precisamos evitar o máximo a palmada. E na maioria das vezes a palmada causa medo e não respeito.

Responder Excluir

Interagente H

22 de outubro de 2014 16:09

Bem eu sou a favor da lei pois apanhar não é nada bom e além disso não resolve nada pois nós somos adolescentes e sabemos muito bem que se fomos pessoas mas não vai adiantar uma ou dez palmadas pois muitas vezes voltamos a repetir o erro sem pensar nas consequências, e também acho que tirar celular, internet entre outros não resolve mais o que resolve é uma boa conversa daquelas sabe que faz passar um filme nas nossas mentes pois a palmada dói na hora depois passa e as palavras ficam nas nossas mentes cravadas e não obedeço por obrigação mais sim com a consciência que aquilo é correto.

Responder Excluir

Fonte: blog da turma

Ao analisarmos os comentários acima, percebemos que todos os interagentes se aproximaram do nível dialógico da sequência argumentativa, pois além de defenderem seu posicionamento a respeito da promulgação da lei da palmada, apresentaram a CA, geralmente, introduzida pelo uso de perguntas retóricas e/ou pelo emprego do conector “mas” (alguns alunos usaram “mais” ao invés de “mas”). Além disso, percebemos que apenas C e F não apresentaram a conclusão, revelando-nos, pois, que o contato com o esquema da sequência argumentativa contribuiu para o desenvolvimento da argumentação por parte dos alunos. Vejamos a estrutura dos comentários de B e F, por exemplo:

QUADRO 5: segmentação do comentário do interagente B em macro-proposição

Esquema	Comentário da interagente B
PV	Eu não concordo com essa lei
A	porque foi como eu já disse para a prof... é melhor o pai ou a mãe batendo do que os outros na rua bater por causa de besteira da infância.
CA	por que ? porque é melhor dar logo uma palmada do que ficar ameaçando a criança, eu já fui criança sei como é mais foi por causa de uma surra que eu tomei que eu não apronto mais umas dessas
C	em fim na minha opinião isso não ajuda nada !!!!.. C8P

Fonte: elaborada pela autora

QUADRO 6: segmentação do comentário do interagente E em macro-proposição

Esquema	Comentário da interagente E
PV	<i>Implícito</i>
A	Uma palmada se quer que vc der no seu filho nao vai fazer com que ele fique tralmatizado nem com medo de vc, pq vc so ta querendo educar ele(a)
CA	e o dialogo resolve tambem, mais tem algumas situações que è preciso levar uma palmada pra ele obedecer. E uma palmada nao e vc espancar.
C	<i>Não apresentou</i>

Fonte: elaborada pela autora

Como vimos nos comentários analisados, os interagentes conseguiram introduzir a contra-argumentação por meio de dois recursos linguísticos distintos: B utilizou a pergunta retórica, enquanto E usou o conector adversativo. Porém, ao observarmos a estruturação da sequência argumentativa nos comentários produzidos pelos demais alunos, percebemos que parte deles apresentou dificuldade em inserir o contra-argumento, como podemos observar no comentário de C:

QUADRO 7: segmentação do comentário do interagente C em macro-proposição

Esquema	Comentário da interagente E
PV	Eu sou contra a lei da palmada
J	porque é bom dar uma palmada para que o filho não voute a comete o erro
CA	mas acho que a conversa resolver mas e bom conversa e tambem dar umas palmadas
C	mas na minha opinião a conversa resolver basta os pais ir com calma e ter paciência.

Fonte: elaborada pela autora

A princípio, C se posiciona contra a lei, por acreditar que a palmada educa; porém, na sequência, ele se contradiz ao afirmar que a conversa resolve, reforçando essa ideia, inclusive, na conclusão ao dizer que “basta os pais ir com calma e ter paciência”. Nesse caso, percebemos que o interagente não conseguiu sustentar seu ponto de vista até o final, pois ao inserir o contra-argumento, sua tese inicial perdeu força. Isso nos mostra que a contra-argumentação, quando não está bem estruturada, pode invalidar o ponto de vista defendido tornando-se, pois, um problema no desenvolvimento da argumentação. Além disso,

percebemos também que alguns alunos utilizaram conectores de forma inadequada, conforme podemos ver no comentário de E, no qual o conectivo “no entanto” está sendo usado para introduzir uma conclusão:

Interagente E 21 de outubro de 2014 18:04

Sou a favor dessa lei, porque ela leva os pais a terem um diálogo maior com os filhos. Algumas pessoas dizem "o diálogo não educa" , o diálogo bem explicado educa muito bem, para os casos de que o diálogo não educou, é porque esse diálogo não foi bem conversado.

Uma palmada pode gerar uma agressão, e como diz o ditado popular "agressão gera agressão" a criança ou adolescente pode chegar a um ponto de se revoltar com os pais e acabar matando ou violentando os mesmos, por causa da "educação com palmada".

no entanto o diálogo e o castigo é o melhor método de educação.

Como [] mesmo disse "bater não educa" , exatamente, a criança pode até ficar com o medo de fazer algo errado, senão poderá apanhar, mas com certeza ela poderá voltar a cometer o mesmo ato por não ter o conhecimento do que pode ou não pode fazer.

