



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**



MARIA GORETE FONSECA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS**

Cajazeiras – PB
2019

MARIA GORETE FONSECA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Hérica Paiva Pereira.

Cajazeiras – PB
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

F676l Fonseca, Maria Gorete.
Leitura e produção de textos argumentativos através dos
multiletramentos / Maria Gorete Fonseca. - Cajazeiras, 2019.
140f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2019.

1. Leitura e escrita. 2. Gênero argumentativo. 3. Multiletramento. 4.
Língua portuguesa - ensino. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade
Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV.
Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.016:003-028.31(043.3)

MARIA GORETE FONSECA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

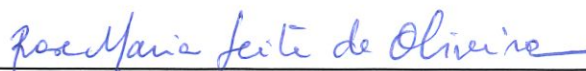
Orientadora: Prof^a. Dra. Hérica Paiva Pereira.

Aprovada em: 26 / 04 / 2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (Examinador 1)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Maria do Socorro Pinheiro (Examinador 2)
Faculdade de Ciências e Letras de Iguatu (FECLI)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (suplente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedico:

Aos meus filhos, Sara Gabriela e Artur Fonseca, representação maior do meu aprendizado contínuo e diário.

A minha mãe, Zita Fonseca, (in memoriam) que me conduziu os primeiros ensinamentos, esses no sentido mais amplo da palavra.

Aos meus alunos, que me fazem querer saber mais sobre perguntas do que sobre respostas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor e por me permitir sentir a Sua presença em todos os momentos de minha vida.

Ao meu esposo Evaldo Lima, por todo amor e atenção. Pelo abraço que acalma na hora da angústia, pelos sorrisos compartilhados na hora da alegria. Por esse amor, que une e nos completa. Obrigada por tudo.

Aos meus filhos Sara Gabriela e Artur Fonseca, pelos filmes não assistidos, pela conversa, que muitas vezes foi apressada, pelas tarefas que não os ajudei a fazer, pelo vazio no quarto de dormir. Obrigada por tanta compreensão.

Agradeço em especial a minha orientadora, Profa. Hérica Pereira, pela valiosa e indispensável contribuição para a realização deste trabalho. Pela simplicidade, humildade e presteza com que sempre acolheu e elucidou minhas dúvidas.

A Minha irmã Vanderlânia Fonseca, pelo abrigo, a certeza do abraço, da conversa amistosa, da atenção dispensada.

Ao meu sobrinho Nicolas, que permitiu que este percurso de dois anos de Mestrado se tornasse mais leve. Pelo abraço de “urso”, pela alegria “do Kaká chegou”. Meu pequeno você foi muito importante nessa caminhada. Muito obrigada.

Ao meu pai José Fonseca, meus irmãos, Netinha, Margarete, Cecilia, Edsom, Ivam, Giovanni, Ivonio e Poliana, pela convivência harmoniosa e feliz.

A minha sogra Socorro e cunhados que sempre me apoiaram e incentivaram durante este período.

Aos professores do Profletras, pela valiosa contribuição na construção de novos conhecimentos.

Aos meus nobres colegas de Mestrado, pela experiência compartilhada, por nossos momentos harmoniosos e felizes. Por pessoas que hoje não mais considero colegas, mas sim amigos.

Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo.
Não posso abrir-lhes outro mundo de imagens, além daquele
que há em sua alma.
Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a
chave.
Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo e isso é
tudo.

Hermann Hesse.

RESUMO

Entendemos que o aprendizado é bem mais significativo para o aluno, quando este participa do processo de construção do seu conhecimento. Dessa forma, não podemos conceber um ensino-aprendizagem desvinculado desse processo e nem mesmo pensar em métodos educacionais, dissociados hoje das tecnologias e mídias digitais, já que esses são constitutivos da vida dos alunos. Nessa perspectiva, essa pesquisa propõe uma reflexão em relação aos trabalhos com leitura e escrita em sala de aula, de modo a considerar dois aspectos importantes para os alunos, que é a demanda social contemporânea, no caso das tecnologias e mídias digitais, e o discurso argumentativo, visto que este, apesar de ser inato ao ser humano, precisa ser sistematizado e estudado nos bancos escolares. Para isso, a nossa pesquisa tem como objetivo principal investigar a importância da leitura, compreensão e produção do gênero argumentativo para as aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva dos multiletramentos. Ela é de caráter bibliográfico, documental exploratória, e explicativa sob uma abordagem qualitativa, e seguirá o aporte teórico metodológico a partir dos estudos de Rojo (2012-2013-2015); Bakhtin (2002); Marcuschi (2008); Koch (2011); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Koche (2014); Koch e Elias (2017); Fiorin (2018); Tanzin Neto (2014), os documentos oficiais que regem a educação brasileira, a exemplo da LDB (1996), dos PCN (1998) e do BNCC (2017), entre outros autores. Após estudo e revisão da literatura, realizamos uma análise da unidade 3 do Livro Didático Português Linguagens, de Cereja e Cochar (2015), com intuito de verificar como os autores sistematizam os estudos dos gêneros argumentativos *debate regrado* e *artigo de opinião*. Como resultado, pudemos constatar que o livro não contempla todos os aspectos relacionados à estrutura composicional dos gêneros em questão nem os elementos linguísticos da argumentação. A partir da análise, apresentamos uma proposta de intervenção destinada a professores de Língua Portuguesa dos nonos anos. Essa sugere atividades complementares às do livro didático, a serem realizadas a partir do uso de um ambiente virtual (o Edmodo). Com isso, esperamos que tantos docentes como discentes possam estar inseridos em eventos de multiletramentos e possam ressignificar o ensino de forma dinâmica e eficaz.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Gêneros Argumentativos. Multiletramentos.

ABSTRACT

We understand that the learning is greatly significant for the student when this is a participant on his knowledge construction process. Therefore, it cannot to be considered a teaching-learning process dissociated of this procedure and not even to think in educational methods decoupled of the digital technologies and media, as those elements are constitutive aspects of the students' life. In view of this, the research proposes a reflection in relation to the activities with reading and writing in classroom in order to consider two important aspects for the students, i.e., the contemporary social demand in digital technologies and media, and the argumentative discourse, since this element has to be systematized and investigated in the school contexts, although it is innate to the human. To this end, the study has as main objective to investigate the importance about the reading, comprehension and production of argumentative genre for the Portuguese language classes through the multiliteracies perspective. The research contain a bibliographic, documentary exploratory and explicative character under a qualitative approach and it will use the methodologic and theoretical input from the studies by Rojo (2012-2013-2015); Bakhtin (2002); Marcuschi (2008); Koch (2011); Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014); Koche (2014); Koch and Elias (2017); Fiorin (2018); Tanzin Neto (2014); among others. In addition to official documents that rules the Brazilian education, for instance of the LDB (1996), the PCN (1998) and the BNCC (2017), among others. Authors. After studying and revision of this literature, we conducted an analysis of the third unit from the Textbook *Portuguese Languages*, by Cereja and Cochar (2015), with the goal to check how the authors systematize the studies about the argumentative genres, the regimented debate and opinion piece. As the result of this research, it was observed that the book does not include all the aspects related to the compositional structure of the genres in study, and the linguistic elements from the argumentation. By the analysis, we present a proposal of intervention destined to the Portuguese language teachers of the ninth-grade class. This action suggests complementary activities those from the textbook to be developed through the use of a virtual platform (the *Edmodo*). With this, we hope that teachers and students can be inserted in multiliteracies events and so they can give a new meaning to the teaching with a dynamic and effective way.

Keywords: Reading and writing. Argumentative genre. Multiliteracies.

LISTA DE SIGLAS

AVA: Ambiente de Aprendizagem virtual

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LD: livro didático

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Multiletramento	21
QUADRO 2 - Fatores da textualidade	25
QUADRO 3 - Estratégias sociocognitivas	33
QUADRO 4 – Elementos que compõem o auditório universal	37
QUADRO 5 – Elementos que compõem o auditório particular.....	38
QUADRO 6 - Operadores argumentativos	45
QUADRO 7 - Elementos articuladores	46
QUADRO 8 - Gêneros orais e escritos.....	54
QUADRO 9 - Questões norteadoras	72
QUADRO 10 - Minhas habilidades digitais.....	94
QUADRO 11 – Meu eu digital	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representação dos países que usam o Edmodo.....	65
FIGURA 2 – Página de apresentação do Edmodo.....	66
FIGURA 3 – Página de acesso do Ambiente Edmodo	66
FIGURA 4 – Cadastro do aluno.....	69
FIGURA 5 – Interface do uso do estudante.....	69
FIGURA 6 – Opções interativas do Edmodo	70
FIGURA 7 – Atividade do livro didático	78/79
FIGURA 8 – Atividade do livro didático	79
FIGURA 9 – Atividade do livro didático	80
FIGURA 10 – Atividade de produção textual – artigo de opinião	82
FIGURA 11– Planejamento do artigo de opinião.....	84
FIGURA 12 – Sugestões de lembretes	85
FIGURA 13 – Demonstração de atividades.....	101
FIGURA 14 – Argumentação.....	102
FIGURA 15 – Operadores argumentativos.....	125
FIGURA 16 – Tipos de argumentos	107
FIGURA 17 – Criando enquetes.....	108
FIGURA 18 – Definição de video	140
FIGURA 19 – Definição de postcard	110
FIGURA 20 – Definição de fotorreportagem.....	111
FIGURA 21 – Tutorial para apresentação em prezi	111
FIGURA 22 – Como postar tarefas	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	17
2.1	Do letramento aos multiletramentos: uma prática de ensino norteadora para alunos do século XXI.....	17
2.2	O texto como instrumento na prática de ensino	23
2.3	Leitura e escrita na construção do sentido no texto	27
2.4	O discurso argumentativo e os fatores da argumentação	35
2.4.1	Estratégias e marcas linguísticas na argumentação	43
2.4.2	Gênero artigo de opinião e debate regrado	46
2.5	O gênero textual como instrumento teórico-metodológico no ensino	51
2.5.1	Os gêneros digitais e multimodalidade: tecnologias a favor do ensino-aprendizagem.....	56
2.6	O ambiente virtual edmodo como mediador da prática pedagógica	62
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	71
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	
4.1	Uma análise de atividades do livro didático sob a perspectiva do discurso argumentativo.....	75
5	A ARGUMENTAÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE LEITURA E ESCRITA PARA O 9º ANO NO AMBIENTE VIRTUAL EDMODO.....	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	APÊNDICE	129
	ANEXOS	1400

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que argumentar é inerente ao ser humano, pois durante toda nossa vida somos impulsionados a utilizar esta estratégia, seja em nossas conversas diárias, quando tentamos convencer alguém sobre alguma ideia ou refutá-la, seja quando somos cobrados a nos posicionar sobre algo. No entanto, o que observamos, quando da atuação como professor, é que mesmo sendo a argumentação uma prática comum no dia a dia, a maioria dos alunos apresentam dificuldades de assimilação e produção textual destes gêneros. Partindo dessa premissa, o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o ensino da língua como prática social, por considerar que parte dos problemas de proficiência leitora e escritora ocorrem porque a escola, muitas vezes, não concebe o ensino considerando a vivência externa dos alunos.

Assim, a motivação para o desenvolvimento deste trabalho partiu de observações realizadas em sala de aula, com turmas do 9º ano, nas quais pudemos observar que os estudantes chegam ao último estágio do fundamental II (com exceções) com grande defasagem no aprendizado, no que concerne à compreensão leitora, escrita proficiente e principalmente dificuldade de argumentar coerentemente.

Esta realidade se reflete também nos resultados dos simulados aplicados mensalmente em sala de aula e nas avaliações externas da Prova Brasil e SPAECE, estas aferem a proficiência leitora dos alunos a partir de questões formuladas de textos diversos, o que requer do discente certo conhecimento acerca dos gêneros textuais, da intenção comunicativa destes e de sua funcionalidade. Essas atividades revelam que as questões fomentadas a partir dos gêneros argumentativos causam mais dúvidas aos alunos, ocasionando assim resultados insatisfatórios no que diz respeito ao trabalho com leitura e produção textual.

Outro ponto que tecemos reflexão é em relação à maneira como são apresentados os gêneros argumentativos no livro didático e como são realizados os estudos acerca destes. Nesse sentido podemos perceber que grande parte das atividades que tratam da argumentação são superficiais, não comportando todos os elementos que compõem o gênero argumentativo, o que requer atividades complementares às do livro. Percebemos também que diversas dificuldades, muitas vezes, são atribuídas ao desinteresse dos alunos, possivelmente pela metodologia utilizada, por alguns professores, que ainda se limitam à resolução de atividades seguindo apenas

às orientações do livro didático como única ferramenta de ensino, como também por não se sentirem protagonistas de seu aprendizado.

Destarte, como consequência dessas ações, temos um grande número de alunos que não sabem organizar suas ideias, tampouco distingue fato de opinião em textos lidos. Tal acontecimento nos induz a indagarmos o porquê de tanta dificuldade, fazendo-nos refletir: Será que o livro didático, trabalhado em sala de aula, apresenta todas as condições necessárias para formar o aluno no saber argumentar? E a metodologia utilizada pelo professor contribui para esse desenvolvimento? Nesse contexto nos questionamos como contribuir com a proficiência leitora e escritora de alunos que chegam ao último ano do ensino fundamental II sem terem desenvolvido essas habilidades.

Acreditamos que, ao permitir que o aluno dialogue com os variados conteúdos de uma disciplina, através de um ambiente virtual, por meio da mediação oportuna do professor e de atividades diversificadas neste ambiente, ele poderá ressignificar o ato de ler e escrever, bem como inserir-se em seu convívio social com mais confiança, autonomia e capacidade de argumentar, ao trazer para o seu aprendizado seus conhecimentos prévios, valores, etc.

Nessa perspectiva, estamos convictos de que os multiletramentos podem dar uma grande contribuição ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por se tratar de uma prática que permite ao sujeito o desenvolvimento de habilidades múltiplas de leituras por meio de diferentes gêneros e recursos midiáticos. Ao fazer uso da tecnologia e mídias digitais, os alunos utilizam ícones, imagens e símbolos, encontrados nos variados links, na construção de novos textos, contribuindo assim para uma maior motivação dos alunos, como também para um ensino mais situado nas práticas sociais em que estes vivem. Tampouco

Dessa forma, a relevância desse trabalho está em querer contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente, da série final do ensino fundamental II, ao centrar-se em uma metodologia que reintegre os discentes à participação ativa em suas atividades e também por contemplar o que preconiza os PCN (1988, p. 90) quando afirma 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”.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar a importância da leitura, compreensão e produção do gênero argumentativo para as aulas de Língua

Portuguesa, na perspectiva dos multiletramentos. Nessa linha esperamos atingir os objetivos específicos que são: definir letramento e multiletramentos; identificar as características do discurso argumentativo no artigo de opinião e debate regrado; expor o ambiente virtual de aprendizagem EDMODO como mediador educacional; refletir sobre atividades relacionadas à argumentação no livro didático e apresentar uma proposta de intervenção pedagógica aos professores do 9º ano sobre leitura e escrita, na perspectiva dos multiletramentos, como mediação aos trabalhos em sala de aula.

Para o embasamento teórico, nos fundamentamos nos estudos de Rojo (2012-2013-2015); Antunes (2003-2010); Bakhtin (2002); Marcuschi (2008); Koch (2011); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Koche (2014); Koch e Elias (2017); Fiorin (2018); Tanzin Neto (2014), nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, a exemplo da LDB (1996), dos PCN (1998) e do BNCC (2017), entre outros autores.

A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e explicativa sob uma abordagem qualitativa. É uma pesquisa bibliográfica por ser elaborada a partir de livros, textos acadêmicos, teses e dissertações, revistas, sites, etc. É considerada exploratória porque visa um maior aprofundamento da problemática, apresentada no trabalho, com vistas à construção de hipóteses e aperfeiçoamento das ideias. É explicativa porque busca registrar e analisar a problemática apresentada. Quanto à abordagem, ela é qualitativa uma vez que busca compreender os fatos, não demandando um método estatístico.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos assim distribuídos: o primeiro traz a apresentação do trabalho através da introdução, a qual compreende a contextualização do tema, a problemática, a justificativa, os objetivos a serem alcançados, os teóricos que fundamentam a pesquisa e a metodologia traçada para o desenvolvimento do trabalho.

O segundo capítulo compreende o aporte teórico da pesquisa. Para isso ele traz as discussões teóricas acerca do letramento e dos multiletramentos, com reflexões sobre como inseri-los na prática educativa; reflete as estratégias de construção e sentido do texto; aborda os gêneros textuais como instrumentos essenciais no processo de ensino-aprendizagem, com foco no gênero argumentativo e digital; apresenta o discurso argumentativo e suas marcas linguísticas e estruturais. Além disso, o capítulo também faz uma abordagem sobre a

funcionalidade do EDMODO, ambiente virtual, objeto de nossa proposta de intervenção.

O terceiro capítulo estabelece os aspectos metodológicos escolhidos para desenvolver a pesquisa no que se refere aos elementos que a constitui, como classificação, procedimentos utilizados, aporte teórico, universo da pesquisa e a quem esta se destina.

O quarto capítulo apresentamos uma análise da unidade 3 do livro didático de Cereja e Cochar (2015) do 9º ANO do Ensino Fundamental II. A análise consta de questões norteadoras que nos mostram como são trabalhados os gêneros argumentativos no livro didático.

E finalmente, no quinto capítulo apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica sobre os gêneros argumentativos, debate regrado e artigo de opinião, na perspectiva dos multiletramentos, a ser apresentada a professores do 9º ano, da Escola Municipal de Ensino Básico Maria Heraclides, da cidade Brejo Santo-CE. Essa proposta traz atividades, complementares às do livro didático, na modalidade presencial e virtual, por meio do ambiente de Aprendizagem Virtual EDMODO.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo trata das contribuições que as práticas de letramento e multiletramento, por meio das tecnologias e mídias digitais, trazem para o ensino-aprendizagem moderno, por se tratar do uso de práticas situadas que envolvem não apenas os conhecimentos prévios de nossos alunos, mas, também, suas experiências, valores e cultura.

Para isso, desenvolvemos uma abordagem sobre a construção e sentido do texto, em especial o discurso argumentativo, de modo a preparar os discentes a saber argumentar e contra-argumentar, de forma coerente, nas diferentes circunstâncias do meio em que vivem. Nessa perspectiva, nos pareceu pertinente trabalhar os gêneros textuais, em especial, os gêneros argumentativos artigo de opinião e debate regrado, através do Ambiente Virtual Edmodo, pois além deste ambiente ter sido criado para fins didáticos possuem ferramentas dinâmicas e de fácil uso.

2.1 Do letramento aos multiletramentos: uma prática de ensino norteadora para alunos do século XXI

Durante muito tempo a expressão *sabe ler e escrever* foi designada àqueles que conseguiam o domínio do código alfabético, e o termo alfabetizar era associado ao ato de ensinar a ler e a escrever, de forma que um indivíduo aprendia as letras, frases e até pequenos textos de forma descontextualizada e dissociada de suas práticas sociais; de tal forma que uma pessoa poderia ser alfabetizada, mas não letrada, pois não era capaz de atuar na sociedade em que vivia.

Como postula Soares (2015, p.15), devemos pensar o termo *alfabetização* como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Nesse sentido a alfabetização é uma habilidade de codificar e decodificar, ou seja, um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Já o letramento, perpassa o estudo das letras e dos sons, considerando os conhecimentos prévios que o aluno tem e que, por sua vez podem interferir nas substituições, representações e apreensões no que se refere ao processo de leitura e escrita (ROJO 2009).

Entendemos que a leitura e a escrita exigem habilidades diferentes, de

forma que uma pessoa pode ter o domínio da leitura sem ter o domínio da escrita, como também pode ser um leitor fluente e não ser bom escritor (SOARES 2015). Essa discussão torna-se mais calorosa a partir da percepção de que apenas ler e escrever não é mais suficiente. É preciso pensar a escrita como uma prática social e a leitura como um processo de compreensão do mundo, incorporando esses saberes no viver cotidiano do indivíduo.

A partir dessas discussões e da necessidade de separar os estudos sobre a função social da escrita dos estudos sobre alfabetização, surgiu a necessidade de um novo termo que pudesse denominar essa demanda. Sobre isso Soares (2015) postula:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que a alfabetismo) representou certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais exigem pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (p.29).