No caso do diálogo é mais fácil, pois vai se criar uma confiança entre os pais e os filhos, terá a conversa explicativa do por quê ele não pode fazer aquilo, as consequências, no castigo a criança pode até ter o medo do "ah, não vou fazer isso pois meu pai/mãe vai reclamar e eu vou ficar sem meu celular/ sem internet/ sem poder sair! " mais vai se educar do modo correto, e ela irá entender.

Pode recorrer também ao caso de, dialogar primeiro e castigar depois, exemplo, conversa uma, duas, três vezes, ele voltou a cometer o ato, joga um castigo que amedronte-o, do tipo, tomar celular, ficar sem internet, só poder sair acompanhado dos pais. A questão é ter a paciência pro diálogo.

[Responder](#) [Excluir](#)

Diante desses problemas na sustentação do ponto de vista e não utilização adequada de conectivos, desenvolvemos uma oficina sobre a função dos conectores argumentativo na esquematização da argumentação, a fim de superar as dificuldades iniciais, conforme veremos a seguir.

3.4.1 A função dos conectores argumentativos

Como entendemos que os conectores exercem uma importante função na estruturação da argumentação e da contra-argumentação, pois além de servirem como elemento de ligação entre as partes do texto, indicam a direção argumentativa pretendida, desenvolvemos esta oficina com vistas à apresentação dos principais conectores argumentativos, apontando a sua função na estruturação do texto. Para tanto, criamos um quadro representativo, no qual mostramos os conectores mais comuns e a função deles na estruturação da sequência argumentativa. Vejamos:

QUADRO 8: quadro representativo das categorias dos conectores

Categoria	Conectores	Função	Exemplo
Conectores argumentativos marcadores de argumento	porque, já que, pois, com efeito, como	Justifica o ponto de vista	A lei da palmada é necessária, pois não se educa batendo.
Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte	mas, porém, entretanto, no entanto,	Refuta/nega o contra-argumento	Muitos pais acreditam que a palmada educa, mas isso não é verdade, pois a palmada não conscientiza as crianças sobre o que é certo ou errado, ela apenas amedronta os pequenos.
Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos:	Certamente, embora, apesar de que, ainda que	Introduz o contra-argumento, sinalizando que	Embora a palmada iniba a criança a cometer o erro, ela não deve ser praticada, pois além de causar medo e revolta, ela pode contribuir para o aumento da violência.
Conectores argumentativos marcadores de conclusão	portanto, então, em consequência	Conclusão	Portanto , os pais precisam exercitar mais o diálogo, alimentando, assim, o respeito e a cumplicidade na relação com seus filhos.

Fonte: elaborada pela autora

Após a leitura do quadro, os alunos realizaram uma série de atividades escritas¹³, utilizando os conectores e, na sequência, lançamos novas postagens no *blog*, incentivando os alunos a utilizarem os conectores na produção de seus comentários a fim de articularem de forma mais clara e contundente os argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Como reconhecemos que a existência de uma questão polêmica é fundamental para o desenvolvimento da argumentação, lançamos uma postagem no *blog* sobre um tema que divide a opinião pública: a legalização do aborto. Apesar da temática ser bem conhecida, por fazer parte do contexto social dos alunos (em sala, foi feita uma enquete e dos 36 adolescentes entrevistados, 31 afirmaram conhecer, no mínimo, uma pessoa que recorreu ao aborto para interromper uma gravidez indesejada), realizamos um debate regrado entre as duas turmas envolvidas na pesquisa, para que os alunos pudessem alargar sua percepção sobre o assunto, por meio da pesquisa e da exposição a argumentos utilizados pelos defensores e opositores da legalização do aborto. Vejamos:

¹³ Algumas sugestões de atividades realizadas podem ser encontradas no apêndice.

POSTAGEM 4: o aborto deve ser descriminalizado no Brasil?

TERÇA-FEIRA, 11 DE NOVEMBRO DE 2014

O aborto deve ser descriminalizado no Brasil?



A discussão em torno da descriminalização do aborto no Brasil não é recente, mas desde o início é movida por forças contrárias: existem os que defendem a prática abortiva e os que a condenam. Os primeiros alegam que o aborto deve ser uma decisão da mulher, pois ela deve ter liberdade para decidir sobre sua vida e um embrião não pode ter os mesmos direitos que um ser que pensa e que tem certeza de que aquele filho será indesejado e trará problemas para a sua família; já os últimos afirmam que o aborto é um crime contra a vida de um ser indefeso e que a liberdade de uma pessoa só é legítima quando não afeta a vida de outro ser, por isso deve ser punido pelo Estado.

No artigo 128 do nosso código penal está posto que não se pune o aborto praticado por médico, quando

I - não há outro meio de salvar a vida da gestante;

II - a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.

Além dos casos e prazos previstos no Art. 142º, existe uma proposta de alteração na lei, através da qual se quer assegurar a interrupção voluntária da gravidez até doze semanas de gestação.

Você é a favor ou contra essa alteração na lei?

Interagente A 17 de novembro de 2014 15:42

eu sou contra ao aborto porque a criança não tem culpa pelos erro dos adultos .simplicmente ela e uma vitima.se voce não quer engravidar basta sirprevinir para que não tenha uma graves indesejada.

Responder

Interagente B 17 de novembro de 2014 15:43

Eu também sou contra, pois essas crianças inocentes não devem pagar pelos erros dos seus futuros pais, além disso, eles tem direito de escolher o seu próprio futuro.

Na minha opinião o aborto é um crime sim, pois si os pais não poderem sustentar o filho quando nascer, ha os orfanatos para cuidar e achar novos pais para essa criança. Eu não consigo imaginar uma mãe que tem coragem de 'matar' o próprio filho, e ainda paga os médicos para fazer esse crime.

Responder

Interagente C 17 de novembro de 2014 15:52

Eu tbm sou contra, toda criança deve ter o direito de vir ao mundo, de estudar, trabalhar e etc Assim eu penso ! Mas pra isso primeiramente devemos nos planejar bem antes, pra essa criança ter um conforto . Se a gravidez é indesejada quem tem que pagar pelo erro é a adolescente e não a criança .

Responder Excluir

Interagente D

17 de novembro de 2014 15:53

Sou contra, pq se a pessoa nao quer engravidar pq nao se previne. Nao mudo minha ideia pois vai tirar a vida de um ser inocente que nao pediu pra vir ao mundo.

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente E

17 de novembro de 2014 15:54

Eu sou contra o aborto por que todos temos direito a vida e a gravidez poderia ser evitada antes com o uso de preservativos , mais se houver casos como estupro eu sou a favor pois não foi irresponsabilidade de ninguém !

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente F

17 de novembro de 2014 15:57

Na minha opinião o aborto só poderia ser permitido para a mulher que foi estuprada ou quando a criança nasce sem cérebro. A mãe que engravidar mesmo se for sem querer tem que assumir o compromisso de cuidar do filho até que ele seja maior de idade ou que more com outro familiar.

[Responder](#)

Interagente G

17 de novembro de 2014 17:30

O aborto é uma questão muito delicada. Eu me posiciono como neutra (nem contra, nem a favor). Você pode pensar que eu sou meio desumana por não ser contra logo de cara, mas saber que há uma vida sendo gerada dentro de você não é fácil, principalmente para quem não está preparada.

Confesso que ao longo do estudo para o debate, me fez pensar se valeria a pena tirar a vida de um ser humano que necessita de você para sobreviver, no entanto, não me deixei levar por completo.

Acho que em certas situações só consigo ter uma decisão concreta se vivê-las, como muitos dizem, na hora do "Vamo ver".

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente H

18 de novembro de 2014 15:27

Eu também me posiciono neutra sobre a questão do aborto (nem contra nem a favor). Não sou de criticar quem já fez algum tipo de aborto, é uma escolha que nós mulheres decidimos, vendo o lado bom e o lado ruim da escolha feita.

Mas se as mulheres tem direito a vida a criança também, porém não adianta ter um filho e não amá-lo como realmente ele merece, imagine a dor que essa criança vai sentir ao ver que a sua mãe não dá a mínima para ele(a) seria muito duro para essa criança saber que é filho, mas que não é tratado como filho.

Também concordo que uma criança é totalmente inocente e não tem culpa de vir ao mundo por irresponsabilidade de alguém.

Cada cabeça é um mundo, e as pessoas sempre fazem o que querem ou que pensam que é certo.

Não expressei opinião nem uma sobre a descriminação do aborto...

[Responder](#) [Excluir](#)

▼ Respostas

Interagente G

19 de novembro de 2014 15:34

Gostei muito dos seus argumentos

Mas antes você havia dito que era contra o aborto, o que a fez mudar de ideia ?

[Excluir](#)

Interagente H

19 de novembro de 2014 16:19

O que mim isentivo foi que devemos ver ambos os lados tanto da mulher, como o lado da criança se existi direitos para as mulheres também existira para as crianças ou feto como você entender.

[Excluir](#)

Interagente I

19 de novembro de 2014 16:34

Na minha opinião eu sou contra o aborto porque querendo ou não é uma vida e essa vida não pediu pra vir ao mundo. Por as jovens tem que ter cuidado tem que se prevenir pra não chegar a esse fato. Mas se o erro já aconteceu agora e tarde tem que assumir a responsabilidade e arcar com o seu dever, cuidando do seu filho, dando amor, carinho etc.

[Responder](#)

▼ Respostas

Interagente J

25 de novembro de 2014 17:32

concor hemisson, pq se aconteceu esse erro é seguir em frente e cuidar do seu filho que nao pediu para vim ao mundo.

Interagente K

de novembro de 2014 17:44

O aborto hoje em dia é muito procurado pelas mulheres pois não querem ter o filho ,elas não usa proteção e logo após o seu erro se arrepende e querem tirar uma vida inocente, que não teve nada a ver com sua atitude ,que não pode nem ao menos se defender. Muitas pessoas no mundo querendo cuidar de uma criança ou ao menos tela não podem e tem pessoas que tiram por que não quer ter responsabilidade e nem o cuidado com aquela criança . Não temos dever e nem ao menos direito de tira uma vida, que não tem defesa alguma .