Foi então que, a partir dos anos 80, surgiu, no Brasil, o termo letramento como referência a um conjunto de práticas de uso da escrita. Segundo Soares (2000), citada por Rojo (2012, p. 35), “O termo letramento pode ser definido como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, para a autora, os eventos de letramentos podem acontecer em qualquer espaço social por exemplo: alguém dirigindo com um grupo de amigos em endereço desconhecido, uma mulher que passa uma receita para outra que não sabe ler, ou seja, o letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades sociais e envolve participantes de saberes diferentes e que, por sua vez, são mobilizados mediante interesses e objetivos individuais e metas comuns, de forma colaborativa. Ao refletirmos sobre leitura e escrita, na perspectiva das práticas sociais, vem em mente a função da escola em preparar a criança e o jovem para prática da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que o principal objetivo da Língua Portuguesa é:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas

demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL 1998, p. 32).

Outros documentos norteadores do Ensino de Língua Portuguesa a LDB¹ e a BNCC² também defendem uma educação que realizem atividades mediadas por diferentes linguagens, “imbricando conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BNCC, 2017 p. 62). Sendo assim, é pertinente que estejamos conscientes e preparados para efetivar o que preconiza esses documentos no sentido de propor uma prática de ensino que ajude os alunos a refletirem criticamente sobre a natureza da alfabetização e dos letramentos como práticas sociais. Nessa perspectiva, Kleiman (2007) defende que se queremos considerar o letramento como prática de ensino, devemos ir além da visão tradicional, adotando uma concepção social da escrita. Nesse contexto, a escola precisa repensar o que é trabalhar leitura e escrita para o mundo contemporâneo, possibilitando aos alunos uma prática letrada que possa unir os eventos de letramento cotidianos às práticas letradas escolares, de forma a contribuir para a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Rojo (2009), cabe às instituições escolares possibilitarem que os alunos participem das várias práticas sociais utilizando os letramentos de forma ética e democrática, no entanto, para fazê-lo é preciso que a educação linguística leve em consideração três metas: Os letramentos múltiplos³, os letramentos multissemióticos⁴ e os letramentos críticos e protagonistas⁵. Sobre essa nova demanda autora explica:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. (www.significados.com.br/)

² **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>)

³ Letramentos múltiplos – apontam para a multiplicidade e variedades de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral (ROJO 2012:13).

⁴ Letramentos multissemióticos – textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita (ROJO 2009:107).

⁵ Letramentos críticos e protagonistas – trato ético dos discursos em uma sociedade saturada e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (ROJO 2009:108).

escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados vindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) Não será suficiente para atingir as três metas anunciadas acima. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circula (op,cit. p.108).

Diante dessa discussão, não podemos mais pensar em uma educação a partir e tão somente dos textos disponíveis nos livros didáticos. Por isso é importante que o ensino aprendizagem seja significativo e vá ao encontro de práticas sociais que o aluno possui, introduzindo eventos de letramentos que rompam os muros das escolas. Enfim, é preciso que as práticas descontextualizadas deem lugar às práticas interativas e sociais, de modo que a “capacidade de criação seja desafiada; ler e escrever deixe de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes” (ROJO, 2012 p. 39).

Como já foi dito, os eventos de letramentos são muito abrangentes já que ocorrem a todo o momento, na vida dos indivíduos, de diferentes maneiras. No caso dos eventos de letramentos digitais, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Nessa perspectiva a escola não pode ficar indiferente à prática dos letramentos digitais, portanto, é importante que ela atue como mediadora, uma vez que grande parte de nossos jovens têm o domínio da tecnologia, mas não são digitalmente letrados, ou seja, não sabem utilizar essa tecnologia para desenvolver as habilidades que venham a contribuir com seu aprendizado. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (op.cit.), gastamos muito tempo tentando desenvolver as habilidades de leitura e escrita, através do letramento impresso agora é hora de desenvolvermos o letramento digital. Sobre a importância dos novos letramentos para a prática pedagógica, os autores asseveram que:

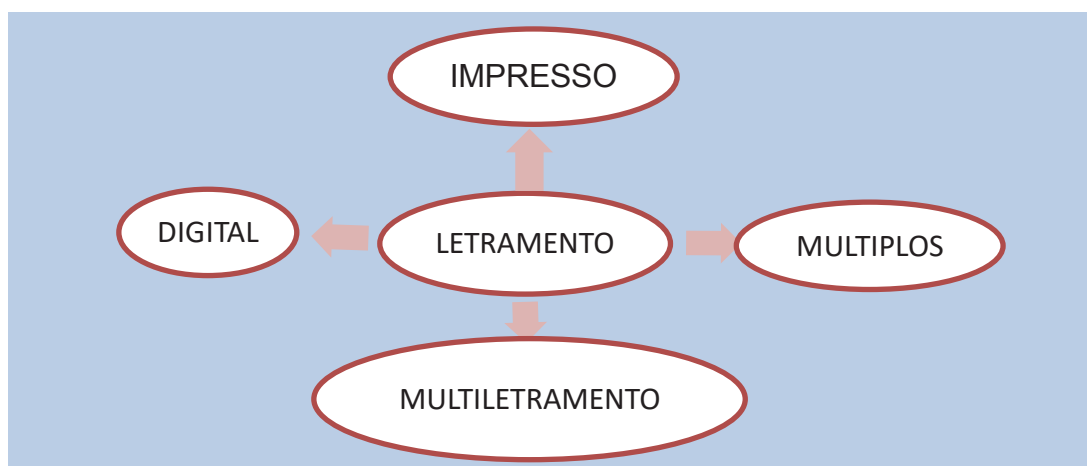
Precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de línguas ser relevante nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do

letramento impresso tradicional. Ensinar línguas exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (Op. cit. 2016, p.17).

Com essa nova demanda e com as novas tecnologias e mídias digitais disponíveis no mundo contemporâneo, os letramentos passam a denominar-se através de várias formas e nomenclaturas: o letramento impresso, os letramentos múltiplos, o letramento digital. Enfim, a multiplicidade de textos faz surgir novas configurações que dão origem a um novo termo “os multiletramentos” cujo conceito diferencia-se de letramentos múltiplos.

Os letramentos múltiplos apontam para a multiplicidade, ou seja, envolve discussões relacionadas às práticas letradas sociais, independentes de essas serem valorizadas ou não. Enquanto que os multiletramentos apontam para a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos, considerando os meios em que estes acontecem. No quadro que segue, podemos perceber que diferentes práticas de letramento podem confluir ao multiletramento.

Quadro 1 - multiletramento



Fonte: elaborado por nossa autoria com base em Rojo (2012).

A pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996, através de manifesto de um grupo de pesquisadores dos letramentos que se reuniram na cidade de Nova Londres (USA). O manifesto, realizado pelo grupo, afirmava a necessidade de a escola tomar consciência dos letramentos que emergiam com as TICS – Tecnologias da Informação e da Comunicação. Defendia também que esses novos letramentos traziam uma linguagem multimodal e multissemiótica e que,

para abranger esse “multi”, fazia-se necessário criar um novo termo ou conceito, foi assim que surgiu o termo multiletramento (ROJO 2012).

Para a autora, podemos conceituar multiletramento a partir da multiplicidade cultural presente nas sociedades modernas e aos novos textos multimodais, o que exige do indivíduo a habilidade para se fazer significar. Dessa forma, o que caracteriza os multiletramentos é a capacidade de permitir ao indivíduo desenvolver habilidades de múltiplas leituras, compreendendo a fluidez dos textos e atuando com mais autonomia na sociedade em que se está inserido.

Sobre as características dos multiletramentos, Rojo (2012, p.13) especifica:

- a) Eles são interativos: mais do que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas)

Nesse sentido, a autora nos convida a repensar a metodologia utilizada em sala, pautada em textos impressos e enxergar nos multiletramentos a oportunidade de significar o ensino. Ela também nos incentiva a enxergar nos alunos o potencial digital que lhes são característicos. A autora enfatiza a importância de concentrar esse potencial em contextos de ensino aprendizagem, possibilitando e incentivando os aprendizes a adentrar no mundo digital, de modo que o desenvolvimento dessa habilidade no contexto escolar possa permitir o entendimento dos diversos textos surgidos no mundo contemporâneo.

Para a estudiosa, o aprendiz deve ser “um construtor colaborador das criações conjugadas na era da linguagem líquidas” (ROJO, 2013 p.08), ou seja, em uma época em que a linguagem não se molda em uma forma fixa, portanto torna-se necessário possibilitar leituras que se adequem à fluidez dessa língua. Enfim, os textos multimodais ou multissemióticos exigem capacidades e práticas para fazer significar.

Nessa perspectiva, ao trabalhar sobre o viés dos multiletramentos, o papel da escola está direcionado às exigências do mundo contemporâneo, tanto no sentido de considerar práticas que extrapolem o contexto escolar, como no sentido de formar sujeitos capazes de atuar, nas diferentes circunstâncias, em que vivem.

Entretanto, não basta apresentar uma proposta de atividades através de um ambiente virtual aos alunos e pensar que a partir daí haverá uma transformação significativa. Caberá ao professor-mediador incentivar a aprendizagem por meio de recursos vários que permitam aos discentes desenvolver sua capacidade reflexiva e crítica, tornando-os capazes de assumir, com autonomia, suas ações. Através dos multiletramentos, os alunos deixam de ser meros espectadores para transformarem-se em criadores de sentido, isso porque “a metodologia promove a autoria, a autonomia, a interatividade, o registro e o protagonismo da turma” (ROJO, 2012, p.29).

No entanto, todas essas afirmações abrem uma série de questionamentos, que a própria autora destaca:

Os nossos alunos [...] já lidam visivelmente, com mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, por que incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? Por que uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, p.26)

Acreditamos ser exatamente essa a razão para se estruturar uma metodologia, voltada para os multiletramentos, por tratar-se de algo que os alunos já utilizam em seu cotidiano, em suas práticas sociais. Portanto, a pedagogia dos multiletramentos vem justamente para direcionar e capacitar esse público para a leitura que os novos letramentos requerem.

No tópico que segue abordaremos a contribuição que a Linguística Textual oferece ao trabalhar o texto e os elementos de textualidade, com o objetivo de instruir o aluno a entender que o texto não é um amontoado de palavras, mas que possui elementos necessários para a construção do seu sentido.

2.2 O texto como instrumento na prática de ensino

De acordo com Antunes (2010), o texto é um evento sociocomunicativo, uma vez que esse ocorre dentro de um processo de interação e se efetiva a partir da oralidade ou da escrita. No entanto, não podemos dizer que todo evento comunicativo pode ser considerado um texto, pois esse não se estabelece a partir de palavras ou frases desconexas. Para que um texto seja concebido como tal, é necessário que alguém o processe, em algum contexto significativo, além de

imprimir um sentido ao que se está lendo ou escutando. “Assim compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31).

Na perspectiva de Marcuschi (2008), o texto funciona como um sistema de conexões que compreende vários dados como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, entres outros, o que envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos em seu processamento. Desse modo, o conceito de texto fundamenta-se a partir da relação entre língua e discurso já que o processo de interação entre os indivíduos ocorrem, fundamentalmente, através de textos.

O autor refere-se à língua como um sistema e afirma que, mesmo desconhecendo as regras, nós temos a competência para interagir, por escrito ou por meio da fala. Não obstante isso, ele defende a importância de conhecermos a tessitura do texto, de forma a compreendê-lo melhor e consequentemente utilizar esses conhecimentos para o aperfeiçoamento de nossas leituras ou escritos. Em relação à textualidade, Marcuschi (2008, p.89) acrescenta que:

Textualidade não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico. Essa posição supõe pelo menos três aspectos:

Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe como tal.

Segundo: Um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.

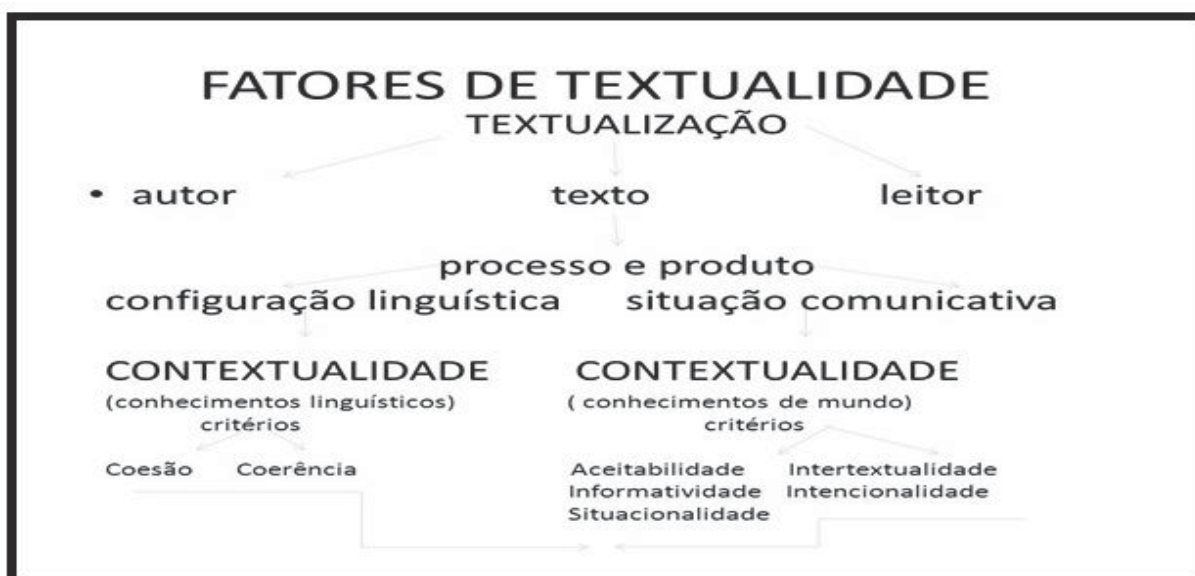
Terceiro: A sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

A partir desses estudos, compreendemos que um artefato linguístico constitui um texto, a partir do momento que alguém consegue entender a mensagem trazida por ele. O autor exemplifica esse aspecto citando um cartaz escrito com erros ortográficos ou sintáticos. Se o sujeito que o lê consegue produzir um sentido a partir da leitura, este pode ser considerado um texto.

Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch (2018) nos apresentam os critérios da textualidade a partir da definição feita por Beaugrande e Dresler (1981). Segundo os autores são sete: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade,

informatividade, intertextualidade, situacionalidade. No que se refere à organização desses critérios da textualidade, Marcuschi (2008) nos diz que a definição feita por Beaugrande/Dressler (1981), não deve ser tomada como estanque, pois alguns desses critérios são redundantes, com isso não devemos nos conter nem na forma, nem no código, mas sim no entendimento que surge e se completa com a participação do leitor. Para exemplificar, ele sintetiza os critérios gerais da textualidade através do esquema abaixo:

Quadro 2 – fatores da textualidade



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p.96).

Com o esquema apresentado, percebemos no topo a tríade: autor-texto-leitor. A partir da tríade, entendemos o texto como um processo em construção e não um produto acabado. Na configuração linguística, como o próprio nome indica, entram os conhecimentos linguísticos as regras envolvidas no sistema e sua operacionalidade. Entre esses conhecimentos destacam-se a coesão e a coerência. A situação comunicativa compreende o conhecimento de mundo, os aspectos cognitivos e contextuais, e envolve a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade.

De acordo com Marcuschi (2008), podemos entender a *coesão* como recurso gramatical e lexical que serve de encadeamento ao ligar um termo a outro, promovendo a continuidade do texto. A *coerência*, por sua vez, reporta-se à compreensão, ela não implica apenas em traços linguísticos, mas no encadeamento

dos enunciados de um modo geral, implicando sentido ao texto como um todo. No âmbito dessas questões seriam a coesão e a coerência partes constitutivas do texto.

Em relação à *intencionalidade*, há divergência entre Antunes (2010) e Marcuschi (2008), pois enquanto este diz que esse aspecto está centrado no produtor, a autora discorda e postula que a intencionalidade é do interlocutor. De modo geral, entendemos que a intencionalidade relaciona-se ao que produtor ou interlocutor deseja transmitir. Já sobre a *aceitabilidade*, ambos os autores a concebem como atitude do interlocutor, ou seja, diz respeito à atitude do receptor do texto, o qual através de sua leitura o aceita e o significa.

Do ponto de vista de Antunes (2010), todo texto apresenta algum grau de *informatividade*, no entanto, o que vai qualificar um texto em melhor ou pior, não é a quantidade de informação que o texto apresenta, e sim o contexto de funcionamento como um todo. Desse modo a informatividade do texto diz respeito à qualidade de informações, as quais podem se diferenciar em maior ou menor grau. A *intertextualidade*, por sua vez, corresponde à dinamicidade do texto em empreender leituras a partir de outros textos, ou seja, esse aspecto corresponde à inserção de citações, parafraseamento e referências a outros textos já em circulação. E por fim, apresentamos o critério da *situacionalidade*, o qual se refere ao modo como o produtor adequa sua produção, a depender do ambiente ao qual o texto será destinado.

A partir do conhecimento desses aspectos, entendemos que todo enunciado dotado de uma significação apresenta, essencialmente, as propriedades da textualidade expostas neste trabalho. No entanto, durante todo esse estudo, Marcuschi (2008) pontua que não devemos considerar esses aspectos como regras textuais, mas como meios de construção de sentido. Nessa perspectiva, Antunes (2008) corrobora com Marcuschi (op,cit) e apresenta importantes reflexões acerca do ensino de línguas a partir das propriedades do texto. Segundo a estudiosa, cabe ao professor o cuidado em ensinar o aluno a compreender esse processo, “[...] a ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos – quem fala, quem escreve e para quem” (ANTUNES, 2009, p.88)

Trazendo essa reflexão para as escritas escolares, Marcuschi (2008) e Antunes (2003) nos falam que o insucesso destas ocorre justamente por não estar definido o objetivo da escrita e o interlocutor, porque toda vez que escrevemos,

estamos pensando em alguma pessoa que, por sua vez, nos vai direcionar como escrever e o que vamos dizer.

Então, os alunos, por não possuírem um auditório preestabelecido e bem determinado, escrevem para o único interlocutor que é o professor, este, na maioria das vezes, é visto como carrasco, como alguém que está ali para riscar a redação e apontar os erros. Nesse contexto, a escrita não é vista como um elemento de interação e sim como propósito de obtenção de uma nota, o que gera o desinteresse e o descaso com a escrita.

A partir dessas reflexões, entendemos que só devemos conceber a escrita como exercício da linguagem, como uma prática predominantemente social, tal como acontece na vida real. Isso porque sempre que falamos estamos nos dirigindo a alguém, ou seja, sempre há um interlocutor. Da mesma forma deve ser com a escrita, mesmo que esse interlocutor seja imaginário. Nesse sentido, para Antunes (2003), é tarefa da escola orientar bem o aluno no momento da escrita ao dizer para quem ele está escrevendo e não, simplesmente, pedir que escrevam um texto.

Em outro ponto a autora complementa:

Redações escritas “para ninguém”, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficácia de que somos testemunhas, na maioria dos casos. De que jeito exercitar as tomadas de decisão que a interação verbal requer se não sabemos a quem nos dirigimos? De que jeito supor os conhecimentos partilhados, e, em função disso discernir sobre a forma adequada de providenciar as instruções necessárias ao entendimento do que é exposto? De que jeito decidir sobre as condições da coesão e da coerência se não há parâmetros de avaliação da aceitabilidade pressuposta do outro lado da linha? (ANTUNES, 2009 p.88-89)

No âmbito dessas reflexões podemos concluir que os aspectos da textualidade só se tornam eficazes quando são articulados através da interação entre autor-texto-leitor. A partir dessa confirmação passaremos a nos reportar sobre a concepção de leitura, escrita e compreensão de sentido do texto.

2.3 Leitura e escrita na construção do sentido no texto

Antunes (2009) traz importantes reflexões sobre a relação da escrita com a leitura, dado que “tudo que é escrito se completa quando é lido por alguém”, assim,

a absorção das informações escritas, ocorre a partir da leitura. A autora acrescenta que a escrita é uma das maiores construções da humanidade, pois através dela é possível registrar, documentar, divulgar ideias, feitos e conquistas humanas, caso contrário, ficaria apenas na memória, na oralidade, o que teria valência apenas por determinado tempo, uma vez que nada seria documentando.