[Responder](#) [Excluir](#)

Interagente L

25 de novembro de 2014 18:03

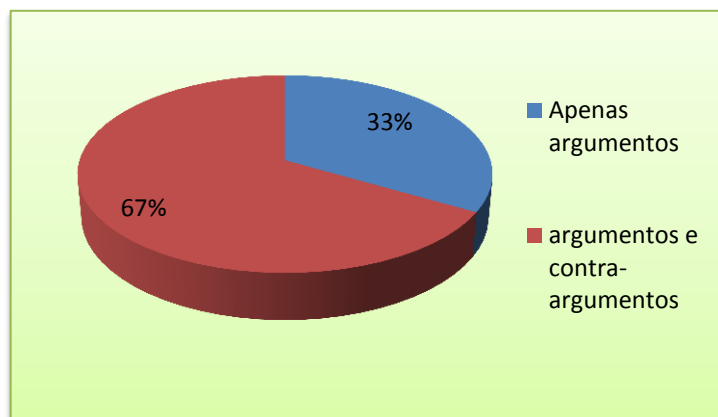
O aborto mesmo sendo em casos de estupro nunca foi preciso, porque está tirando a vida de um ser que não pode nem se defender de alguém "estupido e trocha", varias mulheres que queriam cuidar de uma criança mesmo não sendo dela e não podem! Muitas pessoas acham que só porque o corpo é da mulher, ela tem o direito de fazer o que quiser com ele, mas onde está os direitos, Caso você leia a constituição brasileira, ela assegura o direito a vida, o primeiro e mais importante direito. Sem o direito de viver não há o que se falar dos outros direitos, como o direito de expressão, ir e vir, de associação, de crença, etc. Nem eu e nem você temos direito de tirar uma vida de um ser, principalmente quando ele está em defeso.

[Responder](#)

Fonte: blog da turma

O recorte dos comentários acima revela-nos avanços significativos na escrita dos alunos em três níveis: genéricos, textuais e gramaticais. No que se refere às questões relativas ao gênero, percebemos que todos os comentários surgem como resposta ao *post* ou a outro comentário e que a maioria dos interagentes defende seu ponto de vista, por meio de argumentos e contra-argumentos, conforme podemos verificar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: Análise da argumentação nos comentários sobre a legalização do aborto



Fonte: elaborado pela autora

Embora o aspecto gramatical da escrita dos alunos não seja o foco de nosso trabalho, sempre buscamos refletir, a partir dos comentários produzidos, os desvios gramaticais mais recorrentes a fim de evitá-los: o uso do “mais” ao invés de “mas” foi um deles. Como, nos comentários acima, apenas o interagente E incorreu no uso inadequado do “mas”, percebemos que conseguimos resultados positivos nesse aspecto também.

Quanto aos aspectos textuais, apontamos avanços tanto na estruturação da argumentação quanto no uso dos conectores, visto que ao analisarmos os comentários anteriores, percebemos que nenhum conector foi utilizado de maneira inadequada. Além disso, boa parte dos alunos conseguiu introduzir a CA sem enfraquecer o ponto de vista defendido, pelo contrário, a CA é usada com o objetivo de levar o leitor a aderir à tese inicial, visto que os interagentes apontam os argumentos contrários que podem ser levantados pelo público-leitor, refutando-os, conforme podemos verificar nos comentários de B e L:

QUADRO 9: segmentação do comentário do interagente B macro-proposição

Esquema	Descrição do comentário
PV	Eu também sou contra
J	pois essas crianças inocentes não devem pagar pelos erros dos seus futuros pais, além disso, eles tem direito de escolher o seu próprio futuro.
CA	se os pais não poderem sustentar o filho quando nascer, ha os orfanatos para cuidar e achar novos pais para essa criança.
C	Eu não consigo imaginar uma mãe que tem coragem de 'matar' o próprio filho, e ainda paga os médicos para fazer esse crime.

Fonte: elaborada pela autora

QUADRO 10: segmentação do comentário do interagente L em macro-proposição

Esquema	Descrição do comentário
PV	O aborto mesmo sendo em casos de estupro nunca foi preciso,
J	porque está tirando a vida de um ser que não pode nem se defender de alguém "estupido e trocha", varias mulheres que queriam cuidar de uma criança mesmo não sendo dela e não podem!
CA	Muitas pessoas acham que só porque o corpo é da mulher, ela tem o direito de fazer o que quiser com ele, mas onde está os direitos, Caso você leia a constituição brasileira, ela assegura o direito a vida, o primeiro e mais importante direito. Sem o direito de viver não há o que se falar dos outros direitos, como o direito de expressão, ir e vir, de associação, de crença, etc.
C	Nem eu e nem você temos direito de tirar uma vida de um ser, principalmente quando ele está em defeso.

Fonte: elaborada pela autora

Diante disso, percebemos que, ao término de nossa pesquisa, boa parte dos alunos demonstraram ter alcançado avanços significativos na produção dos comentários, pois além de apresentarem um melhor domínio na estruturação da argumentação, atenderam aos propósitos comunicativos e às características próprias do gênero, assim como parecem ter superados desvios de ordem gramatical, conforme podemos verificar na análise comparativa dos comentários do interagente A, em que o comentário 1 refere-se à primeira produção e o comentário 2 à última.

Comentário 1

Interagente A

7 de outubro de 2014 19:19


Muitas pessoas levam o bullying como uma brincadeira mas não é uma brincadeira.

[Responder](#)
[Excluir](#)

Comentário 2

Interagente A

25 de novembro de 2014 18:03



O aborto mesmo sendo em casos de estupro nunca foi preciso, porque está tirando a vida de um ser que não pode nem se defender de alguém "estupido e trocha", varias mulheres que queriam cuidar de uma criança mesmo não sendo dela e não podem!

Muitas pessoas acham que só porque o corpo é da mulher, ela tem o direito de fazer o que quiser com ele, mas onde está os direitos, Caso você leia a constituição brasileira, ela assegura o direito a vida, o primeiro e mais importante direito. Sem o direito de viver não há o que se falar dos outros direitos, como o direito de expressão, ir e vir, de associação, de crença, etc.

Nem eu e nem você temos direito de tirar uma vida de um ser, principalmente quando ele está em defeso.

[Responder](#)
[Excluir](#)

Ao observarmos os comentários de A, percebemos avanços significativos tanto no que se refere aos aspectos genéricos quanto à argumentação: o comentário 1 é composto por uma única proposição argumentativa, na qual identificamos um posicionamento frágil do comentarista acerca do tema, por não estar sustentado em argumentos, enquanto o comentário 2 apresenta tanto um plano de texto mais complexo (ponto de vista, argumentação, contra-argumentação e conclusão) quanto uma boa argumentação, pois além de justificar o motivo pelo qual é contra o aborto, o comentarista sustenta seu ponto de vista por meio da contra-argumentação, a qual tem como base um argumento de autoridade (o trecho da lei).

3.5 A colaboração nos comentários dos alunos

Conforme vimos em Pinheiro (2011), a escrita colaborativa tem se configurado como uma prática social muito comum na atualidade, especialmente, após o surgimento das NTIC, que têm possibilitado a produção compartilhada de saberes, a partir de estratégias de EC, entre as quais se encontra a EC do tipo reativa “em que os participantes criam um documento em tempo real, reagindo às mudanças e contribuições de cada um do grupo e ajustando o texto, sem que haja necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do texto a ser elaborado” (PINHEIRO, 2011, p. 230).

Ao analisarmos os comentários produzidos no *blog* da turma, percebemos que eles se enquadram no tipo de EC do tipo reativa, pois, apesar de não ser uma escrita em tempo real, surgem como uma reação dos membros do grupo a uma primeira escrita (*post* ou a outro comentário) e ao longo da interação os membros acabam se afetando mutuamente, revelando, assim, o caráter colaborativo desse tipo de escrita, como podemos ver no exemplo a seguir extraído do *blog* da turma:

Recorte de comentários sobre a lei da palmada

Interagente A

19 de outubro de 2014 23:57

Este comentário foi removido pelo autor.

Responder Excluir

▼ Respostas

Interagente B

20 de outubro de 2014 11:40

se você ainda não sabia dessa lei comece a pesquisar um pouco mais sobre ela. E sobre o que você falou "mas se a presidenta aprovou quem sou eu para dizer que isso não é certo" acho que vc não deveria falar dessa forma, pois você tem que criar suas próprias opiniões independentemente do que os outros aprovam ou não. Não deixe as pessoas falarem por você.

Excluir

Interagente A

22 de outubro de 2014 16:06

Se eu não sabia dessa, lei não significa que não pesquiso as coisas. Só não sabia que ela existia,mas depois do pequeno debate que ouve na sala pude entender um pouco mais sobre essa tal "Lei da palmada". Mas minha opinião continua valendo sou totalmente contra essa lei, mas também não sou a favor que se educar batendo ou espancando, seja ele quem for nada vai com violência, antes vá dialogar com ele se isso não resolver ai e necessário um castigo mas severo,para que isso não a acontecer novamente. Minha opinião :[

Excluir

Interagente B

20 de outubro de 2014 11:32

Concordo que a lei deixa "brechas" sobre a ação de castigar fisicamente uma criança ou adolescente. No entanto, todos nós temos total entendimento sobre o que é uma simples palmada e uma lesão grave, não precisa de lei para dizer isso. Um simples tapinha ou uma surra é errado de qualquer forma. BATER NÃO É EDUCAR, muito pelo contrário, significa que os pais são incapazes de orientar o filho com palavras e apelam para as agressões criando no filho medo (isso mesmo! Vocês que são filhos, nunca obedeceram os pais por medo de uma surra ?). Quanto a questão do governo interferir nos assuntos familiares é correta sim. Não são todas as famílias que tem "a cabeça no lugar" para criar filhos, é por isso que o governo está ali para garantir um bom tratamento para nós dentro do contexto familiar.

Responder Excluir

Fonte: blog da turma

Ao analisarmos a interação entre os interagentes A e B, percebemos que, ao ser criticado por seu desconhecimento a respeito da lei da palmada e pela ausência de um posicionamento crítico sobre o assunto, A sente a necessidade de rever seu primeiro comentário (inclusive, ele o exclui da rede) e produz um novo comentário, apresentando seu posicionamento contra a lei, por entender que, se os pais dialogarem com seus filhos e isso não resolver a situação, faz-se necessário o uso de um castigo mais severo. Ao mesmo tempo, o interagente B ao publicar seu segundo comentário (agora em resposta tanto ao *post* quanto

ao comentário de A) traz novas contribuições sobre o assunto, apresentando opiniões consistentes sobre as brechas da lei, sobre o poder de intervenção estatal em assuntos familiares e sobre a forma de educar os filhos, contribuindo, assim, para a construção de sentidos a respeito da temática proposta.