Assim a leitura e a escrita não podem estar dissociadas visto que uma ação leva a outra. No entanto, a pesquisadora nos chama a atenção para a generalização dessa teoria, ao afirmar que não podemos entender essa relação como algo automático, ou seja, não podemos defender a ideia de que quem lê muito, escreve bem. A leitura estabelece condições para uma escrita de sucesso, mas não assim, mecanicamente, pois a escrita exige planejamento, prática constante, persistência, reflexão e crescente aprimoramento, ou seja, não basta ler para escrever bem. Contudo, mesmo colocando essas questões, a pesquisadora ratifica que a “leitura constitui um meio de acesso às formas particulares e específicas de escrever” (ANTUNES, 2009 p.196).

Nessa perspectiva, buscamos evidenciar que as produções escolares só devem ocorrer através de um planejamento pautado em diversas leituras e entendimento do tema em questão, ou seja, para uma escrita de sucesso há a necessidade de conhecimento adquirido e, esse, comumente ocorre a partir de boas leituras, discussões e compilação de dados.

Ao considerarmos essa relação, iniciaremos nossos estudos nos valendo das estratégias que compreendem a produção textual e as estratégias de compreensão de sentido do texto, pois, quando na escrita, nos é sugerido o cuidado em evidenciar quem fala, quem escreve e para quem, na leitura devemos nos questionar: o que é ler? Para que ler? E como ler?

De acordo com Koch e Elias (2010) essas concepções são reveladas em três focos. Em relação à produção textual/escrita: foco na língua, foco no escritor e foco na interação; e em relação à leitura: foco no autor, foco no texto e foco na construção de sentido. Poderíamos relacionar esses focos e apresentá-los simultaneamente já que os estudos realizados neste trabalho apresentam esses dois eixos como produto de interação social, de modo que, tanto a leitura como a escrita deve convergir para esse fim. No entanto, por fins didáticos, os exporemos separadamente, a começar pelo eixo escrita.

Com relação às concepções que compreendem a escrita, a concepção com

foco na língua considera a linguagem como um sistema pronto, em que o escritor deve apropriar-se de suas regras e assim conceber a escrita como um produto acabado, ou seja, o texto é escrito para ser decodificado apenas, não havendo espaço para inferências (KOCH; ELIAS, 2017). Na escrita com foco no escritor, o texto é construído a partir da representação mental de quem o constrói, ou seja, nele está a transposição de uma vontade, de uma ação, não importando as experiências e os conhecimentos do leitor. Já na concepção com foco na interação, o escritor considera o conhecimento do leitor e, com isso, mantém a interação escritor-leitor. Por essa razão o escritor escreve, revê, reescreve, de modo a deixar lacunas que serão preenchidas a partir do conhecimento do leitor.

Nesse modo, a produção interativa não enxerga a escrita apenas como sistema passivo de decodificação, nem tão somente prevalece o pensamento individualista do escritor. Ela enxerga a escrita como um sistema interacional em que escritor e leitor coadunam dialogicamente na construção do texto. De acordo com Koch e Elias (2017) essa concepção de escrita interativa demanda uma série de estratégias, as quais as autoras assim especificam:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dada” levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2017 p.34).

Ao destacar as estratégias citadas acima, as autoras nos chamam a atenção para uma atividade processual e interativa que é a escrita. Processual porque requer todo um planejamento, desde o momento que a precede, através da busca de informações, até a reta final em que o escritor reavalia e reescreve o texto. Interativa porque concebe a autoria de quem o fez sem, no entanto, deixar de estabelecer uma relação entre o mundo e o leitor, como afirma Koch (2003, p.48) ao dizer que toda escrita está ligada a diferentes contextos sociais em que o leitor se encontra.

Além das estratégias de escrita elencadas acima, Koch e Elias (2017), destacam os conhecimentos que o escritor deve apropriar-se para desenvolver uma

boa escrita, são eles: conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional. O Conhecimento linguístico é aquele relacionado à ortografia, à gramática e ao léxico de uma língua. Segundos as autoras esse conhecimento é importante porque induz consideração ao leitor, uma vez que usado, além de contribuir para a estética do texto, também serve para evitar problemas de comunicação.

Em se tratando do conhecimento enciclopédico, este se caracteriza por ser um conhecimento adquirido e armazenado em nossa mente, a ele também chamamos de conhecimento de mundo. Já o conhecimento interacional configura-se no objetivo ou propósito pretendido, em determinar a quantidade de informações necessárias na situação comunicativa, como também, em selecionar a variante linguística adequada à interação, adequação do gênero textual, de forma a assegurar a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor.

Assim, se a escola quer ajudar a desenvolver a competência escritora de seus alunos, ela deve valer-se de todos esses preceitos, e ainda permitir que os alunos vejam na escrita a possibilidade de ecoar sua voz, seus anseios, de fazer valer sua opinião frente ao que pensam e ao que desejam. Nesse sentido, a escola tem o papel de trabalhar com seus alunos a escrita, como uma prática social, como algo que tenha sentido para eles. No que se refere às atividades de escritas escolares, Possenti (2014, p.23) ratifica e colabora com nosso estudo quando diz:

Estas atividades teriam que ser marcadas por uma característica: não serem ou parecerem apenas atividades escolares (isto é, redações, mesmo que alternativas). Teriam que ser para valer, ou simular que fossem para valer. Por exemplo, escrever cartas ou e-mails para jornais e para políticos (reclamando, elogiando, contestando), ou mesmo para colegas; reescrever textos para serem postados em algumas das redes sociais (entre outras coisas).

Todas essas ponderações, acerca da escrita, evidencia o papel da escola em contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Nesse sentido, Antunes (2003, p.61-66) expõe uma série de implicações pedagógicas das quais o professor pode intervir para que isso ocorra significativamente. Para a autora a escrita deve ser *de autoria também dos alunos*, de modo que os textos que circulam na escola devem incluir textos autorais dos alunos. Ela ressalta que essa prática colocaria os alunos em circunstâncias de exercitar a participação social por intermédio da escrita, por isso não é concebível trabalhar essa modalidade a partir

de frases e palavras isoladas e, portanto, descontextualizada do ambiente em que vivem os alunos.

No que se refere à *escrita de textos socialmente relevantes*, a estudiosa sugere que a escrita parta do estudo de gêneros textuais, utilizados fora da escola, o que subjaz a uma escrita *funcionalmente diversificada*, pois ao escrever em diferentes gêneros, há também a necessidade de conhecer que tipo de gênero se está escrevendo, visto que cada um traz especificidades, veiculação e função comunicativa diversa. Em relação à *escrita, contextualmente adequada*, essa corresponde às particularidades que dizem respeito ao uso da língua. Portanto é tarefa do professor ter uma visão mais ampla, em relação aos textos dos alunos, não considerando somente a adequação gramatical correta, mas também as variações linguísticas e o contexto de uso da língua.

Ainda em relação às implicações pedagógicas, a autora vem pontuar *uma escrita de textos que têm leitores*, de modo que as produções dos alunos devem ser lidas tanto em sala de aula como fora dela. Sendo assim, a escrita deve ser orientada para a *coerência global*, implicando, na organização geral do texto, no que concerne à questão da textualidade, como também *em sua forma de se apresentar*, o que diz respeito à ortografia, à pontuação, aos aspectos da superfície, ou seja, a apresentação do texto.

Em relação às concepções de leitura, essa também ocorre a partir de três focos: foco no autor, foco no texto e foco na construção de sentido. A leitura com *foco no autor* é aquela que acontece como mero processo de captação de ideias, o leitor é passivo, ou seja, não interage com o texto, limitando-se apenas em captar a intenção do autor. A leitura com *foco no texto*, por sua vez, está relacionada ao entendimento do código, ou seja, o leitor entende o texto como um produto codificado pelo emissor e que deve ser decodificado pelo receptor/leitor/ouvinte. Nesta concepção de *foco no texto* a preocupação está em reconhecer o sentido das palavras e da estrutura do texto.

Na terceira concepção, a *construção de sentido do texto* é bem mais interativa e ocorre dialogicamente entre autor-texto-leitor. Nesse tipo de leitura o leitor comunga saberes, uma vez que se baseiam em elementos linguísticos presentes no texto, mas não se prende a apenas isso, pois para construir o sentido do texto o leitor aciona saberes, previamente estabelecidos, sejam eles de caráter linguístico ou de mundo. Para isso o leitor apoia-se nas pistas e sinalizações deixadas pelo

autor do texto e os associa aos seus conhecimentos prévios, podendo concordar, discordar, adaptar e completar essas ideias. Todas essas ações pressupõem a interação autor-texto-leitor. Vejamos o que os PCN (1998) dizem a respeito:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido. Permitido tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p.69-70).

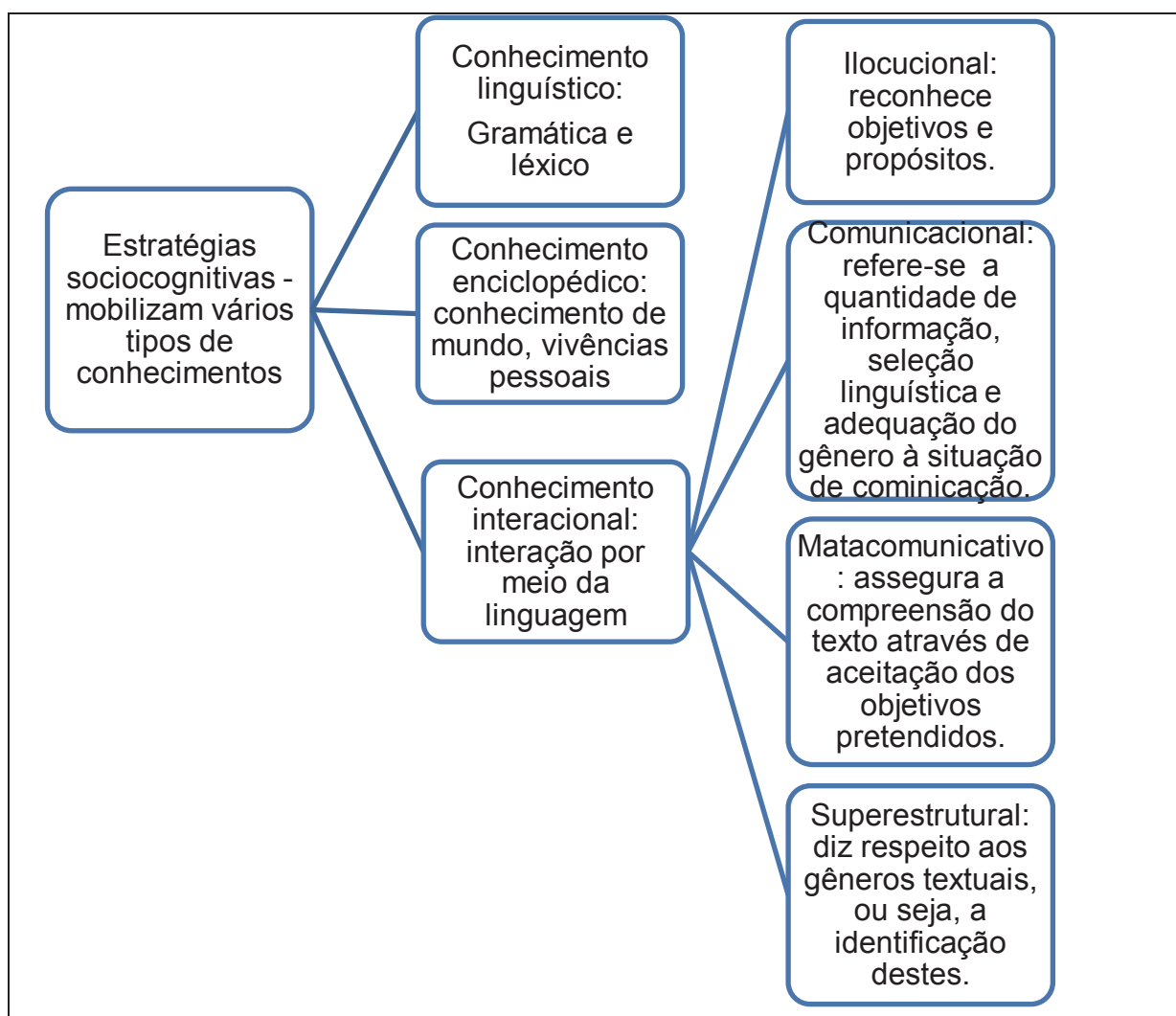
Nessa tríade autor-texto-leitor, o leitor ativa várias estratégias metacognitivas: predição, seleção, inferências, confirmação e correção que serão utilizadas de acordo com o objetivo da leitura. Frequentemente somos apresentados a textos de diversos tipos e especificidades, então, a depender da intenção comunicativa do texto e do objetivo por nós pretendido, a estratégia para a assimilação do conteúdo pode mudar. De modo geral, a atividade da leitura interativa deve ser iniciada a partir da estratégia de antecipação e levantamento de hipóteses. Esses dados devem ser elaborados com base no conhecimento que temos sobre: o autor do texto, o meio em que veicula o gênero e o título; esse último, não raro, orienta o leitor para a construção de sentido. Também devemos considerar a distribuição e a configuração de informação no texto, como assim pontua Koch e Elias (2017), pois, segundo as autoras, de posse do levantamento de hipóteses iniciais, devemos adentrar no texto e durante a leitura verificar se nossas hipóteses foram confirmadas ou negadas.

Outra estratégia que deve ser considerada é o resumo, como pontua Solé (1998 p.147): “o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios”. Para produzir um resumo, a autora indica que podemos realizá-lo, por omissão de dados, ao excluirmos as informações que para nós não são relevantes; por seleção, ao evidenciamos os pontos que julgamos importantes; por generalização e por construção, ao elaborarmos uma informação que sintetize as demais dentro de um parágrafo ou texto. Por isso a importância de ter claro o objetivo pretendido, pois são esses “que nortearão o modo de leitura, em mais

tempo ou menos tempo, com mais atenção ou menos atenção, com maior interação ou com menor interação” (KOCH; ELIAS 2017, p.19).

Nessa perspectiva, sempre que lemos e produzimos um sentido para o texto, estamos acionando várias estratégias sociocognitivas, responsáveis em mobilizar os conhecimentos que temos armazenados na memória. Koch e Elias (2017) defendem que, para a efetivação desses conhecimentos, recorremos a sistemas de conhecimento, os quais são assim denominados: conhecimento linguístico, que se refere ao conhecimento gramatical e lexical; conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, o qual diz respeito aos conhecimentos adquiridos através da vivência e validados na hora de construir um sentido para o texto; e o conhecimento interacional, que abrange outros conhecimentos específicos e diz respeito à interação por meio da linguagem. Para sintetizar os tipos de conhecimentos apresentaremos no gráfico abaixo as estratégias sociocognitivas:

Quadro 3 – Estratégias sociocognitivas



Fonte: Elaborada por nossa autoria com base em Koch e Elias (2017, p.40-45).

É relevante que pensemos sobre essas estratégias, relacionando-as às leituras que oferecemos aos nossos alunos, já que algumas são de competência do leitor, por exemplo, a predição, a inferência, a suposição e a confirmação. No caso das que precisam de conhecimento adquirido, para serem efetivadas, são consideradas de natureza constitutiva, isto é, são conhecimentos construídos gradativamente durante a vida estudantil e pessoal do aluno. Por isso, é importante refletir sobre essas questões, no sentido de propor leituras que se adequem ao processo cognitivo do leitor, de modo que se configure em uma leitura mais interativa e motivadora, permitindo ao aluno construir um sentido para o que lê.

No que concerne ao trabalho pedagógico, Antunes (2003, p. 79-84) apresenta uma série de implicações que podem nortear as atividades com a leitura em sala de aula. Estas são: as leituras de textos autênticos, leitura interativa, leitura em duas vias, leitura motivada, leitura do todo, leitura crítica, leitura da reconstrução do texto, leitura diversificada, leitura por "pura curtição", leitura apoiada no texto e leitura nunca desvinculada do sentido.

A autora, ao referir-se a *textos autênticos*, explica que esses são os que se veiculam nos suportes de comunicação social, como: revistas, livros, panfletos, cartazes, ou seja, textos em que está implícita a função comunicativa. Já no caso da *Leitura interativa*, esta deve ocasionar o encontro entre quem escreveu e quem está lendo.

A leitura em duas vias trata da ligação de interdependência entre leitura e escrita, que, por sua vez, devem estar sempre direcionadas a atividades conjuntas, para que os alunos percebam a relação que há entre elas. Em relação à *leitura motivada*, a autora sugere ao professor que, antes de solicitar a atividade de leitura de um texto, ele explique ao aluno o porquê dessa leitura, os objetivos e a importância da atividade, e, ainda, que ajude o aluno a construir uma imagem positiva da leitura, de modo a fazê-la bem e por interesse próprio.

Em relação à *leitura como um todo*, autora explica que essa compreende o entendimento global do texto, por isso o professor deverá ajudar o discente a [...] “desenvolver competências que levem o aluno a identificar *noções-núcleo*, em função das quais a interpretação pontual de cada uma de suas partes ganha sentido” (ANTUNES, 2003, p. 81), ou seja, que o ajude a identificar a tese, o tema a finalidade, os argumentos principais, os secundários, entre outros.

Entre as implicações pedagógicas que Antunes (op.cit) sugere está a *leitura crítica*, em que o aluno deve perceber que nenhum texto é passivo de neutralidade, ou seja, ele traz diversos entendimentos, por isso é sempre possível fazer uma *leitura de reconstrução do texto* a partir de seus questionamentos. A escritora defende também a importância da *leitura diversificada*, baseada em textos de diferentes gêneros, em sala de aula. Para isso ela pontua que o professor, ao trabalhar com os variados gêneros, deverá chamar a atenção para as diferentes linguagens, estrutura e composição dos textos.

Um aspecto importante é a *leitura também por "pura curtição"*, sem uma cobrança posterior, por isso o professor deve selecionar textos que ele julgue que provoque no aluno o prazer pela leitura. Ao falar da *leitura apoiada no texto*, a autora evidencia a importância que se deve dar às palavras e aos seus efeitos de sentido, daí a importância de interligar o texto com os conectivos apropriados, de forma a dar sentido a ele. E, por último, Antunes (2003) ressalta a relevância da *leitura nunca desvinculada do sentido*, daí a necessidade de uma leitura pausada, atenta aos sinais pontuação, bem pronunciada, com as entoações corretas, entre outras considerações, de modo que esses recursos facilitem a compreensão do texto.

Kleiman (2004) colabora com essas implicações ao afirmar que os estudos de leitura, atualmente, têm predominado como prática social, e defende a importância de trazer para a sala de aula a vivência extraescolar de cada discente, defendendo, assim, que a leitura é um processo interacional e sociocultural. Toda essa reflexão refere-se ao que temos falado em relação à leitura interativa, a leitura que é vista não apenas como um propósito informativo, de localização de dados, mas aquela em que mobiliza saberes e “busca descobrir intenções, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um dizer que também é um fazer” (ANTUNES, 2009, p.204).

Como já foi visto, toda ação comunicativa ocorre a partir de textos, sejam eles orais ou escritos, que se configuram a partir da intenção comunicativa, do público a que se destina e do veículo em que circula. No próximo tópico abordaremos o discurso argumentativo, cuja intenção comunicativa está associada ao convencimento e à persuasão.

2.4 O discurso argumentativo e os fatores da argumentação

Ao considerarmos a relação direta da argumentação com a necessidade do ato comunicativo, podemos afirmar que o discurso argumentativo está presente em nossas vidas mesmo antes de entrarmos no universo escolar. Desde cedo argumentamos, e isso permeia toda nossa convivência já que somos sempre cobrados a nos posicionar sobre algo, a emitir um ponto de vista. Nesse sentido, argumentar é buscar o convencimento ou a persuasão de um público, inicialmente, através da construção de um ponto de vista, sequenciando pelo gerenciamento de informações coerentes durante o ato de fala. Koch e Elias (2017, p.23) ao referir-se sobre a relação do homem com a linguagem postulam que essa ocorre por meio do discurso argumentativo. Para as autoras:

O uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus quereres e saberes, então, argumentar é humano. [...] A argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista nacional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais no quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (p.23).