Outro exemplo de EC no *blog* da turma pode ser observado na interação a seguir, a qual se configurou como um debate mais acirrado a respeito do tema proposto “a automutilação”, visto que os membros do grupo apresentaram posicionamentos contrários que foram sustentados até o fim da discussão. Vejamos:

Recorte de comentários sobre a automutilação

Participante A 14 de outubro de 2014 17:10

Basicamente os "cortes" não vão resolver, mas para quem passa por isso ele diminui a dor do amor, da raiva, da família, depressão, problemas mentais, abuso sexual e outros problemas.

Outra coisa muitas pessoas gostam de criticar, mas não sabe o que essa outra pessoa está passando, se você é um amigo(a) de verdade tente ajudar não criticar.

Para quem tenta ajudar essas pessoas sofre também, tentando saber qual é o problema dessa pessoa e se pode resolver, sei que não é fácil pra quem quer ajudar e para quem sofre.

Ajude Não critique !

No meu blogger eu falo sobre esse assunto: caiofelixx.blogspot.com

Responder

Participante B 15 de outubro de 2014 12:36

Não vejo necessidade de alguém estar fazendo cortes em si mesmo por problemas que enfrenta. Isso é coisa de gente ignorante e tola. Existem mil e uma formas de resolver problemas e se cortar não é uma delas. Existem também aquele tipo de pessoa que só faz isso pra chamar atenção.

Acredite! Não é só você que enfrenta dificuldades na vida, não é só você que sofre, não é só você que tem traumas, não é só você que é rejeitado. Então pare de agir como coitadinho.

Cada um aceita ser tratado da forma que merece; se você acha que é digno de ser tratado de modo desprezível então continue assim.

Responder

▼ Respostas

Participante C 22 de outubro de 2014 16:13

Concordo com vc [] pra mim eles se cortam pq os demais estão se cortando tbm, eles só querem imitar uns aos outros.

Participante A 11 de novembro de 2014 11:40

[], Gosto muito de você mas discordo, Ninguém é isso que você falou, tolo e ignorante, eu sei que existe mil e uma forma de resolver seus problemas mas esse é o único jeito deles resolver seus problemas, também nós não agimos como coitadinhos mas sim pessoas que precisam de você e de mim !

[] eu discordo com você, pois não emitamos ninguém, ninguém pode emitir sofrimentos de outras pessoas, não fazemos isso para chamar a atenção.

Interagente B 11 de novembro de 2014 16:10

É mesmo []??? E as pessoas que se cortam são o quê afinal?? Inteligentes? compreensivas? que tem domínio próprio? Acho que não!
Quer dizer que quando alguém sofre NO UNIVERSO INTEIRO só dá pra resolver o problema se cortando ? Menos por favor!!!
QUER AJUDA ? PROCURE AJUDA E PARE DE FAZER ESSAS COISAS INFANTIS.

Interagente A 11 de novembro de 2014 16:27

" Se cortar não é idiotice , idiotice mesmo e você tratar uma pessoa tão mal a ponto de fazer-la sangrar "
- Demi Lovato

Eu tenho motivos' ou 'as dores no coração são bem piores do que a dor de cortes'.

Não mais esses são uns dos jeitos para aliviar uma dor...

Isso não é coisa infantil. Menos você por favor !

AMIGO(A) AJUDA NÃO CRITICA !

Fonte: blog da turma

Ao analisarmos a progressão temática da discussão, percebemos que o interagente A inicia o debate apresentando, no *primeiro comentário*, possíveis justificativas para a automutilação, a fim de sensibilizar os leitores para não criticarem e, sim, apoiarem as pessoas que praticam tal ato. Enquanto isso, o interagente B revela ser veementemente contra a automutilação, contra-argumentando que existem várias formas de se resolver os problemas, sendo que a automutilação não é uma delas; além disso, ele considera as pessoas que se automutilam “tolas” e “ignorantes” e, ainda, afirma que algumas pessoas praticam tal ação

para chamar a atenção. Na sequência, o interagente C, reforça o posicionamento de B, afirmando existir pessoas que se automutilam para imitar os outros, inflamando ainda mais a discussão.

Os comentários de B e C acabam incitando uma nova resposta de A que, ao postar seu *segundo comentário*, amplia e sustenta seu ponto de vista anterior: primeiramente, ele se dirige à interagente A, discordando da ideia de que quem se automutila é “tolo” e “ignorante” (inclusive, ele acaba deixando uma marca textual que revela ser ele praticante da automutilação, ao afirmar “também nós não agimos como coitadinhos”), assim como reforça a ideia de que a automutilação é uma fuga para os problemas pessoais; posteriormente, ele se dirige ao interagente C, negando a ideia de que a automutilação é fruto de imitação, com o contra-argumento de que “ninguém pode imitar sofrimento de outras pessoas”.

Diante da resposta de A, o interagente B retoma a discussão, utilizando-se de perguntas retóricas, com certo tom de ironia, as quais reforçam a sua crítica às pessoas que se automutilam, por considerá-las infantis. Tal crítica incita a *terceira resposta* de A que, a fim de ganhar maior credibilidade no debate, lança mão de citações marcadas por aspas que reforçam seu posicionamento de que as pessoas que se automutilam não são idiotas, mas sim vítimas da situação, reforçando, assim, a ideia de que a automutilação é uma fuga dos problemas emocionais.