Diante da afirmação de que argumentar é humano, nos questionamos o porquê de tanta dificuldade ao produzir textos argumentativos, isso porque, seja na escrita ou na oralidade, normalmente, os textos, escritos pelos alunos, tendem a expressões de achismo e não considera as prerrogativas do discurso argumentativo. Nesse sentido, Koch e Elias (Op cit.) afirmam que a prática argumentativa deve servir de reflexão não só na escola, mas também em todos os ambientes em que convivemos, de forma que, ao argumentar nos questionemos sobre o objetivo que queremos alcançar.

Nesse contexto, faz-se necessário ampliar os estudos desta pesquisa no sentido de tecer reflexões acerca do uso do discurso argumentativo, relacionando às necessidades cotidianas dos alunos com o ensino-aprendizado. Iniciaremos essa reflexão fazendo a distinção das categorias argumentativas entre os termos convencer e persuadir. Os estudiosos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.30) justificam que:

Os critérios pelos quais se julga poder separar convicção e persuasão são sempre fundamentados numa decisão que pretende se isolar de um conjunto - conjunto de procedimentos, conjuntos de faculdades - certos elementos considerados racionais. Há que

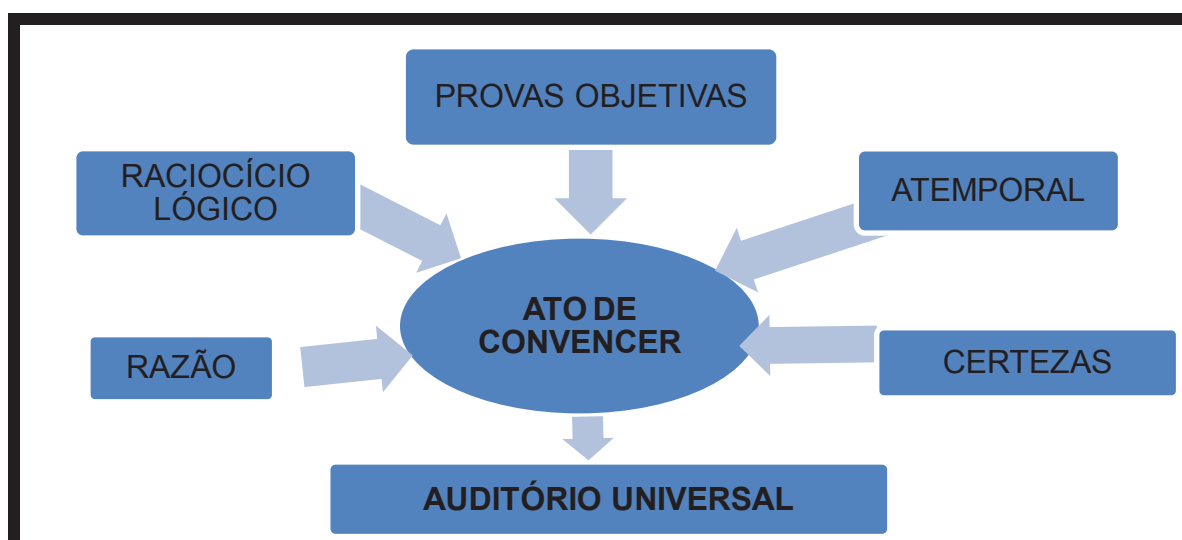
saliente que esse isolamento, às vezes, incide sobre os próprios raciocínios, por exemplo, mostrar-se-á que tal silogismo, mesmo ocasionando, a convicção não ocasionará a persuasão, mais falar assim desse silogismo significa isolá-lo de todo o contexto, significa supor que suas premissas existem no espírito independentemente do resto, significa transformá-los em verdades inabaláveis, inatingíveis.

Esse conjunto de faculdades, a que os autores se referem, baseia-se nas premissas utilizadas no início da argumentação, as quais conduzirão o receptor a uma conclusão, pois a depender da classificação do auditório, se universal ou particular, as premissas utilizadas serão distintas. Assim, os autores chamam de persuasiva a argumentação voltada para o auditório universal e, de convincente à voltada para o particular, de forma que ambas são articuladas a partir de elementos distintos.

Ainda para os estudiosos, essa distinção ocorre porque um orador pode convencer um interlocutor, mas não persuadi-lo. Poderíamos citar como exemplo, um pai que tenta convencer o filho de que o uso excessivo do celular é prejudicial à saúde, o filho se convence disso, mas não deixa de usá-lo exageradamente. Nesse caso houve o convencimento, mas não a persuasão, daí os autores afirmarem que a persuasão tem uma força maior que o convencimento.

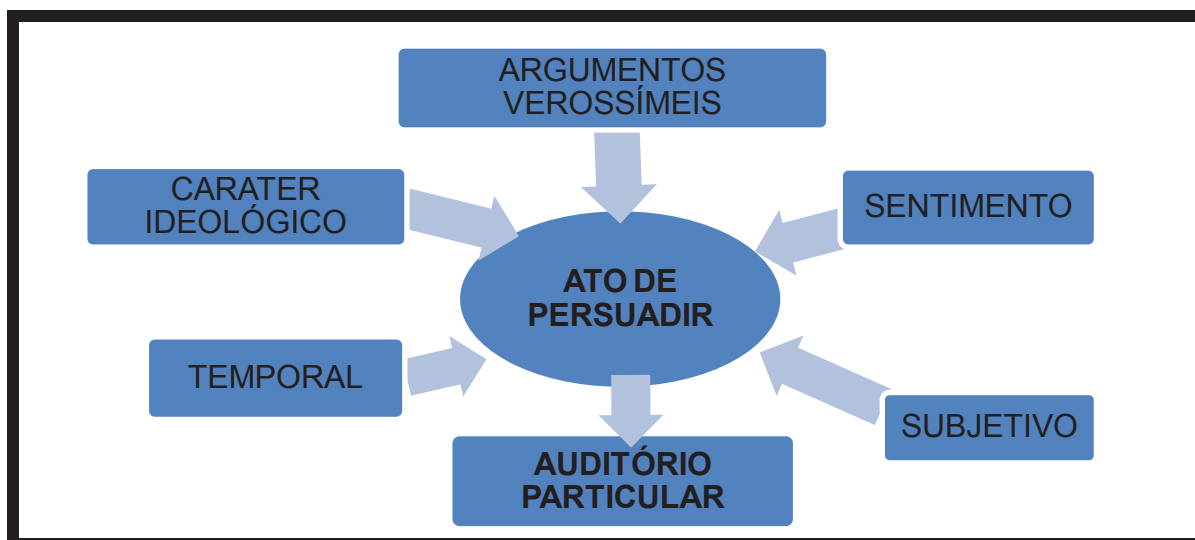
Nesta pesquisa encontramos outros autores que também evidenciam essa distinção, daí apresentar, mesmo que resumidamente, os elementos que compõem cada uma das premissas que conduzem o raciocínio. Para isso nos apoiamos nos estudos de Koch (2011), conforme mostram os quadros 04 e 05.

QUADRO 04 e 05: Elementos que compõem o auditório universal



Fonte: elaborado por nossa autoria com base em KOCH (2011)

QUADRO 05: Elementos que compõem o auditório particular



Fonte: elaborado por nossa autoria com base em KOCH (2011)

Conforme podemos perceber nos quadros 04 e 05, tanto o ato de convencer, como o de persuadir tem um objetivo em comum que é a adesão **de determinado auditório**. Entretanto, apresentam diferenças em relação aos elementos utilizados no discurso. Dessa forma, o ato de convencer pela argumentação utiliza-se da razão, da lógica e dos fatos, ou seja, busca defender uma tese valendo-se de provas objetivos e dados que comprovam a veracidade da afirmação. A persuasão, por sua vez, ocorre a partir da subjetividade, do apelo carregado de sentimento e emoção, o que não significa dizer que o locutor não se apoie em argumentos lógicos, no entanto, essa racionalidade aparece em escala menor.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (Op. cit) a distinção dos termos convencer e persuadir está fundamentada em particularidades do auditório que, segundo eles, são três os tipos: o auditório universal, o particular e o íntimo. O auditório universal é aquele que abrange a humanidade como um todo constituído a partir de indivíduos adultos e normais; o auditório particular compreende somente o interlocutor a quem o discurso se direciona; já o auditório íntimo é aquele em que o locutor fala para si mesmo, para os seus pensamentos.

Independente do auditório, sempre haverá uma tese que pode ser intensificada através de outras convicções, sejam elas positivas ou negativas, de forma que são essas convicções que ajudarão na deliberação íntima, como também nas deliberações de outros auditórios, seja ele universal ou particular. Enfim, do

ponto de vista argumentativo, a ligação entre orador e auditório sempre será pré-requisito para o convencimento ou adesão às teses.

Nesse contexto, Fiorin (2018) destaca a importância de o orador conhecer o auditório ao qual vai dirigir o seu discurso. Isto se torna necessário em virtude de sua particularidade, pois, como diz o autor, cada um possui conhecimentos, crenças, ideologias, valores e emoções diferenciadas, de forma que os argumentos apropriados para certas ocasiões não os são em outras. Portanto, não adianta querer defender um ponto de vista e, para isso, não dispor de elementos que conduzam o assentimento e adesão do auditório. Por isso devemos considerar os argumentos utilizados, se esses são plausíveis, ponderados, sinceros e se leva em conta a especificidade de cada auditório, visto que a escolha que o orador faz no ato argumentativo resultará (ou não) na adesão de seus ouvintes.

Ainda em relação aos auditórios, Bakhtin (2005, p.98) corrobora com a discussão quando nos ensina: “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói suas deduções, suas motivações, apreciações etc.” Daí a pertinência do orador/enunciador em conhecer seu auditório/enunciatário, uma vez que esse conhecimento influenciará diretamente na construção de seu discurso.

Abreu (2009) chama a atenção para que não confundamos auditório com interlocutor, pois o auditório é o conjunto de pessoas ao qual se quer convencer e persuadir. Ele afirma que não podemos considerar auditório a pessoa que é entrevistada por um repórter, visto que esse configura apenas com seu interlocutor. Na verdade, o auditório seria as pessoas a quem se destina a entrevista, no caso, dos leitores de jornais, revistas ou outros meios em que ela circula. Outros fatores que integram a argumentação também devem ser observados, visto que estes comungam para a adesão, são elas: o acordo prévio, os objetos de valor, a hierarquia de valores.

Do ponto de vista dos autores Abreu (2009), Fiorin (2011), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) as discussões argumentativas devem iniciar a partir de um ponto em comum entre oradores e auditório, ou seja, a partir de um acordo de adesão da tese inicial. Quando os autores se referem à tese, estão na verdade se referindo a uma premissa maior que seria a ideia principal ou ideia central. Seja em textos orais ou escritos a tese apresenta-se como a ideia central, o eixo principal

pelo qual se constrói as ideias secundárias. Discutir a noção de tese é importante, visto que em todo e qualquer texto há a necessidade de identificar a ideia central.

Outrossim, diante dos estudos sobre argumentação isso não é diferente, visto que em todas as definições para a argumentação, o termo é evidenciado, de forma que, para o auditório aderir a uma tese, é preciso que ele saiba identificá-la. Para isso deve ficar atento à palavra ou frase que funciona como unificadora do texto e por isso é sempre retomada. De posse da identificação e consequentemente adesão à tese inicial, há interação necessária entre os debatedores e as discussões podem fluir e evoluir ao objetivo pretendido. Ainda em relação às teses iniciais, Perelman e Olbrechts-Tyteca (op.cit, p.73), acrescentam que:

Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. Por outro lado, a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a sua utilização persuasiva.

No que se referem aos objetos, os autores julgam importante agrupá-los em duas categorias, a saber: um grupo que comporta os fatos, as verdades, as presunções e pertencem ao auditório universal, e outro que se relaciona ao preferível e contempla os valores, as hierarquias e pertencem ao auditório particular. Segundo Fiorin (2018, p.200), os valores podem ser conceituados como “balizas morais que uma dada sociedade, numa determinada época, considera como verdade”. Nesse sentido, se quisermos persuadir um auditório devemos ter conhecimento dos verdadeiros valores do interlocutor ou do grupo ao qual ele pertence, pois, através desse conhecimento, o argumentador poderá guiar seu discurso de modo a conceber a aprovação de seu auditório. No entanto, Perelman e Olbrechts Tyteca (2005, p.85) alertam que devemos ter o cuidado para não querer imputar novos valores, desconsiderando os já estabelecidos pelo interlocutor. Para eles:

Numa discussão, não podemos subtrair-nos ao valor negando-o pura e simplesmente. Assim como, se contestamos que algo seja um fato, temos de dar as razões dessa alegação, [...] assim também, quando se trata de um valor, podemos desqualificá-lo, subordiná-lo a outros ou interpretá-los, mas não podemos, em bloco, rejeitar todos os

valores: estaríamos, então, no domínio da força e não mais da discussão.

Ainda em relação aos valores, tanto os autores supracitados como Abreu (2009) revelam que eles se baseiam em abstratos e concretos. Entendemos por valores abstratos aqueles relacionados aos princípios da verdade, da igualdade e da justiça, que estão baseados na razão e são aceitos por todos. Em contrapartida, os valores concretos são aqueles que se referem aos grupos, às instituições e às pessoas de um modo mais particular.

Com base nesses valores abstratos e concretos, iremos discorrer sobre **Hierarquia de Valores**, visto que nem todas as pessoas hierarquizam seus valores da mesma maneira, ou os veem com a mesma importância. Nesse sentido, vejamos o que diz Abreu (2009):

Podemos afirmar que, num processo persuasivo, a maneira como o auditório hierarquiza os seus valores chega a ser, às vezes, até mais importante do que os próprios valores em si. Na verdade, o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza. De fato, se dois grupos de pessoas possuem os mesmos valores, mas em escalas diferentes, acabam por configurar dois grupos diferentes. As hierarquias de valores variam de pessoa para pessoa, em função da cultura, das ideologias e da própria história pessoal (ABREU, 2009, p.48)

Com base nessas postulações, entendemos que os valores e sua hierarquização ocorrem em função da cultura, tradições, ideologias ou da individualidade de cada um. É bom lembrar que esses valores podem sofrer modificações ao longo do tempo, por exemplo: para muitos pais falar sobre sexo com os filhos era algo constrangedor e, em muitas famílias, isso nem acontecia; hoje esse assunto, para muitos, já é tratado com naturalidade. Todas essas modificações devem ser consideradas, pois, dependendo da maneira como os valores são hierarquizados pelo interlocutor, o orador pode apresentar seus argumentos com maior ou menor intensidade.

Ao relacionar esses estudos à prática pedagógica, Abreu (2009) afirma a necessidade de o professor tornar-se mais persuasivo em sala de aula visto que, quase sempre, está argumentando e impondo os seus valores e pontos de vista, em sala de aula. Nesse contexto nos perguntamos se a argumentação, utilizada pelo

professor em sala de aula, está considerando os valores preestabelecidos pelos alunos, de forma a persuadi-los ou apenas a convencê-los de suas ideias?

Nesse sentido, Abreu (2009) ratifica que, além de convencer os alunos, é preciso persuadi-los, no entanto, sem desconsiderar seus valores e maneira como eles os hierarquizam. Ele exemplifica: Se um pai manda seu garoto parar de jogar bola para ir ler um livro, certamente essa leitura será improdutiva, mas, se à noite o pai pegar um livro de Moby Dick, por exemplo, e começa a ler para o filho, é provável que no dia seguinte esse, por si próprio, queira dar continuidade à leitura. Da mesma forma as escolas precisam buscar outros meios de persuasão e adesão. Nesse sentido, o autor defende:

É preciso, no campo da Educação, que professores, diretores e orientadores aprendam a persuadir os alunos a manter a disciplina necessária para o estudo, dando a eles um ensino saboroso, interessante, ensinando-os não a armazenar informações mecanicamente, mas a transformá-las em conhecimento, da mesma maneira como os tijolos podem ser transformados em construções. Mas, para isso, é preciso, em primeiro lugar, ouvir os alunos, conhecer suas histórias pessoais, seus desejos e sonhos, procurando saber o que os está motivando intrinsecamente (ABREU, 2009, p.61)

As postulações de Abreu (op.cit) são pertinentes e inquietantes, pois nos levam a refletir se nossas práticas pedagógicas são suficientemente boas para persuadir os alunos aos quereres da vida estudantil. De posse desses estudos, percebemos que argumentar não é querer impor ao outro a nossa vontade como única e exclusivamente verdadeira, mas motivá-lo a aderir ao que pensamos de maneira autônoma, conscientes de sua escolha, de forma que cada orador deveria gastar mais tempo em persuadir do que em convencer. Nesse sentido, o autor assegura que uma boa argumentação é aquela que permite um consenso ético, em que o locutor considera importante o pensamento de seu opositor, e, através das técnicas argumentativas, o atrai à adesão.

Diante do exposto, ratificamos a relevância do estudo do discurso argumentativo, como ferramenta necessária e de suma importância na nossa linguagem cotidiana. Esta realidade pode ser constatada em Koch (2011, p. 19), ao afirmar que “o discurso foi se tornando objeto central de diversas tendências da linguística moderna, como a análise do discurso, a teoria do texto e a semântica argumentativa”.

Destarte, pela pertinência de nossa pesquisa, que se destina ao trabalho com a argumentação em sala de aula, passaremos a tratar da estrutura do texto argumentativo, de forma a evidenciar as estratégias e as marcas linguísticas da argumentação, fundamentais para a produção textual.

2.4.1 Estratégias e marcas linguísticas na argumentação

Conforme vimos, ao argumentar estamos transferindo nossa intenção de persuadir ou convencer o outro através do discurso e isso só será possível se utilizarmos os mecanismos adequados para esta finalidade. Seja o texto oral ou escrito, esse só passa a fazer sentido quando há a interação/interferência do ouvinte ou leitor e, para que haja esse entendimento, é preciso que o texto esteja bem articulado, com elementos linguísticos próprios à intenção comunicativa, e que siga a estrutura característica do gênero, além de estar sequenciado através de argumentações coesas e coerentes. De modo que para garantir o objetivo pretendido o orador/produtor se servirá de estratégias argumentativas as quais Rangel, Gagliardi e Amaral (2014, p.59) afirmam que:

Podemos definir estratégia argumentativa como o conjunto de procedimentos e recursos verbais utilizados pelo argumentador para convencer tanto seus adversários quanto o auditório envolvido. Como em qualquer outra área da atividade humana, uma boa estratégia é fundamental para garantir resultado favorável. No caso da argumentação, isso envolve desde a escolha das palavras mais apropriadas à linguagem e ao “tom certo” até os tipos de argumentos construídos e a organização geral da argumentação.

No que tange às estratégias argumentativas, Koch e Elias (2017) corroboram com Rangel, Gagliardi e Amaral (op.cit) quando dizem que estas devem estar presentes na construção do texto, a começar pela apresentação do fato que incide no início da argumentação, até sua conclusão. Assim, após planejar, delinear o tema, o público e o objetivo a que se destinará o texto, o passo seguinte é buscar apresentar o fato a partir de uma estratégia que prenda a atenção do leitor.

Ao considerar essa relevância, Koch e Elias (2017, p.161-175) elencam uma série de estratégias que servem de norte para iniciar uma argumentação, são elas: a) *fazendo uma declaração inicial*, ou seja, o articulador faz uma afirmação ou

negação de um fato, o qual será justificado ou negado em seguida; (b) *estabelecendo relação entre textos (intertextualidade)*, relação essa que induz conhecimento e enriquece o início da produção; (c) *lançando perguntas*, estratégia que orienta para as respostas que devem ser dadas durante o desenvolvimento do texto; (d) *estabelecendo comparação*, a qual consiste em estabelecer pontos comuns e divergentes sobre o tema escolhido; (e) *apresentando uma definição*, esta se delibera por esclarecer logo no início da argumentação o que se pretende argumentar; (f) *enumerando casos como exemplificação*, usada com finalidade de relembrar fatos acontecidos, e mostrar através dessas lembranças a importância do assunto a ser discutido; Por fim, a observação das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Em relação às estratégias de desenvolvimento do texto argumentativo, algumas são semelhantes às estratégias iniciais, visto que, no desenvolvimento também podemos recorrer a comparações, exemplificação, numeração de fatos, etc. Contudo, é no desenvolvimento que devemos buscar as respostas às questões previamente estabelecidas, analisar os fatos, examinar dados de pesquisa, resumir e/ou contestar posições contrárias, fazer citações confiáveis e assim validar os argumentos iniciais. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2017, p.201) listam vários fatores que poderão servir de apoio para o desenvolvimento de uma argumentação, são eles:

- Perguntar-responder;
- Situar o problema – apontar soluções;
- Apresentar argumentos favoráveis e contrários para a tomada de posição sobre um assunto polêmico;
- Apontar semelhanças e diferenças na constituição de um quadro comparativo analítico crítico
- Exemplificar.