Assim sendo, percebemos que os comentários podem ser considerados uma forma de EC, pois, conforme vimos, os interagentes não apenas expõem suas opiniões sobre a temática, mas reagem e se ajustam ao longo da interação, como aconteceu com o interagente A que, diante dos comentários de B e C, retomou o processo de escrita, ampliando seu ponto de vista por meio de novos argumentos.

Dessa forma, encerramos o último capítulo de nosso trabalho, no qual descrevemos a aplicação de nossa proposta didática, assim como fizemos a análise de nosso corpus, apontando as dificuldades e os avanços encontrados. Na sequência, faremos as considerações finais sobre a nossa pesquisa, na qual faremos uma reflexão geral sobre os resultados obtidos ao longo de nosso trabalho e sobre as possibilidades pedagógicas do uso do blog em sala, apontando as suas vantagens e os seus desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da produção textual ainda é um dos grandes desafios a ser enfrentado por nós, professores de Língua Portuguesa, visto que infelizmente, parte de nossos alunos estão concluindo o ensino médio com dificuldades em produzir até mesmo o gênero textual mais ensinado na escola, o texto dissertativo-argumentativo, conforme nos revela, todos os anos, o Exame Nacional de Ensino Médio¹⁴ (ENEM).

Diante disso, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos acerca do ensino dos gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011; BRONCKART, 2001, entre outros), os quais nos mostram a necessidade de repensarmos o ensino da produção textual, superando velhos entraves nas práticas de escrita em ambiente escolar, tais como a pouca diversidade de gêneros escolhidos para as práticas de ensino da escrita e a sua descontextualização. Isso significa dizer que precisamos ampliar a quantidade de gêneros ensinados na escola, fazendo com que nossos alunos escrevam mais, assim como precisamos (res)significar a escrita em contexto escolar, levando os alunos a reconhecerem, entre outras coisas, a função social dos gêneros produzidos para que escrevam mais e, principalmente, escrevam melhor.

Como as NTIC têm ganhado enorme visibilidade entre nós, especialmente, entre os jovens, que têm usado cada vez mais as redes sociais e os aplicativos para se comunicar socialmente, acreditamos que elas podem contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino da produção textual, visto que tais tecnologias, além de se utilizarem fundamentalmente da escrita, conforme defende Marcuschi (2010), possibilitam o ensino de gêneros textuais dentro de seu contexto de uso, fazendo com que a escrita dos alunos ultrapasse os muros da escola e alcance leitores diversos.

Nesse sentido, o *blog* apresenta-se como uma rica possibilidade para o professor redimensionar o ensino da escrita, pois, de acordo com o que vimos anteriormente, o *blogger* é uma ferramenta altamente interativa através da qual os alunos podem publicar seus textos na rede e, principalmente, podem interagir com diversos leitores por meios dos *links* para comentários, defendendo ideias e pontos de vista sobre temas diversos de forma participativa.

Ao reconhecermos esse potencial interativo e também colaborativo da ferramenta *blogger*, buscamos, ao longo de nosso trabalho, apresentar um caminho possível para os

¹⁴ No site oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/home> é possível encontrar os índices do ENEM.

professores utilizarem o *blog*, com vistas ao desenvolvimento da argumentação, por meio do ensino da produção escrita do gênero comentário. Objetivo este alcançado com êxito, pois, conforme o exposto antes, os alunos, ao longo da pesquisa, foram envolvidos em atividades frequentes de leitura e, sobretudo, de escrita, através das quais eles, gradativamente, ampliaram a sua capacidade argumentativa. Além disso, percebemos que houve avanços significativos no que se refere aos aspectos linguísticos e genéricos, pois os alunos, a cada nova produção do gênero em estudo, revelavam ter maior consciência do propósito comunicativo do gênero, de seus traços formais, assim como de questões de cunho ortográfico, sendo importante destacar que o alcance de nosso objetivo se deve, sobretudo, às condições das quais dispusemos para o desenvolvimento da pesquisa, tais como:

- Número reduzido de alunos por sala (17 alunos na turma A, e 19 na turma B);
- Sala de informática equipada com 25 computadores conectados à internet, sendo possível, pois, o uso da máquina individualmente;
- Presença constante de uma técnica de informática, sempre disponível quando solicitada;
- Envolvimento e participação dos alunos;
- Professora-pesquisadora com formação adequada para o uso da tecnologia;
- Apoio da equipe pedagógica.

Quando apontamos os fatores acima como responsáveis diretos pelo sucesso de nossa proposta de intervenção tais como a ampliação da competência argumentativa, o uso adequado dos conectores argumentativos e o envolvimento dos alunos na atividade de produção textual proposta, reforçamos a ideia de que, ao inserir a tecnologia em sala de aula, o professor, além de possuir um bom letramento digital, precisa dispor das condições necessárias para que possa, de fato, desenvolver um trabalho produtivo. Posto isso, resta-lhe, então, escolher o recurso tecnológico, definir o objetivo da ação pedagógica e planejar a sua execução.