Por fim, as autoras nos falam das estratégias para se concluir uma argumentação, visto que, por tratar-se de um texto argumentativo, a conclusão não remete apenas ao final de um texto, mas a consolidação de um raciocínio que foi ancorado por uma série de posições, conciliação de interesses e negociações. Por isso a conclusão deve ocorrer na forma de síntese, apresentação de uma solução para o problema debatido e sobre forma de perguntas sobre o tema tratado.

Nesse segmento, Citelli (1994, p.24) contribui com as autoras ao dizer: “a existência do texto ou do discurso dissertativo/argumentativo envolve tanto a articulação de sentidos, como a realização eficiente dos objetivos de convencimento. E tal processo ocorre pelos mecanismos da coerência”. Com isso entendemos que além das estratégias já mencionadas e dos mecanismos de coerência a que o autor se refere, também é importante o ajuste sequencial da ideia inicialmente apresentada. Este deverá ser feito através da progressão dos argumentos, das explicações e justificativas ligadas às teses, das provas apresentadas e da adequação do discurso através dos elementos linguísticos que induzem para que as hipóteses se encaminhem às conclusões.

Para isso o orador/produtor deve-se apoiar em elementos inscritos na própria língua, como é o caso dos operadores argumentativos que são utilizados para encandear um enunciado a outro, estruturando-os em textos. Os operadores argumentativos conferem significações, sentido e são fundamentais para determinar a orientação argumentativa. Koch e Elias (2017) fazem uma definição desses operadores, conforme, resumidamente, mostraremos no quadro 6.

QUADRO 6: Operadores argumentativos

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	FUNÇÃO
E, também, ainda, mas também, tanto...como, além de ...etc.	Argumentam a favor de uma mesma conclusão
Até, até mesmo, inclusive	Indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão
Ao menos, pelo menos, no mínimo	Deixam subtendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes
Mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, etc.	Contrapõe em argumentos orientados para conclusões contrárias
Logo, portanto, pois, por isso, em decorrência, etc	Introduzem uma conclusão com relação argumentos apresentados em enunciados anteriores
Porque, porquanto, já que, pois, visto que, como, etc	Introduzem uma justificativa ou explicações relativamente ao enunciado anterior
Mas...(do) que, menos...(do) que, tão... quanto	Estabelecem relações de comparação entre elementos visando a uma determinada conclusão.
Ou... ou, quer... quer, seja... seja	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou apostas

Já, ainda, agora, etc	Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos
Um pouco, quase)	Funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade.
Incontestavelmente, realmente, evidentemente, naturalmente, obviamente, absolutamente, etc	Usados para avaliar o que foi dito como verdadeiro, vivo, obrigatório ou duvidoso.

Fonte: elaborado por nossa autoria com base em Koch e Elias (2017:64-75).

Com relação aos articuladores argumentativos, as autoras demonstram que estes atuam em diferentes níveis. De uma maneira mais ampla, quando articulam partes maiores do texto; no nível intermediário, quando confere o encandeamento entre parágrafos e, por fim, no nível microestrutural, quando o articulador é usado para ligar orações os termos da oração. Ainda em relação aos elementos articuladores, dentro da argumentatividade, podemos utilizá-los para:

QUADRO 7: Elementos articuladores.

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

Fonte: (RANGEL, GAGLIARDI E AMARAL 2014, p.115)

Ao considerar os aspectos estruturais e estratégicos da argumentação, ressaltando a relevância de se trabalhar a argumentação em sala de aula, apresentaremos no próximo tópico, dois gêneros da tipologia do argumentar e do expor, são eles: o artigo de opinião e o debate regrado.

2.4.2 Gênero artigo de opinião e debate regrado

O gênero artigo de opinião é um texto estruturado na perspectiva do convencimento, ou seja, quem o escreve almeja defender ou refutar uma ideia e,

com isso, convencer ou negar determinadas opiniões. Koche (2014, p.33), a partir dos estudos de Braklin (2000), assim o conceitua: “gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes”. Isso nos comprova que este gênero dá uma grande contribuição para a formação crítica e autônoma do sujeito, em sua atuação nos diferentes atos de comunicação. Daí a importância de se produzir artigos de opinião nas aulas de Língua Portuguesa.

Quando de sua composição, geralmente os artigos abordam temas atuais, polêmicos, de caráter social, econômico, político ou cultural, defendida sob a visão de um articulista⁶. Esse por sua vez deve considerar a relevância do assunto tratado e apresentá-lo a partir de dados consistentes, por isso quem o escreve deve constituir autoridade no assunto. Nesse sentido, Koche (2014) nos diz que, embora, o articulista seja constituído de uma autoridade no assunto, muitas vezes ele busca outras vozes que ajudam a construir seu ponto de vista, por isso apoia-se em evidências e fatos para validar o que diz.

Inicialmente o artigo era veiculado em jornais e revistas impressas, com triagem semanal, quinzenal ou mensal. Hoje, além do suporte físico em modalidade impressa, também encontramos esses textos através do suporte visual, para leitura on-line, em blogs ou outros serviços que se destinam à emissão de opinião. Por isso para que o artigo seja acessível ao público, ele deve ser produzido e configurado, levando em consideração o meio em que circula e o público a que se destina, ou seja, o produtor do artigo pode escolher uma linguagem mais elaborada ou comum. no entanto, de modo geral, devemos prezar pela estrutura do gênero, já que esse se apresenta sob a forma de um texto dissertativo e é distribuído seguindo a ordem de: apresentação da situação-problema, discussão e solução-avaliação.

Ainda em relação à organização do texto, Koche (op.cit) pontua que após a contextualização da situação-problema, apresentado no primeiro momento da escrita, cada parágrafo deve conter um argumento o qual dará suporte para a conclusão final. Assim, para defender uma opinião e garantir a intenção comunicativa, o produtor deverá apresentar argumentos verossímeis e plausíveis. Nesse sentido ele poderá utilizar-se de diferentes tipos de argumentos: argumento

⁶ Profissionais ou especialistas que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, internet ou televisão. (RANGEL, GAGLIARDI E AMARAL 2010, p. 19).

de autoridade, de consenso, de provas concretas e competência linguística.

O argumento de autoridade caracteriza-se pela utilização de citações de autores renomados e autoridades do assunto a qual se pretende defender. O emprego desse argumento enriquece o discurso e possivelmente o tornará mais consistente e persuasivo. No que diz respeito ao argumento de consenso, a autora explica que esse deve partir de uma ideia plausível e considerada como verdade universal. Um exemplo deste é a afirmação de que “todo brasileiro é preguiçoso”. Esta afirmação não é aceita por todos.

Em se tratando do argumento de provas concretas, como o próprio nome configura, é o argumento com base em provas reais, dados estatísticos, exemplos e fatos que comprovem a veracidade do que se fala. E, finalmente, na sequência, apresentamos o argumento de competência linguística, que consiste no emprego adequado da linguagem à situação de interlocução, ou seja, a linguagem utilizada deve corresponder à situação específica que se deseja interagir.

Segundo as autoras Galvão e Duarte (2018, p.39), “o processo de produção do gênero artigo de opinião encarece a dialogia e a alteridade, pois realça a dialética da interlocução, quando o eu se constrói a partir do tu”. Esse fato ocorre em virtude de locutor e interlocutor estarem integrados; ainda que o interlocutor não esteja presente, o locutor antecipa opiniões, prevê refutações e busca argumentos de forma a convencer seu auditório. Ou seja, quando se defende uma opinião, um ponto de vista a partir de argumentos, há sempre uma interação entre um orador (locutor) e um auditório (interlocutor).

Daí a importância de se trabalhar a argumentação com os alunos, ideia defendida por vários autores, entre eles Dolz (2017). Para ele, quando o professor trabalha a argumentação em sala aula, está colaborando para algo fundamental na vida social do aluno, que é a aceitação do ponto de vista do outro, mesmo que esse outro pense diferente. Nesse sentido, para o autor, desenvolver a autonomia de opinião do aluno é permitir viver em uma sociedade democrática. Ainda nesse sentido, Galvão e Duarte (op.cit, p.39) asseguram: “A argumentação é uma das macrocompetências estimuladas ao longo da formação escolar, e a produção de artigos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas gerais e específicas”.

Ao se referir às habilidades gerais e específicas da argumentação, as autoras estão na verdade, evidenciando o caminho percorrido pelos estudantes em sua

formação estudantil, de modo que os fatores de produção do artigo abarcam conhecimentos adquiridos em outros contextos. Dessa forma, entendemos que trabalhar o gênero artigo de opinião em sala de aula, é possibilitar aos alunos a ampliação de sua capacidade linguística e argumentativa, o que pode favorecer tanto a atuação escolar como extraescolar destes.

Com referências ao gênero debate regrado, podemos classificá-lo como um gênero argumentativo de caráter oral, que se concretiza através da fala e da interação entre um grupo de pessoas que dialogam sobre determinado assunto, expressando o que sabem e o que pensam de maneira respeitosa e civilizada. Por tratar-se de um gênero argumentativo, apresenta características que se assemelham ao artigo de opinião, principalmente no que se refere à defesa de um ponto de vista ou refutação de ideias controversas; o reconhecimento de argumentos próprios e os contra-argumentos; os blocos textuais especificados em início, desenvolvimento e conclusão.

No entanto, do nosso ponto de vista, o debate é uma prática social discursiva que se encontra mais arraigado e materializado entre os alunos do que qualquer outro gênero, incluindo aí o artigo de opinião. Isso ocorre, porque desde sempre os indivíduos costumam debater sobre seus interesses e opiniões, em casa, no grupo com os amigos, na escola, independentemente de se tratar de assuntos de interesse próprio ou coletivo, sempre há alguém imputando ou refutando uma opinião.

A partir dessas considerações poderíamos nos perguntar: Se os alunos já têm o hábito do debate, porque evidenciar seu estudo em sala de aula? Eis a questão: é preciso que os alunos tenham consciência de que um debate não gira em torno de um amontoado de frases proferidas sem nenhum cuidado. Para isso há a necessidade da utilização do contra-argumento, considerar o respeito aos turnos conversacionais, ao cuidado às regras que devem nortear o debate e aos modalizadores que devem conduzir os argumentos, enfim, são muitos aspectos que precisam ser enumerados e trabalhados para que os alunos desenvolvam sua capacidade argumentativa coerentemente.

Por assim se especificar, os participantes precisam seguir determinadas regras, regras essas que servirão tanto para a prática da atividade escolar, como para a demanda social do dia a dia dos alunos. Nesse sentido, consideramos o que diz Rangel, Gagliardi e Amaral (2010, p.63), ao afirmarem que o debate consiste numa “situação de comunicação privilegiada para desenvolver capacidades de

linguagem argumentativa nos alunos, pois aprofunda conhecimentos, possibilita a concentração no foco da discussão e a transformação de valores e normas de interação social”.

Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam o ensino através do debate por considerar sua estrutura composicional, pertinente a um desenvolvimento coletivo e democrático. Nesse sentido, Cereja e Cochar (2015) dizem que para que um debate ocorra de forma democrática cabe ao moderador, ou seja, ao professor, garantir o seu bom andamento, observando alguns princípios e procedimentos, por exemplo: em um debate todos os participantes têm o direito de falar, no entanto, deve-se falar apenas quando for a sua vez, não devendo interromper a exposição do outro, nem tão pouco, zombar ou provocar o orador/debatedor durante sua exposição. Dessa forma, ao organizarmos um debate, é necessário ter em mente que este é uma exposição de ponto de vista, e que nele não cabe o julgamento de pessoas, por isso, a discussão nunca pode ser levada para o plano pessoal. Dialogam com essa concepção os autores Rangel, Gagliardi e Amaral (2010, p. 63) ao dizerem que:

É fundamental que os debatedores, no decorrer do processo, considerem pontos de vista e falas dos demais protagonistas do debate, mantendo aberto o diálogo. Essa é uma boa oportunidade para perceber a importância da flexibilidade de pensamento e tomar consciência da pluralidade de opiniões como um valor que deve ser respeitado.

Por toda essa dinamicidade é que devemos incluir o debate em nossas práticas pedagógicas, por considerarmos que esse gênero possibilita encadear e defender ideias de forma clara e lógica. Contudo, assim como em outros textos argumentativos, os debatedores devem-se apoiar-se em estratégias argumentativas, de forma que cabe a estes escolherem qual procedimento ou recurso irá favorecer positivamente o debate.

Como podemos constatar, tanto o gênero artigo de opinião como o debate regrado são gêneros da tipologia do argumentar, portanto, de suma importância para serem trabalhados em sala de aula, uma vez que esses estimulam a criticidade, autonomia, capacidade de interação e o desenvolvimento cognitivo do aluno. A sua contribuição não se restringe somente ao âmbito escolar, mas se estende à formação integral do discente, ao prepará-lo para atuar nos diferentes segmentos sociais.

2.5 O GÊNERO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NO ENSINO

O estudo dos gêneros textuais não é novo, ele remonta, segundo Marcuschi (2008), há vinte e cinco séculos, quando Platão iniciava os estudos ligando a expressão “gênero” aos gêneros literários. Hoje essa expressão não mais se limita apenas à literatura, como também referencia os estudos relacionados ao texto e à forma com que o homem se organiza através destes para se comunicar, seja essa comunicação oral ou escrita. Nesse sentido, eles vão surgindo mediante a necessidade comunicativa e se moldam de acordo com o objetivo pretendido.

Em meados do século XX, Bakhtin (2005) se propôs a refletir e estender o conceito de gêneros a todos os textos e discursos que compreendem a linguagem em uso e para denominar o termo, ele vai conceituar os diversos gêneros utilizados no dia a dia, como gêneros do discurso. Para ele:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Na perspectiva do autor, os gêneros discursivos estão arraigados ao nosso meio, por isso precisamos deles para organizar nossa comunicação diária em casa, no ambiente de trabalho, na sociedade em que estamos inseridos, em atividades culturais e sociais. Por esse motivo não podem ser considerados estanques nem de estrutura rígida, uma vez que eles são dinâmicos, flexíveis e se configuram por manter relação direta com o trato da língua em seu cotidiano, nas mais diversas formas, exercendo um papel importante no processo de interação entre os indivíduos.

Para o teórico, os gêneros do discurso são essenciais para a nossa

comunicação, pois, para comunicarmos, sempre nos valem de um gênero. Isso porque o texto é construído sob o viés da enunciação e os gêneros operam, de certo modo, como forma de legitimação discursiva. Corroborando as afirmações de Bakhtin, Marcuschi (2008, p.154) afirma que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”.

Nessa perspectiva, se tanto os conceitos bakhtinianos, como a fala de Marcuschi evidenciam a importância dos gêneros para o ato comunicacional, por que em certas ocasiões os autores diferem no tocante às terminologias usadas? Quando os autores se referem a gênero do discurso e à gênero textual, estão eles tratando do mesmo objeto? E ainda, se os textos e discursos ocorrem a partir dos gêneros, por que usar termos distintos?

No que se refere a esses questionamentos, Marcuschi (2008) postula que não é relevante discutir qual expressão é mais pertinente, se gênero textual ou gênero do discurso. Ele acrescenta que atualmente não há uma preocupação rígida em distinguir texto e discurso, e sim, de enfatizar a relação entre ambos como complementares na enunciação. Ainda nesse sentido, podemos entender o texto como objeto de figura e o discurso como objeto do dizer e, entre ambos, estaria o gênero, entendido como a transcrição da materialidade do texto. Vejamos o que diz o autor a respeito:

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. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p.84).

A partir dessas postulações, percebemos que o texto, objeto concreto e empírico, é resultante do ato de enunciação; com isso o autor articula que o termo textual e discursivo é uma questão de metodologia. Nesse contexto, a visão de Rojo (2005) difere da de Marcuschi (2008). Este entende que os gêneros do discurso têm seu foco na produção de sentido e que por esta razão recorre mais as marcas textuais e linguísticas, enquanto que, para Rojo (2005), os gêneros textuais, além de contemplarem essas especificidades também as utilizam para a sua classificação

nos diferentes nomes de textos, de modo que não podemos conceber o mesmo conceito para texto e discurso.

A partir de agora nos deteremos aos estudos dos gêneros textuais, ao mostrar o gênero como ferramenta de ensino-aprendizagem. Para Marcuschi (2008), os gêneros são partes integrantes da sociedade, portanto, é inquestionável que eles sejam utilizados como recurso para a prática pedagógica, por serem fundamentais no ato comunicativo.

O autor afirma ainda que o gênero é constituído por dois elementos: gestão enunciativa e composicional. No que se refere à gestão enunciativa, trata-se do discurso escolhido para se trabalhar, a depender do público alvo que queremos chegar, esta diz respeito ao plano de enunciação, modos discursivos e tipos textuais. Já a gestão composicional está relacionada à materialização dos textos, “identificação de unidades ou subunidades textuais que dizem respeito à sequenciação e ao encadeamento e linearização textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Diante da relevância do gênero textual, podemos constatar que este permeia nossas vidas, porque toda a nossa comunicação gira em torno deles. No entanto, vale ressaltar o cuidado que devemos ter ao trabalhar com esses gêneros, porque o fato de saber falar e escrever uma língua, não significa ter o domínio do gênero. Para isso faz-se necessário uma preparação prévia. Vejamos o que diz Antunes:

[...] falamos e escrevemos, sempre, em textos. Isso é de uma obviedade tremenda. Mas algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo as acontecidas dentro da sala de aula, impediram que essa evidência fosse percebida (ANTUNES, 2009, p.50).

Com isso, entendemos a necessidade de incorporar os estudos escolares a partir dos gêneros textuais, visto que eles abrangem grande quantidade de textos, sejam orais ou escritos, longos ou curtos, verbais ou não verbais. Nessa perspectiva o trabalho com os gêneros em sala de aula deve permitir que o aluno veja os textos não apenas como um material que serve para realizar atividades de compreensão e interpretação, mas como algo que corresponde à organização de uso social da língua. Dessa forma, o trato com o estudo dos gêneros textuais deve ser esmiuçador e não sistemático, como muitas vezes ocorre em sala de aula. Segundo Marcuschi (2008), nos manuais de ensino de Língua Portuguesa encontramos uma grande

quantidade de gêneros textuais, muitas vezes repetidos, pouco analisados, servindo apenas para os estudos de compreensão de texto.

Na visão de Bunzen (2007), o livro didático tem a sua importância, pois, através dele, os alunos têm a possibilidade do contato com a multiplicidade de textos em diferentes esferas de circulação, no entanto, assegura que apenas a presença desses textos não são suficientes para garantir a criticidade e autonomia do aluno, e acrescenta: “O tratamento dado aos textos, em muitas coleções não leva em consideração o gênero como objeto de ensino” (p.56). Toda essa discussão nos permite pensar que o professor deve partir do que os alunos possuem, ou seja, associar competência discursiva às práticas sociais e os gêneros a que são apresentados através dos livros didáticos, para assim dinamizar o ensino.

Nesse ponto de vista, Antunes (2009) defende que o contato dos alunos com os diversos tipos de gêneros devem ocorrer cedo, porque quanto mais familiarizados estiverem com os gêneros, mais capacidade terão de perceber, internalizar e produzir novos textos. Para isso, a autora apresenta uma série de implicações pedagógicas que suscitem um aprendizado mais dinâmico e significativo, no que diz respeito aos gêneros orais e escritos. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 8 – gêneros orais e escritos

SALAS DE AULA - GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS - PERSPECTIVAS
Regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero. As dificuldades de produção e de recepção de textos seriam facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas.
Atividade de compreensão superariam o simples cuidado de atender o semântico de seu conteúdo para atingirem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação.
Permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores da língua e de fatores externos a ela.
As habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal, que de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais.

Fonte: elaborado por nossa autoria com base Antunes (2009:58-60).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam os gêneros como instrumentos necessários no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, portanto indispensáveis como objetos para o trabalho com leitura e produção de texto como função social da linguagem. Para esse documento, as situações de comunicações, tanto orais como escritas transcendem os muros escolares e por isso a importância de a escola capacitar os alunos para agir na sociedade em que atuam, mostrando as diferentes características dos gêneros, a depender da intenção comunicativa pretendida, como é o caso de uma entrevista para um emprego, apresentação de um curriculum, um debate de opiniões, a escrita de uma carta, etc.

No que se referem aos gêneros orais presentes na sala de aula, percebemos que houve uma evolução no seu uso, no entanto a escrita ainda é predominante nas atividades escolares. Para Schneuwly & Dolz (2004), a linguagem oral pode ser vista através da competência discursiva estabelecida em sala de aula, através de seminários realizados pelos alunos, da exposição oral do professor, debates, entre outros. No que se referem aos procedimentos metodológicos que a escola deve ter ao trabalhar, especificamente, a oralidade com seus alunos, os PCN afirmam que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p.25).

Diante disso, é importante ressaltar a relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula, partindo da compreensão do contexto social em que o gênero está inserido, do domínio de sua estrutura composicional até as suas especificidades. Para isso, é essencial o papel do professor, como mediador, em oferecer as condições necessárias para que o aluno possa desenvolver essa competência, de forma dialógica e interativa, de modo a adquirir esse aprendizado e utilizá-lo nas diferentes instâncias sociais. Nesse sentido o que importa é desenvolver a competência comunicativa que permite que um sujeito seja capaz de fazer uso da língua nas diferentes circunstâncias em que se encontra por meio de textos orais e

escritos.

2.5.1 Os gêneros digitais e multimodalidade: tecnologias a favor do ensino-aprendizagem

Inicialmente nos reportamos aos gêneros digitais como gêneros que foram projetados a partir dos gêneros textuais, que, por sua vez, caracterizam-se por não serem estanques e se moldarem de acordo com as necessidades comunicativas e os meios em que eles se veiculam. Um exemplo de gêneros que foram projetados a partir de outro é a carta, antes escrita e enviada pelos correios, hoje praticamente substituída pelo e-mail e o Currículo Web, que é uma variação do currículo impresso, ambos nomeados de gêneros digitais.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros emergentes da tecnologia ou gêneros digitais cresceram muito nos últimos anos. Nesse sentido, ele afirma que são incontáveis os gêneros que foram se instalando em nosso meio em decorrência dos avanços tecnológicos, e ressalta a necessidade de nos adequarmos a eles.

Nessa perspectiva, essa nova modalidade de gêneros permite um novo tipo de letramento, os letramentos digitais, estes contemplam atividades híbridas e fluídas, pois permitem maior integração entre as diversas semioses. Na visão de Marcuschi (2008), a relevância de tratar desses gêneros deve ser considerada porque:

- (1) São Gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) Apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) Oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) Mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la (MARCUSCHI 2008, p.200)

Daí a relevância em tratar esses gêneros nos bancos escolares, visto que eles estão inseridos em todos os segmentos sociais, com uma maior abrangência para uns, em menor para outros, mas, de certa forma todos usam ou irão usar algum tipo de gênero digital. Daí a preocupação de Marcuschi (op.cit) em questionar sobre as práticas escolares e a demanda dos gêneros digitais. Nesse sentido ele questiona se a escola deve se ocupar em ensinar como usar esses recursos ou se isso não é

sua atribuição. Entendemos que o autor faz esse questionamento para nos chamar a atenção sobre as práticas pedagógicas, como também para validar seu discurso de defesa, ao incluir esses gêneros como objeto de estudo.

A aplicabilidade dos gêneros digitais em sala de aula também é defendida pelos documentos oficiais que regem o ensino brasileiro. O mais recente deles, a Base Nacional Comum Curricular reformulado em 2017, trata a tecnologia como uma forte aliada da educação, incluindo em suas competências (geral e específica) de Língua Portuguesa, para o ensino fundamental o embasamento para essas questões. No que diz à competência geral, a BNCC (2017) defende a importância do uso das tecnologias digitais nos diversos segmentos sociais e também na escola, de forma a promover no aluno uma formação integral, que o prepare a atuar como sujeito atuante, crítico e autônomo.

No que se refere à competência específica, a Base Nacional Comum assegura que:

Ler, escutar e produzir orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (2017, p.85).

A BNCC (op.cit) também defende que a introdução dos gêneros digitais seja gradativa e adequada ao nível escolar, de forma a considerar o letramento digital pertencente a cada indivíduo. Resguardada essa observação, o professor deverá contemplar gêneros multissemióticos e hipermidiáticos em suas aulas, os quais deverão permitir que os alunos atuem com mais autonomia e criatividade. Essas prerrogativas evidenciam a importância de proporcionar aos alunos o estudo de textos mais híbridos, fluídos, interativos e multimodais, sem desconsiderar as formas de linguagens anteriores.

Nessa nova ótica, o que deve ser priorizado são as novas formas de comunicação, sem desprezar a escrita e a oralidade, compreender o visual, as imagens, sons e movimentos. Ou seja, compreender textos multimodais, os quais os educadores precisam evidenciá-los de forma a levar seus alunos a ressignificarem o ato de ler e escrever, como também compreender os diferentes enunciados que levam à comunicação.

Em relação à multimodalidade, Rojo (2012) diz que as práticas discursivas são constituídas sócio-historicamente e adequam-se à demanda comunicacional, o

que nos leva à leitura em diversas significações. Ela exemplifica essa mudança a partir das mensagens de autoajuda que antes eram dirigidas através de sermões, e hoje são ressignificadas através de textos organizados com som, imagens e outras linguagens. A autora apresenta o conceito de multimodalidade a partir dos estudos de Kress e Van Leeuwen, (2001, p. 20) que assim a definem:

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente como o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...] ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (ROJO, 2012, p.151).

Do mesmo modo que os avanços tecnológicos trazem modificações e mudam a forma como as pessoas interagem, é notório que as escolas passem pelo mesmo processo de modificação ao adequar-se às novas demandas que a sociedade apresenta, através do uso de tecnologias e mídias digitais em prol do ensino. Nesse sentido, Rojo (op cit) assegura que o convívio com essas mudanças deve impulsionar a escola a desenvolver capacidade de linguagem em diversas semioses.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que:

[...] A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas [...] Abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...]. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 1998, p.28-29).

No que diz respeito à classificação dos gêneros digitais, Marcuschi (2008) diz ser inexata essa classificação devido sua abrangência, no entanto, faz uma amostra dos que considera mais emergentes. Nesse contexto, ele demonstra o cuidado que devemos ter ao reconhecer que estes não são estanques, dado que, a todo momento, esses surgem com novas denominações e propósitos. Nesse caso ele elenca alguns exemplos como: o e-mail, o chat, entrevistas com convidados, weblog, (blogs e diários virtuais), vídeo-minuto, foto reportagem, foto denúncia, etc. A BNCC (2017) destaca a dinamicidade dos gêneros digitais a seguir:

[...] As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever, *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BNCC 2017, p.66).

Com todas essas possibilidades fornecidas através das diferentes mídias, podemos perceber que essa multimodalidade que envolve mistura de textos, sons e imagens dialogam melhor com o público estudantil, tendo em vista que esses gêneros já se fazem presentes, diariamente, na vida deste público. Assim sendo, devemos proporcionar atividades de leitura e escrita a partir desses gêneros.

Baptista (2016) afirma que trabalhar os gêneros digitais é permitir os diversos letramentos provenientes dos gêneros midiáticos, pois o fato de os jovens usarem a internet, com veemência, não quer dizer que estejam letrados para utilizarem as tecnologias e mídias no ensino-aprendizagem. Para um melhor entendimento, a autora se refere às habilidades desenvolvidas a partir dos letramentos digitais, elencando oito elementos que as caracterizam:

1. Cultural: A necessidade de compreender diferentes contextos online e de como interagir adequadamente neles;
2. Cognitivo: Trabalhar com conceitos sobre os espaços virtuais preferencialmente no lugar de praticar o uso de ferramentas virtuais;
3. Construtivo: capacidade para conciliar diferentes letramentos e participar efetivamente em redes online;
4. Comunicativo: entender como se comunicar em ambientes digitais;
5. Segurança: [...] perícia técnica suficiente para usar a tecnologia para nosso bem, e não ser manipulado por ela;
6. Criativo: Habilidade para encontrar novas formas de fazer novas coisas com novas ferramentas.
7. Crítico; Entender criticamente os recursos, não apenas tanger superficialmente o oceano de informações.
8. Cívico: Saber usar a tecnologia para aumentar o engajamento e a ação social (BAPTISTA 2016, p.136).

Ainda se referindo aos letramentos digitais, Dudaney; Hockly; Pegrum (2016) nos chamam a atenção para o futuro de nossos alunos e questionam a demanda e as exigências do mundo moderno que requerem habilidades de criatividade, inovação e pensamento crítico. Entre essas habilidades, está a de se envolver com as tecnologias digitais, daí a importância de dominar os letramentos digitais, pois como já foi dito anteriormente, o fato de usar as ferramentas midiáticas regularmente não implica em ser digitalmente letrado. Nesse sentido, os autores pontuam que ser o digitalmente letrado implica em usar as tecnologias eficientemente em todos os âmbitos: ou seja, no campo pessoal, social, econômico, político e cultural.

Para fundamentar e ampliar essa discussão os autores enumeram, classificam e descrevem vários tipos de letramentos digitais, os quais, segundo eles, são mais relevantes para que o aluno possa enriquecer sua aprendizagem dentro de sala de aula e fora dela. No letramento com foco na linguagem, eles destacam, além do letramento impresso, o letramento em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos, e ainda, o letramento móvel e em codificação. Para os letramentos com foco na informação, os autores evidenciam o classificatório em pesquisa e em filtragem⁷. Por fim, evidenciam o letramento em rede por considerá-lo participativo, intercultural e remix⁸.

Entretanto, mesmo sabendo da importância dos letramentos digitais, não é nossa intenção, nesta pesquisa, tratar de discorrer minuciosamente sobre estes, nem tão pouco desenvolver atividades que efetivem esse tipo de letramento de forma abrangente. Cabe-nos considerar o que os alunos já sabem, ampliar esses conhecimentos e associá-los às práticas educativas. Ou seja, partindo dos letramentos que nosso público dispõe podemos incluir uma metodologia que considere os recursos disponíveis na mídia, tornando as aulas mais atrativas, ao considerar a prática social dos alunos, e também por tratar de atividades não engessadas e descontextualizadas do convívio social destes.

Ao tratar de estratégias com a leitura em tela, Risse (2009) informa que não há muitos estudos nesse sentido, de modo que muitas das estratégias para a leitura de textos digitais são as mesmas utilizadas na leitura de textos impressos,

⁷ Letramento em filtragem: habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem (DUDANEY; HOCKLY; PEGRUM 2016, p. 42).

⁸ Letramento remix: habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais (DUDANEY; HOCKLY; PEGRUM op. cit, p. 55).

principalmente quando se trata de inferência e objetivo.

Diferentemente do texto impresso, o qual, seguimos uma leitura linear, a leitura em tela não segue uma ordem, pois, a depender da habilidade da pessoa que está manuseando os estudos, uma palavra pode levar a um link, esse a outro e quando menos esperarmos o hiperleitor terá se desviado de seu objetivo e mudado o percurso de sua pesquisa. Nesse sentido, cabe ao leitor ativar seus conhecimentos prévios, fazer inferências, verificar se aqueles links são úteis no momento ou não. Caso isso não ocorra o leitor pode se perder no emaranhado de links e sugestões de leitura que a internet oferece (MANGILI, 2011).

No entanto, Koch (2007) divide a responsabilidade de leitura e compressão de textos digitais com seus criadores, afirmando que não cabe só ao leitor criar estratégias que visem a uma busca rápida e uma leitura eficaz, cabe também aos seus criadores organizar esses hipertextos de modo a facilitar o acesso e a sistematização de informações. Sobre isso ela assegura que:

É importante que as palavras “linkadas” pelo produtor do texto constituíam realmente palavra-chave, cuidadosamente selecionadas no seu léxico mental e relacionadas de forma a permitir ao leitor estabelecer, ao navegar pelo hipertexto, encadeamentos com informações topicamente relevantes, para que seja capaz de construir uma progressão textual dotada de sentido. Em outras palavras, ao hiperleitor caberá, ao passar por intermédio de tais links, de um texto a outro, detectar, por meio da teia formada pelas palavras-chave, quais as informações topicamente relevantes para manter a continuidade temática e, portanto, uma progressão textual coerente (KOCK, 2017, p.29)

Nesse sentido, consideramos os estudos relacionados às estratégias para a leitura de textos digitais relevantes, visto que se referem tanto à escrita e à organização da tela, como ao modo em que a leitura é concebida. Desta forma, o próprio leitor pode criar suas estratégias que, por sua vez, incluem a habilidade em ler títulos, imagens, links e perceber entre esses quais conduzirão à leitura pretendida. Outro ponto importante é criar estratégias de navegação de modo a não perder conteúdos achados e considerados importantes. Sobre estratégias de navegação, Risse (2009) pontua:

- Uso de janelas em abas para manter a página inicial ativa;
- Uso de janelas para trabalhar com vários conteúdos ativos;
- Uso de bloco de notas ativo para copiar os links selecionados;

- Uso da opção –adicionar a favoritos – para guardar sites interessantes;
- Uso de buscadores (mecanismos de busca que ajudam o leitor ‘exatamente’ o que procuram) para retornar a página inicial;
- Uso de apenas uma janela para evitar descontração;
- Uso de recurso de impressão para os textos que realmente interessam (RISSE, 2009, p.88).

Dessa forma Koch (2007), Risse (2009) e Mangili (2011), apresentam importantes explicações acerca da construção de sentido que visam à navegação, compreensão e assimilação de conteúdos. Em vistas disso, entendemos que os gêneros digitais carecem de estratégias diferenciadas para que seu uso seja efetivado de forma pleno e significativo.

Diante do exposto, Rojo (2012) ressalta a importância de as instituições escolares tornarem-se colaboradoras das novas ferramentas digitais sugerindo que se busque formular uma metodologia que se considere a demanda tecnológica.

Se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos de diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação de textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dela (ROJO, 2012 p.36).

A partir dessa assertiva, e ao considerar que o uso dessas tecnologias digitais trazem novas possibilidades de expressão e comunicação, que fazem parte do nosso cotidiano, exigindo o desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão, parece ser pertinente propor atividades a partir das tecnologias digitais, utilizando-as como ferramenta de leitura, escrita e pesquisa. Nesse sentido, a pesquisadora defende a importância de considerar o “Ciberespaço” nas aulas como motivador e mediador do ensino aprendizagem. Nesse contexto, surgem as AVAs como suporte para o ensino aprendizagem, assunto do qual trataremos no tópico seguinte.

2.6 O Ambiente Virtual Edmodo como mediador da prática pedagógica

Os Ambientes de Aprendizagens Virtuais (AVAs) são, por definição, um

sistema (software) que proporciona o desenvolvimento e distribuição de diversos conteúdos online. Eles podem ser usados para ofertas de cursos à distância ou como recurso para mediar aulas presenciais, visto que, por meio deles, podemos dispor materiais complementares às aulas, anexar atividades e conteúdos. Nesses ambientes, tanto professor como aluno pode participar, ativamente, do processo de construção de conhecimento, ao pesquisar, selecionar e anexar materiais pertinentes ao desenvolvimento de atividades direcionadas.

Além de prover ferramentas de interação entre ambiente e usuários, os AVAs oferecem suporte interface de comunicação de ideias, com base em trabalhos de grupo, aprendizagem colaborativa e monitoramento desse aprendizado pelo professor, como afirma Tanzi Neto (2013, p.143):

Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa contemplam, de acordo com Dillenbourg et alii(1996), paradigmas de efeito, condições de interação. São embasadas na organização do grupo, nas características da tarefa ou do conteúdo de aprendizagem, nas situações cooperativas, na atuação do professor e na interação dessas variáveis. O paradigma da interação parte do pressuposto de que, devido a essas variáveis, fatores ou condições não têm efeitos simples sobre aprendizagem, pois interagem de forma complexa uma com as outras. (p.143).

De acordo com o autor, os ambientes virtuais têm efeito positivo nas ações pedagógicas porque concebem um ensino aprendizado mais colaborativo, uma vez que fornece ferramentas que possibilitam o compartilhamento de informações e de materiais de estudo, publicação de conteúdos, discussão de temas através de enquetes, registro do desempenho do participante e muitas outras ferramentas que interagem conjuntamente, favorecendo a aprendizagem.

Entretanto, entendemos que essas ações só ocorrem satisfatoriamente se o professor acompanhar as atividades, desde o momento da organização e distribuição delas, no ambiente, até a sua finalização, momento em que o professor fará as considerações finais e registrará o desempenho dos alunos. Para isso, cabe ao professor ter o domínio sobre as ferramentas disponíveis na plataforma, como também manter um roteiro de estudo preestabelecido que compreende a apresentação de um tema/tópico de conteúdo, leituras de textos multimodais, os quais podem ser colocados na pagina principal do AVA ou anexado no material de apoio (biblioteca virtual) e indicações de homepages para acesso a outros

programas.

No processo de leitura, em tela, é possível promover a discussão através de fóruns e atividades direcionadas. Nesse sentido é pertinente que o professor persuada os alunos a pesquisar sobre o tema de estudo em questão, de forma que estes possam ampliar as discussões com indicações de links, imagens, vídeos, enfim, materiais que venham subsidiar as discussões de forma dinâmica e significativa.

De posse dos estudos de Tanzi Neto (2013), no tocante à utilização de AVAs, apresentamos aqui o Ambiente Virtual **Edmodo** que pode ser definido como “uma rede social gratuita onde professores e alunos podem partilhar conteúdos e aplicações educacionais. Trata-se de uma ferramenta que pretende conjugar tecnologia e educação” (EDMOD, 2018 n.p). O ambiente foi criado em 2008 por Nic Borg, Jeff O’Hara, funcionários de uma região escolar que decidiram construir uma ponte entre o que os alunos aprendiam na escola concomitante com o que aprendiam fora dela. Com sede em San Mateo, Califórnia e disponível em vários idiomas, inclusive em português, atualmente o ambiente possui 85 milhões de membros compreendendo professores, estudantes e pais, distribuídos em 190 países de todo o mundo, inclusive no Brasil, como mostra a figura abaixo:

FIGURA 1: apresentação dos países que usam o Edmodo



Fonte: [wwwhttps://go.edmodo.com/about/](https://go.edmodo.com/about/) acesso em 27.02.2019

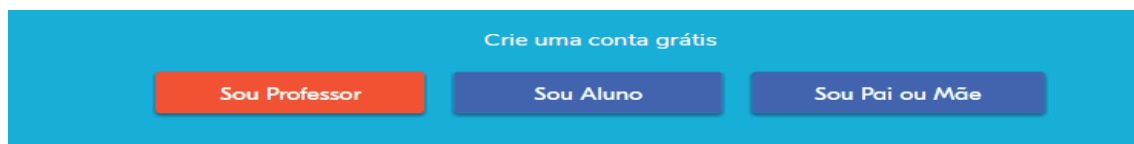
Segundo Nic Borg e Jeff O'Hara (2018), o Edmodo nasceu de um projeto de mudança entre a realidade da sociedade contemporânea e o espaço educacional. Por isso ele é dinâmico, interativo e oferece aos professores e alunos um espaço que vai além das aulas presenciais, pois possibilita atividades virtuais, troca de experiências por meio de discussões e compartilhamento de materiais. As suas ferramentas assemelham-se às da rede social facebook, tanto em questões de estética como de facilidade de uso, o que favorece o compartilhamento de dados e simplifica as ações dos usuários.

De modo geral, o Edmodo diferencia-se do facebook por tratar-se de uma rede global, criada exclusivamente para fins didáticos. Entre seus principais objetivos está o de ajudar os professores “a personalizar e dinamizar o ensino e incentivar à aprendizagem e ao manuseamento das tecnologias, tonando o utilizador autodidata” (Edmodo 2018, n.p). A plataforma também incentiva o uso responsável das redes sociais, não aceitando divulgação de nenhum conteúdo que não seja para fins didáticos, além de permitir o controle parental, ferramenta que permite aos pais acompanharem as ações dos filhos na plataforma.