No nosso caso, escolhemos o *blog* como estratégia pedagógica para o ensino da escrita argumentativa, por se tratar de ambiente virtual muito utilizado para a discussão de temas e fatos de relevância social, conforme vimos em Miller (2012), ao tratar dos *blogs* públicos. Além disso, a ferramenta *blogger* é fácil de ser utilizada e era pouco conhecida pelos alunos que participaram do projeto, o que motivou ainda mais a participação deles. Ao final de nossa

pesquisa, obtivemos um total de 370 comentários, uma média de 10 comentários por aluno, sendo importante ressaltar que, antes do ato de comentar, os alunos foram envolvidos em atividades de leitura, pesquisa e discussão sobre temas diversos, o que contribuiu para que eles dessem vozes a discursos contundentes e com certo teor de criticidade. Dessa forma, percebemos que a atividade de escrita realizada pelos alunos destaca-se em seu aspecto quantitativo e, sobretudo, em seu aspecto qualitativo.

No entanto, se faz necessário ressaltar que ao longo da aplicação do nosso projeto nos deparamos com alguns entraves, entre os quais destacamos a baixa frequência e a incipiência dos alunos no que se refere ao uso do computador e da própria internet, o que em certa medida atrasou o processo de escrita dos comentários. No que se refere ao uso da mídia internet, dos 36 alunos envolvidos, apenas dois possuíam uma conta de e-mail e a utilizavam, por esse motivo, precisamos inserir uma oficina, ensinando os alunos a criarem e a utilizarem uma conta de e-mail. Quanto ao uso do computador, a maioria dos alunos não sabia utilizar os recursos do teclado como as teclas de função, teclas de atalho e acentuação (inclusive, muitos desvios de acentuação presentes nos comentários dos alunos se devem a essa dificuldade no uso da ferramenta).

Diante disso, acreditamos que a tecnologia, quando utilizada de maneira adequada no espaço escolar, pode ser uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, pois os ganhos que ela traz são vários: os alunos se tornam protagonistas no processo educativo, as atividades de produção textual assumem o caráter social que lhe é devido; há maior envolvimento e participação dos alunos; a escrita dos alunos ganha leitores diversos e alcança patamares inimagináveis; desperta-se a curiosidade e incentiva-se a colaboração entre os alunos; contribui-se para a ampliação do letramento digital e, sobretudo, ressignifica-se as formas de ensinar, de aprender e de interagir, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Linguistique textuelle** – Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.
- _____. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B.G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. Blogs: mapeando um objeto. In: **Blogs.com**: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2008. p. 27-53.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.). **Letramentos na web**: Gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13- 22.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. **Gênero, Agência e Escrita**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- BRAGA, D. B. **Ambientes virtuais**: reflexões teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Equívocos no discurso sobre gêneros**. Comunicação apresentado na conferência de abertura do V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura (NIG/UFPE). Recife: UFPE, 17 a 19/09/2014.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete; HEMAIS, Bárbara. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: BONINI, Aldair; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 108-129.

BONINI, Adair. A noção da sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: In BONINI, Aldair; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo**, Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRONCKART, J-P. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. et al. (orgs.). **Research on child Language Acquisition**. New-York: Cascadilla Press, 2001, p. 1-16

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

CEZAR, Helga V. A. S. **Livro Didático Interativo: multimodalidade e ensino**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.). **Letramentos na web: Gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13- 22.

DOLZ, J, NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GOMES, Maria. João. (2005). **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa da Universidade do Minho. Portugal: Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005.

GOMES, Maria. João.; LOPES, António Marcelino. **Blogues escolares: quando, como e porquê?** In Conferência weblogs na educação-3 testemunhos. V. 3. p. 117-133, 2007.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 135-146.

_____. **Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, SP.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. DE. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In ROJO (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. O blog como um hipergênero constelar. **Revista Linguasagem**, edição 15. 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao15/002.pdf>. Acesso em 27 de março de 2015

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

_____. Gêneros emergentes no contexto da tecnologia virtual. In MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo** – gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MONTEIRO, Daniela Arns Silveira. **O gênero comentário**: análise sócio-retórica de exemplares publicados nos jornais diário catarinense e folha de s. Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação, a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINTO, Rosalice B. W. S. **Como argumentar e persuadir?** Prática política, jurídica, jornalística. Lisboa: Sociedade Editora Ld, 2010.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo – RS, v. 9, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2011.

PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

PIRES, Carolina L. Um olhar sobre comentários na internet a partir da teoria de gêneros textuais. In. REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Ângela. (Orgs.) **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2015.

PRIMO, Alex. **A interação mediada por computador**: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. 2003a. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2015.

PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel da Cunha. **Hipertexto Cooperativo**: uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. Revista da FAMECOS, n. 23, p. 54-63, 2003.

PRIMO, Alex; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek. **Blogs como espaços de conversação:** interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. eCompos, v. 1, n. 5, p. 1-21, 2006.

REIS, Francisca das Chagas Soares. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In DIEB; Messias e ARAÚJO, J. C. (orgs). **Letramentos na web:** gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 99-110.

RIBEIRO, Josélia. **A sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio.** 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SNYDER, Illana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na web:** gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-46.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SWALES, John M. **Genre analysis:** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

APÊNCICE