No entanto, é importante ressaltar que mesmo considerando o fato da plataforma ser dinâmica, confiável e de fácil uso, há a necessidade de se conhecer suas ferramentas e os fins a que estas se destinam, como também o modo de acesso para docentes e discentes à plataforma, já que estes são distintos. Essa ação demanda um aprendizado instrucional que deve ser pleiteado tanto por professores como pelos alunos, pois o ambiente só trará resultados significativos, se for usada com responsabilidade em vistas dos objetivos a que se destina.

Nessa perspectiva, apresentaremos as interfaces da plataforma Edmodo, seguidas de breves explicações de suas ferramentas. Como primeiro passo, partimos do cadastro do professor, na plataforma virtual, que lhe permitirá criar grupos de estudos e salas distintas, sendo que para cada sala criada o sistema gerará um código diferente. É esse código que o professor deverá repassar para seus alunos, pois é através desse que os alunos terão acesso às salas de aulas e aos grupos de estudos criados pelo professor. As imagens que seguem mostrarão com mais clareza esse processo.

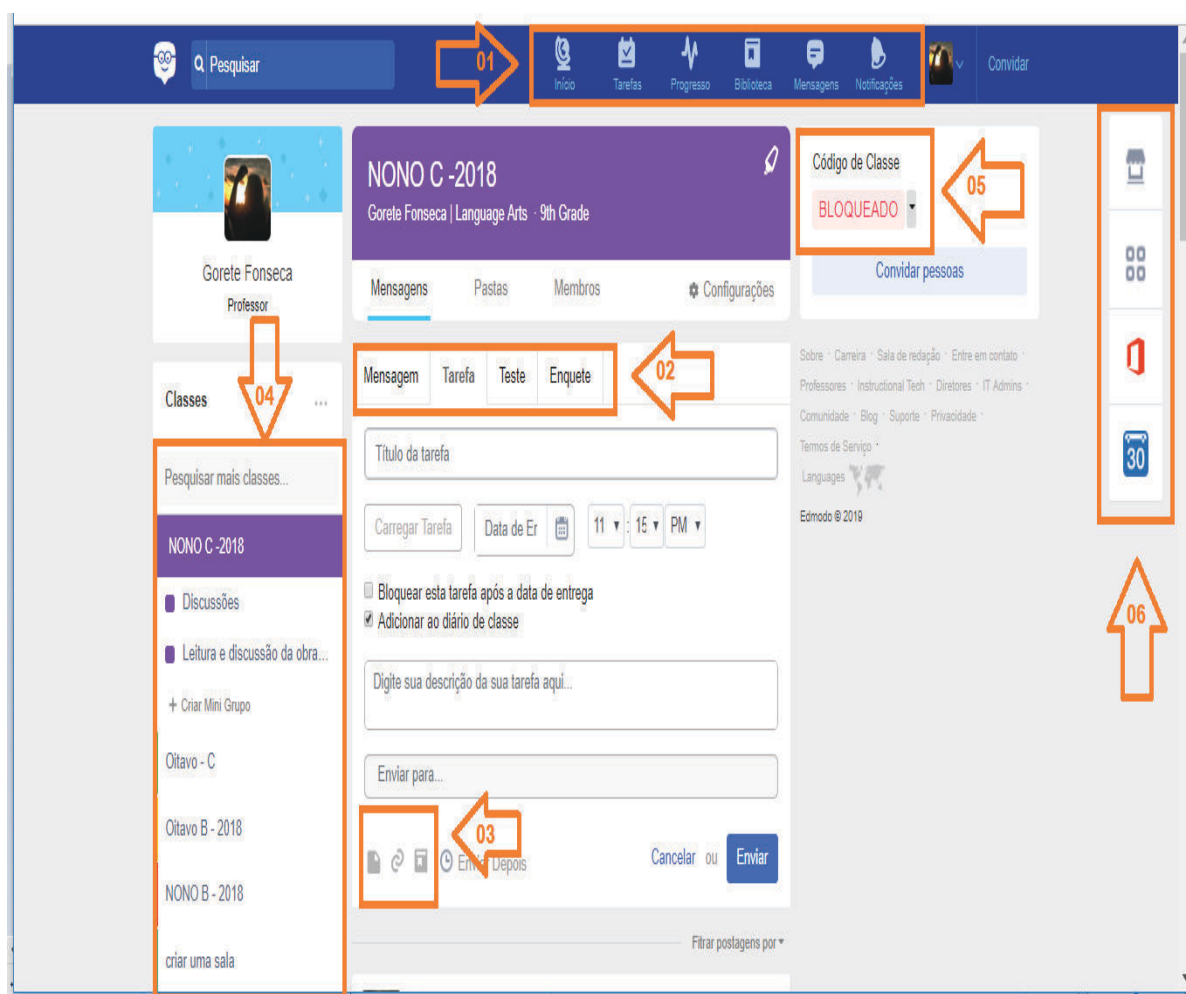
FIGURA 2: página inicial do Edmodo no site da organização



Disponível em <https://www.edmodo.com/?language=pt-br> acesso em 24.10.17

O acesso ao Edmodo deve ocorrer pela website www.edmodo.com.br ou pelo aplicativo disponíveis para Androids que deverá ser baixado através do Google Play. Após o acesso a página inicial, o professor deverá escolher a opção sou professor e realizar seu cadastro através de um formulário disponível na página. A partir daí poderá criar sala de estudos, bibliotecas digitais, anexar atividades com data e hora prevista para entrega, propor debates, anexar vídeos, links e textos diversos, gerir seus grupos, interagir e monitorar os alunos, acompanhado o desenvolvimento de cada um. Através de setas indicativas, destacadas na figura 3, apresentaremos a interface da página do professor.

FIGURA 3: Página principal do Edmodo.



<http://socialgoodbrasil.org.br/2014/edmodo-rede-social-para-professores> - adaptado pela autora.

A indicação 01 mostra os ícones: *início, tarefas, progresso, biblioteca, mensagens e notificações*. Esses ícones armazenam os eventos realizados na plataforma e permitem aos usuários retomar o material postado quantas vezes achar necessário. Eles ficam organizados, obedecendo à ordem cronológica em que foram postados.

No que se refere à biblioteca, esta permite ao professor armazenar, organizar e gerenciar conteúdos escritos ou multimídias, facilitando assim o compartilhamento desse material com seus alunos. Outro ponto bem interessante é o vínculo dessa ferramenta com o Google Drive⁹. A ferramenta *notificações*, tanto notifica o professor como os o alunos, ela é importante porque funciona como lembrete, pois sempre que há novas mensagens, novas publicações ou qualquer outro evento, os usuários serão notificados através de mensagens enviadas para o e-mail ou celular cadastrado.

A indicação 02 mostra os ícones: *mensagens, tarefas, teste e enquetes*. O ícone mensagem permite aos alunos e professores interagirem entre si, para sanar dúvidas e tratar de assuntos de interesse coletivo.

As ferramentas: *tarefas, teste e enquete* possibilitam ao professor postar arquivos com atividades em diversos formatos, criar testes de múltipla escolha, ou verdadeiro e falso, e obter feedbacks dos seus alunos. É pertinente ressaltar que, essas operações do professor completam-se com as ferramentas mostradas **na indicação 03**, ao *adicionar arquivos, links e biblioteca*.

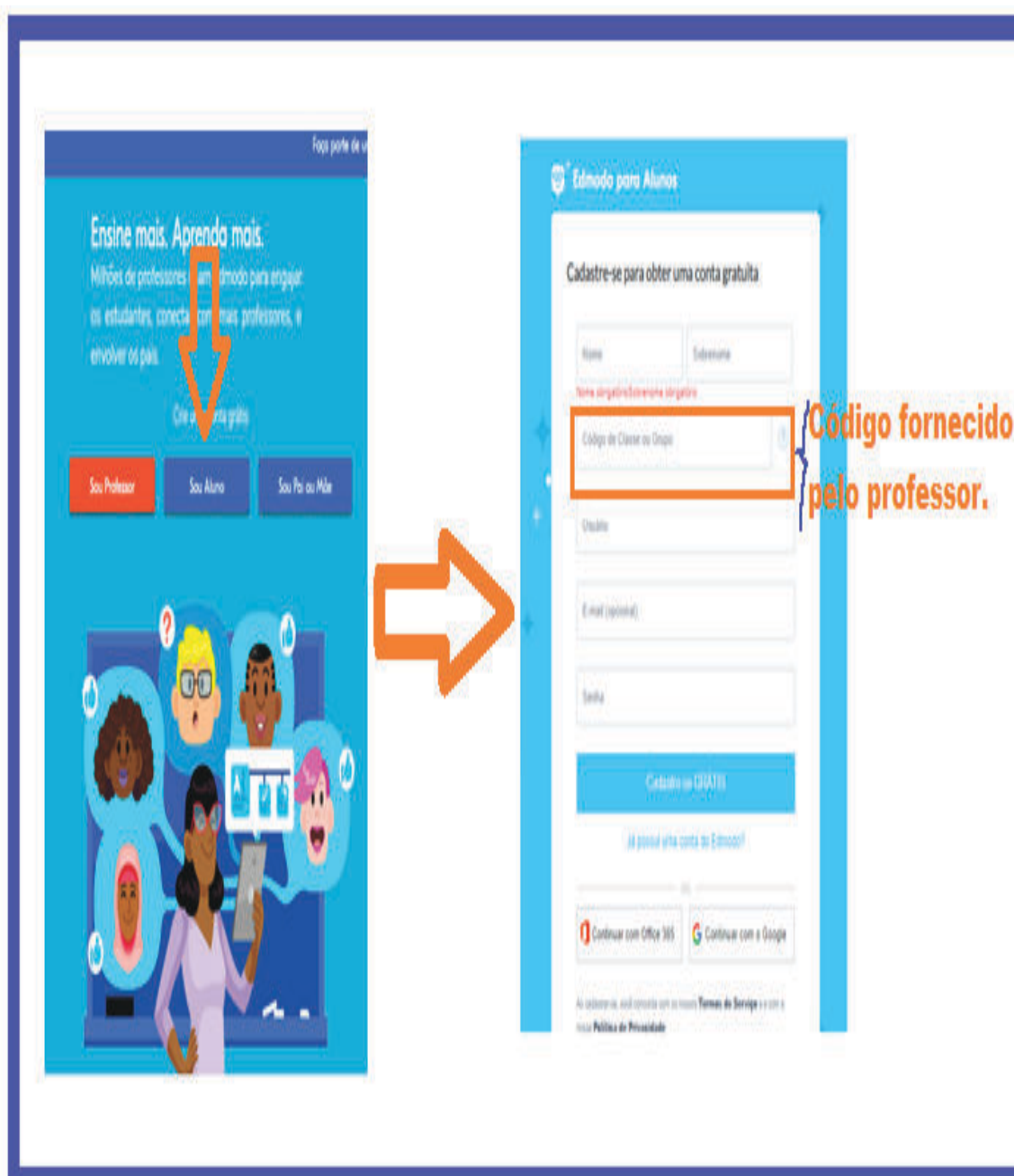
Na **indicação 04** encontramos a disposição das salas de aula e dos grupos de estudo criados pelo professor. Enquanto que, a **indicação 05** mostra o *código* que deverá ser repassado ao aluno, para que este tenha acesso ao ambiente. Das ferramentas que compõem o **indicador 06** temos o *calendário de planejamento* e o ***spotlight***, esse último direciona o usuário a aplicativos de jogos, cursos online, quizzes, atividades prontas, e outros recursos que ajudarão no ensino lúdico e significativo, tudo com base nos níveis de ensino e áreas de estudo.

Em relação ao acesso à sala virtual do aluno, esse ocorrerá pela mesma

⁹ O Google Drive é um pacote de produtos que permite armazenar, criar e editar diferentes tipos de documentos, trabalhar neles em tempo real com outras pessoas e armazená-los juntamente com outros arquivos: tudo feito on-line e gratuitamente. (ABREU; OLIVEIRA, 2015, p. 42)

interface que o professor, porém ao acessar o Edmodo, o aluno escolherá a opção *sou aluno*. Feito isso surgirá a segunda etapa que é o cadastro do aluno na plataforma, por meio de um código fornecido pelo professor, conforme mostra a figura.

FIGURA 4: Página para cadastro do aluno

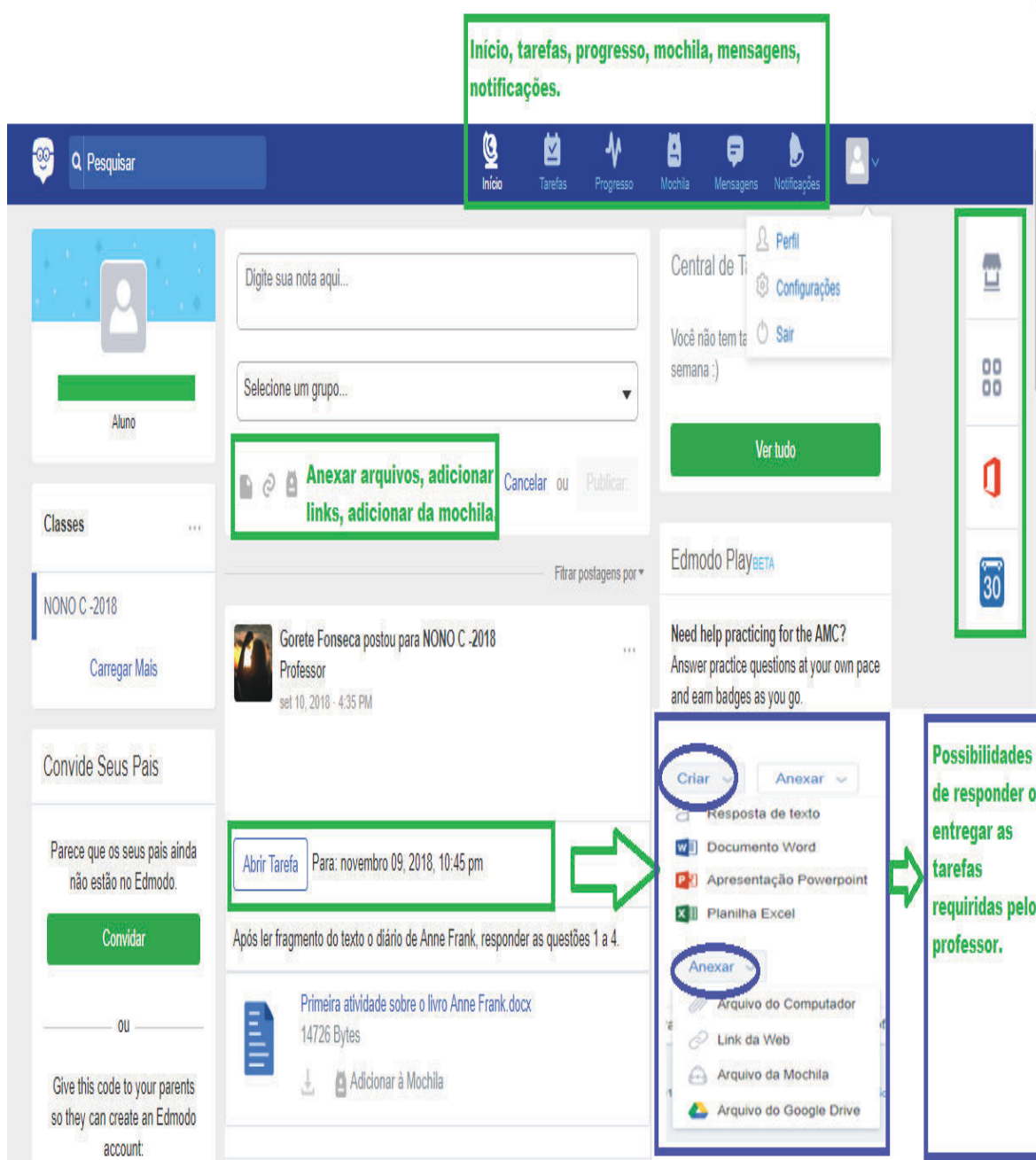


www.edmodo.com.br – adaptado por nós.

A sala virtual do aluno apresenta as ferramentas: *tarefas, progresso, mochila, mensagens, notificações*. A ferramenta *mochila* desempenha a mesma função da

biblioteca, ou seja, serve para guardar materiais diversos, como atividades, vídeos, slides em PowerPoint, Prezi, livros, links e outros, de forma organizada, facilitando a busca. Em relação à execução das tarefas, o aluno tem a opção de criar textos no próprio ambiente, no documento Word, PowerPoint e Excel ou anexar arquivo de outro ambiente do computador, conforme mostra a figura 5.

FIGURA 5: Interface de uso do estudante



De modo simplificado, podemos concluir que é nessa interface principal, mostrada na figura 4, que contém todas as ferramentas necessárias para a exploração e utilização do ambiente. Nela, o aluno pode fazer as tarefas solicitadas pelo professor, compartilhar conteúdo individualmente, em grupos ou com toda a rede; postar recados para o professor e o grupo, ou para os colegas individualmente.

Ainda nesta página, o aluno pode alterar configurações no sentido de acrescentar sua foto no perfil, adicionar ou editar informações pessoais, mudar sua senha, configurar notificações das atualizações do Edmodo.

Outra ferramenta bastante simples e dialógica são as opções *curtir*, *responder*, *compartilhar*, que ficam logo abaixo das postagens, nelas são registradas as impressões imediatas dos alunos, conforme representada a figura 6.

FIGURA 6: Opções interativas do Edmodo.



www.edmodo.com.br – adaptado por nós.

Diante do exposto, segundo Tanzin Neto (2014:96) “O ambiente *mural de*

postagens do EdModo se torna uma ferramenta multidirecional de comunicação multimodalmente constituída”. Portanto, uma proposta de trabalho cooperativo e interativo que respalda, significativamente, as ações dos alunos, trazendo resultados satisfatórios para toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o ambiente virtual Edmodo servirá de suporte para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para a leitura e escrita com textos argumentativos, apresentados neste trabalho. A seguir exporemos o percurso metodológico realizado para a concretização deste trabalho.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, no que se refere ao delineamento da pesquisa e aos enfoques da investigação, a pesquisa é de caráter bibliográfico, exploratória e explicativa sob uma abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008), a pesquisa é considerada bibliográfica quando é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, no caso, livros, textos acadêmicos como teses e dissertações, artigos, publicados ou não na internet, revistas, site, etc. O autor chama a atenção para a vantagem da pesquisa bibliográfica em virtude desta “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente”.

Nesse sentido, Gil (op.cit) acrescenta que muitas pesquisas só podem ocorrer de fato, através da pesquisa bibliográfica, principalmente, as que remetem a dados passados e às informações de povos distantes. Em contrapartida, o autor ressalta o cuidado em relação às fontes pesquisadas, para que não ocorra de o investigador se apropriar de informações equivocadas e, assim, comprometer a qualidade da pesquisa.

No que se refere ao que a pesquisa quer alcançar, ela é considerada exploratória e também explicativa. Exploratória porque visa um maior aprofundamento da problemática, apresentada no trabalho, com vistas à construção de hipóteses e aperfeiçoamento das ideias. Enquanto explicativa, ela busca registrar e analisar a problemática apresentada, no nosso caso, o porque dos alunos apresentarem dificuldades na leitura e construção de textos argumentativos.

Em relação à abordagem, ela é qualitativa, uma vez que busca compreender os fatos, não demandando um método estatístico. Segundo Prodanov e Freitas

(2013), a pesquisa é qualitativa, uma vez que há uma relação estreita entre a realidade, mundo objetivo e o sujeito envolvido na pesquisa.

O universo da pesquisa foi o livro didático “Português Linguagens” do 9º ano dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar, de 2015. Este livro é distribuído às escolas públicas municipais pelo PNLD e utilizado por um período de três anos. Para tanto selecionamos a Unidade 3, composta por três capítulos, como corpus da pesquisa, no intuito de analisarmos como ocorrem os procedimentos metodológicos para o ensino dos gêneros argumentativos: debate regrado e artigo de opinião.

Em relação aos instrumentos da pesquisa, elaboramos questões que serviram para nortear a análise da unidade 3. Essas questões seguiram a direção dos eixos do ensino de Língua Portuguesa: leitura, oralidade, escrita e marcas linguísticas que estão dispostas no quadro que segue:

QUADRO 9 : questões norteadoras para análise

Questões norteadoras para análise Eixos: leitura, escrita, oralidade, marcas linguísticas	
L E I T U R A	
• Os temas abordados nos textos são relevantes para o público a que se destina? • As questões de compreensão leitora valorizam o conhecimento prévio do aluno? • Os questionamentos, a partir da leitura, convergem para a formação de um leitor crítico? • As leituras apresentadas promovem o protagonismo da turma, no que se refere à participação ativa e a valorização de suas culturas? • Os textos sugeridos para leitura contribuem para o entendimento do gênero argumentativo? • Nas atividades de leitura no que se refere ao debate regrado e ao artigo de opinião, sugerido pelo livro, foi possível perceber, de forma clara e concisa a tese e os argumentos usados para sustentá-la? • A leitura permitiu identificar vozes de autoridade e/ou fatos que fundamentaram o texto? Foi possível diferenciar esses fatos do ponto de vista da autora?	
O R A L I D A D E	
• Os textos sugeridos são provocadores de discussões orais? • Ao sugerir a produção do gênero oral debate regrado, a atividade antecipa ao aluno a maneira como este deve ocorrer? • A unidade apresenta textos explicativos que permitam ao aluno entender as características essenciais de um debate? • As questões em torno dos textos ajudam aos leitores a construir e exporem seu próprio ponto de vista? • As questões permitem os alunos identificarem os argumentos e os contra	

argumentos?
ESCRITA
• Tratando-se especificamente da escrita do artigo de opinião, a unidade apresenta orientações congruentes para a realização desta? • Há um planejamento que condiga com o pedido de produção do gênero em questão? • O livro apresenta textos motivadores para o trabalho com a escrita? • Há sugestões para construção de escrita coletiva? • As questões sugerem a valorização da escrita como prática social? • Há a preocupação em retomar a escrita do artigo de opinião para revisão e reescrita textual?
MARCAS LINGÜÍSTICAS E ESTRUTURAIS
• A unidade apresenta as estruturas composicionais dos gêneros artigo de opinião e debate regrado? • A Unidade apresenta textos explicativos a respeito das marcas estruturais e linguísticas no que se refere ao uso dos conectores do texto argumentativo? • As reflexões sobre os elementos articuladores comuns ao gênero são trabalhados nas atividades propostas?

Fonte: elaboradas por nós.

Para a efetivação da pesquisa nos fundamentamos nas contribuições de Rojo (2012-2013-2015); Bakhtin (2002); Marcuschi (2008); Koch (2011); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Koche (2014); Koch e Elias (2017); Fiorin (2018); Tanzin Neto (2014) entre outros. Também nos apoiamos nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, a exemplo da LDB (1996), dos PCN (1998) e da BNCC (2017).

De posse das leituras realizadas, pudemos perceber quão complexas e abrangentes são as especificidades que permeiam o discurso argumentativo. Nessa perspectiva, a análise da Unidade 3, do livro didático *Português, Linguagens*, de Cereja e Cochar (2015), foi direcionada às atividades que tratam do debate regrado e do artigo de opinião, a fim de entendermos se a abordagem dada a esses gêneros trabalham a sua composição, os aspectos linguísticos que permeiam o discurso argumentativo e se há sugestões de atividades colaborativas, interativas que permitam aos alunos atuarem de forma crítica e autônoma.

A partir da análise, elaboramos uma proposta de intervenção como complementação aos estudos sugeridos no livro didático. Para a proposta, partimos das postulações de Rojo (2010), quando afirma que as escolas não devem conceber um ensino sem incluir as vivências e práticas sociais dos alunos, nem negligenciar os recursos midiáticos como suporte nas atividades escolares. Nesse sentido, essa

intervenção permite trabalhar os gêneros argumentativos sob o viés dos multiletramentos, tanto na modalidade presencial como na virtual, através do Ambiente de Aprendizagem Virtual Edmodo.

Nesse caso, a proposta foi direcionada aos docentes do 9º ano, do ensino fundamental da Escola de Ensino Básico Maria Heraclides Lucena Miranda, na cidade de Brejo Santo-Ce, a ser desenvolvida com alunos deste mesmo ano. Esta foi desenvolvida no intuito de oferecer outros recursos pedagógicos, como é o caso do Edmodo, considerando a demanda atual dos alunos que cada vez mais estão envolvidos com as tecnologias e mídias digitais.

Vale salientar que a escola, a qual destinamos a intervenção, é uma instituição que foi idealizada para servir de modelo para a região, principalmente no que se refere ao espaço físico, à metodologia e, principalmente, à aprendizagem satisfatória. De forma que, tanto a direção, como os professores buscam metodologias e estratégias que favoreçam a aprendizagem de modo dinâmico e eficaz. Diante disso, entendemos que nossa proposta será bem aceita, visto que comunga dos objetivos da escola que são: favorecer aos professores um suporte metodológico para efetivação de seu trabalho e aos alunos, a oportunidade de vivenciarem práticas de ensino-aprendizagem de maneira mais dinâmica e prazerosa.

Nesse contexto, partimos da concepção de que é possível mediar o ensino através do uso das tecnologias e mídias digitais, por se tratar de instrumentos atrativos e, portanto, motivadores para o alunado. Para isso, a proposta apresentada faz uso do ambiente virtual Edmodo, como suporte metodológico complementar às atividades do livro didático, no que se refere aos gêneros argumentativos, com foco no debate regrado e no artigo de opinião.

A sequência de atividades sugeridas na intervenção terá o formato de oficinas, pois, segundo Cosson (2007), elas possibilitam aos alunos construir seus conhecimentos através da prática. As oficinas compreendem um total de oito encontros com momentos presenciais e virtuais, em que o professor tem um papel fundamental ao auxiliar e conduzir os trabalhos de forma organizada e interativa.

No tópico que segue, apresentamos uma análise de atividades realizadas no livro didático do 9º ano de Cereja e Cochar (2015) sob a ótica dos gêneros argumentativos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Uma análise de atividades do livro didático sob a perspectiva das teorias da argumentação.

Desde que começaram a serem distribuídos, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos têm se tornado a principal ferramenta de ensino utilizada nas escolas públicas. No entanto, mesmo considerando sua relevância, é preciso que percebamos que estes apresentam lacunas que devem ser preenchidas através da metodologia do professor.

De acordo com Bunzen (2007), os livros didáticos passaram por significativas mudanças ao longo dos anos. Inicialmente, os manuais de ensino eram organizados a partir de textos breves, normalmente, constituídos de poemas ou pequenos textos elaborados pelos próprios autores. Em meados da década de 70, o Ministério de Educação e Cultura propôs um ensino de línguas voltado para as várias linguagens, ou seja, um ensino que contempla, em seu currículo, uma diversidade textual a partir dos gêneros textuais. No entanto, vale destacar que essa mudança não ocorreu de imediato, pois foi necessário realizar uma série de adaptações que contemplasse as práticas sociais do aluno nas atividades do livro didático.

Para o autor, somente a partir de 1995, o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), passou a colaborar com a presença de textos autênticos nos livros didáticos, averiguando a natureza dos textos disponíveis nesses livros, ao considerar quatro aspectos: “[...] a) **diversidade** de gêneros, de contextos sociais de uso [...], de suportes, registro e dialetos; b) **as temáticas** e sua abordagem; c) os **autores** e sua diversidade e representatividade e d) aspectos da **textualidade** [...]”. (BUNZEN 2007, p. 46 – grifos do autor). Além da colaboração do PNLD, no que concerne à organização dos livros, os PCN também legitimam a organização dos LDs a partir da diversidade textual.

Atualmente, os LDs apresentam grande diversidade textual, incluindo textos multimodais e multissemióticos. No entanto é importante ressaltar que muitos textos apresentados nestes livros servem apenas como pretexto para o estudo de interpretação textual e de gramática. Nesse sentido, Bunzen (op.cit) evidencia a importância da escolha do livro a ser adotado pelo professor em sala de aula. E ao professor diz:

1. reconheça a coletânea de textos trazidos pelo livro didático adotado em sua escola para poder complementá-la e explorá-la em função do seu contexto de ensino aprendizagem;
2. observe atentamente o tratamento dado aos textos em gêneros diversos no projeto gráfico-editorial e nas atividades de leitura e compreensão textual (BUNZEN, 2007, p.46).

Diante do exposto, entendemos que só será possível empreender um trabalho relevante, se conhecermos, de fato, as peculiaridades dos textos que pretendemos trabalhar. Partindo dessa premissa, iremos apresentar a unidade 3 do livro didático de Cereja e Cochar (2015), a qual sugere o trabalho com os gêneros debate regrado e artigo de opinião. Essa apresentação ocorrerá para que percebamos como ocorrem a sistematização dos textos e as atividades correspondentes a estes.

O livro em análise divide-se em três capítulos. O primeiro, com o tema: *O brilho do consumo*; o capítulo 2 com o tema: *Ser jovem* e o terceiro: *De frente para a vida*. Em relação à organização dos capítulos, estes estão sequenciados da seguinte forma: *estudo do texto*; esta sessão compreende um texto seguindo de questões de compreensão e interpretação; *produção de texto*, que sugere um gênero a ser escrito e, *a língua em foco*, com estudos referentes aos aspectos linguísticos.

Mediante a organização da unidade, queremos chamar a atenção, inicialmente, para o fato de as atividades não seguirem uma linearidade. Tomando como exemplo o primeiro capítulo, temos um texto narrativo, do qual são sugeridas questões de compreensão, interpretação e linguagem do texto; algumas páginas depois, o livro pede a produção textual, que no caso é o debate regrado. Ainda no capítulo 1, o livro apresenta uma tirinha para leitura; a partir dela começam os estudos sobre estrutura e formação das palavras. Entre as atividades as quais já citamos, o livro traz o tópico: escrever com expressividade, ocasião em que dá início aos estudos de versos e seus recursos musicais, outro tipo de texto, completamente diferente. Os demais capítulos apresentam-se da mesma forma, conforme veremos no sumário da unidade 3, do Livro didático Português Linguagens, de Cereja e Cochar (2015) encontrado no anexo 1 deste trabalho.

Ao observarmos a organização dos textos na unidade 3, percebemos, claramente, a constatação da fala de Marcuschi (2008) quando diz que os estudos relacionados aos gêneros textuais, sugeridos nos livros didáticos, não correspondem a uma análise minuciosa, visto que há vários gêneros, mas nenhum é estudado de

forma ampla, pois figuram apenas como pretextos ou enfeites para outras questões. Essa constatação fica mais evidente ao analisarmos a unidade do livro, a qual compreende os gêneros argumentativos debate regrado e o artigo de opinião, pois verificamos que as leituras e os comandos oferecidos para resolução de atividades não são suficientes para efetivar a compreensão e a produção dos gêneros apresentados.

Em relação à compreensão leitora, enfatizamos questões como: relevância do tema; valorização do conhecimento prévio; formação crítica do leitor; valorização do contexto social e importância das leituras para o entendimento do gênero textual argumentativo. Tratando-se, especificamente, dos textos sugeridos para se trabalhar o debate regrado e o artigo de opinião, verificamos se estes permitiram a identificação da tese, dos argumentos e das vozes de autoridade presentes.

No que concerne aos primeiros questionamentos, de modo geral, verificamos aspectos positivos, principalmente do que se refere aos temas geradores de discussões. A unidade é introduzida com tema “Ser jovem”, e traz indicações de livros, filmes, músicas e sites, relacionados ao tema. Na sequência os autores dividem a unidade em 03 capítulos, com temas atuais como: consumo, violência, uso de celulares em sala de aula, gravidez na adolescência e exposição exagerada na internet. Nesse sentido, entendemos que Cereja e Cochar (2015) se basearam em contextos que se assemelham aos dos jovens, o que favorece o interesse e a sua participação.

O primeiro capítulo, inicialmente, traz o texto “*O Brilho do consumo*”, de Walcir Carrasco, seguido do estudo dos tópicos: compreensão e interpretação; a linguagem do texto; leitura expressiva e trocando ideias. Na sequência, Cereja e Cochar (op cit) pedem a produção textual do debate regrado. Nesse aspecto, a crítica está na apresentação e organização das atividades, uma vez que a leitura trazida foi de um texto narrativo e a produção textual foi de um debate. Entendemos que as leituras anteriores deveriam trabalhar a linguagem do texto e os elementos que o caracterizam.

Após sugerir a produção textual, os autores trazem fragmento de um texto, que contém um debate entre jovens, intitulado: “a violência na sociedade hoje e as causas da violência”, e na sequência traz uma atividade que apresenta o debate a partir de uma série de perguntas conforme mostra a figura 7.

FIGURA 7: Atividade do Livro Didático

1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.

a) Entre outras possibilidades, os alunos poderão citar o debate entre candidatos a cargos políticos, em época de eleição; entre participantes de um programa de TV; entre sindicalistas em época de campanha salarial; entre espectadores, depois da apresentação de um filme ou de uma peça teatral.

b) Em que suportes ele pode ser veiculado?

Pode ser veiculado pela fala, ao vivo, quando todos estão reunidos no mesmo espaço, e pode ser veiculado pela TV, pelo rádio e pela Internet.

2. No debate em estudo:

a) O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões? Sim.

b) No trecho transcrito, todos participaram? Não. No texto de introdução é dada a informação de que os participantes do debate eram doze; no trecho transcrito, há a participação de três pessoas, além do moderador.

c) Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra-argumentar? Sim, a participante Sofia.

3. Espera-se que os alunos cite algumas regras básicas. Por exemplo: falar um de cada vez; quem quiser falar deve se inscrever e esperar sua vez; uma pessoa deve Como o nome sugere, o debate regrado supõe a existência de regras. Como você acha que deve ser organizado um debate a fim de que o direito de falar seja garantido a todos?

anotar a inscrição dos que querem falar; deve ser estipulado um tempo máximo para falar; deve haver respeito à opinião do outro; etc. Professor: Caso os alunos tenham dificuldade para chegar à resposta, estimule-os com perguntas.

4. Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.

a) Com que argumentos ele fundamenta sua opinião? Ele afirma que os pobres, as pessoas que não têm emprego ou o que fazer na vida ou que moram na rua, têm a necessidade de roubar, de assaltar, porque eles também querem viver como os ricos.

b) Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique sua resposta. Sim. Segundo ela, os pobres que querem fazer parte da sociedade, do mundo, vão roubar para conseguir isso.

5. Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião? Ele diz que a prática da violência independe de classe social e que Rafael está sendo preconceituoso ao afirmar que apenas os pobres assaltam ou roubam. E discorda de Sofia, afirmando e exemplificando, com outras palavras, a mesma coisa.

6. Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que, na minha opinião, a meu ver**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo. No debate foram empregadas as expressões *eu acho que, eu discordo, eu concordo com*.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, respondam: Quais são as principais características do debate regrado? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, veículo, tema, estrutura, linguagem.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características básicas do debate regrado.

É um texto produzido oral e coletivamente com a finalidade de que sejam conhecidos diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico; para isso, dois ou mais debatedores expõem sua opinião sobre o tema e tentam convencer os interlocutores com base em argumentos. Os interlocutores são cidadãos em geral, estudantes, membros de uma comunidade, etc. O debate pode ser veiculado pela fala, ao vivo, e por veículos eletrônicos, como o rádio, a TV e a Internet. O tema são assuntos atuais e de interesse dos debatedores. Tem a seguinte estrutura: o tema é apresentado pelo mediador, que coordena e organiza o debate a partir de regras preestabelecidas; os debatedores expõem e ouvem os diferentes pontos de vista sobre o tema. Predomina a norma-padrão da língua, podendo haver menor ou maior grau de formalidade, dependendo do perfil dos interlocutores.

AGORA É A SUA VEZ

Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate regrado sobre o tema: **O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?**

Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.138)

Na atividade de leitura e compreensão textual apresentada, as instruções acerca do gênero são feitas a partir de esclarecimentos e perguntas relacionadas ao gênero debate regrado. Das oito questões apresentadas, somente a primeira e a terceira consideram importante o conhecimento prévio dos alunos nas suas respostas. Ademais, sobram questões objetivas, ou seja, aquelas que segundo Marcuschi (2008, p.271) “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto [...] numa atividade de pura codificação. A resposta acha-se centrada no texto”. Isto é perceptível nas questões de número 2, 4, 5 e 6 e 7, letra “a”, em que constatamos serem respostas mecânicas e que pouco consideram o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos alunos.

Em contrapartida, a questão de número oito, sugere que os alunos, em grupo, pesquisem sobre o gênero debate regrado e, na sequência, realizem um debate com o tema: “O celular em sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?”. Essa atividade é interessante, porque possibilita aos alunos construir seu conhecimento através da pesquisa, ao mesmo tempo em que colabora para a efetivação da língua em uso através do debate. Ainda, nesse contexto, os autores do LD trazem textos geradores sobre a temática e descrevem, resumidamente, os fatores de produção de um debate incluindo o planejamento, os princípios e procedimentos éticos que devem gerir um debate democrático.

O segundo capítulo traz a leitura de imagens, na mesma temática do “ser jovem”, e enumera questões na mesma perspectiva da atividade do capítulo 1. São questões superficiais de inferências ou identificação de conteúdo explícito no texto, as quais não permitem aprofundamento do assunto, nem induzem a reflexões críticas, conforme mostram as questões 1,2 3,4 e 5.

FIGURA 8: Atividade do Livro Didático

1. Observe as pessoas fotografadas nesse painel. O que há em comum entre elas? *Todas as fotos retratam jovens.*
2. Observe a primeira foto da esquerda, na parte superior. Os jovens estão interagindo e fazendo uso de dois aparelhos eletrônicos. Quais são eles? *São um notebook e um telefone celular.*
3. Observe agora a primeira foto da direita, na parte superior. Onde as pessoas estão? O que estão fazendo?
Estão à beira-mar, em torno de uma fogueira, talvez fazendo um luanu.
4. Observe agora a foto com jovens encapuzados. Levante hipóteses: O que está acontecendo? Por que eles estão encapuzados?
Provavelmente está ocorrendo uma manifestação e os jovens participantes estão encapuzados porque não querem ser reconhecidos.
5. Observe a foto que está em preto e branco.
 - a) Você acha que essa foto é atual ou antiga? Por quê?
Ela é antiga porque, além de estar em preto e branco, as pessoas usam roupas de outra época.
 - b) Levante hipóteses: Que tipo de situação está acontecendo entre os jovens? *Provavelmente os jovens estão namorando.*



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.159)

Feita a atividade a partir das imagens, os autores retomam o debate, dessa vez evidenciando o papel que o moderador deverá exercer no debate. Na sequência,

indicam a leitura de textos geradores, a partir de imagens, gráficos e informativos, e sugerem um novo debate com o tema: “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”(CEREJA; COCHAR, p.160).

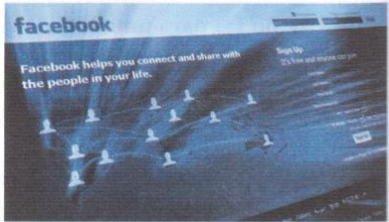
Em relação ao terceiro capítulo, a leitura inicial ocorre através de uma narração, baseado no clássico “Alice”, seguida de atividades de compreensão e interpretação. Findada a atividade, as autoras pedem a escrita do artigo de opinião, ocasião em que, superficialmente Cereja e Cochar (op cit) discorrem sobre o gênero e apresentam o texto base, a partir do artigo: “Eu não quero saber da sua vida”.

Com relação às discussões relacionadas ao segundo texto, essas acontecem através de pequenas explicações em forma de perguntas e seguem, predominantemente, dois objetivos que são: explicar o gênero artigo de opinião e identificar no texto, os argumentos, as vozes de autoridades e fatos que sustentam os argumentos.

FIGURA 9: Atividade do Livro Didático

1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.
 - a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*
 - b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes sociais. Apenas poderiam reclamar aqueles que são “desinteressados”, isto é, alheios a fofocas e redes sociais.*
2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.

- a) menção a fatos do cotidiano; *A grande quantidade de informações “demasiadamente pessoais” nas redes sociais, tais como “do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal”.*
 - b) utilização de vozes de autoridade; *“Psicólogos dizem que [...]”*
 - c) comparação com situações reais. *“Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa.”*


3. Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.
 - a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela? *Que sempre haverá alguma rede social em voga e que não é viável simplesmente abandoná-las.*
 - b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique. *O autor busca uma posição intermediária: ele é contrário ao uso das redes sociais feito por muitas pessoas, que expõem sua intimidade. Entretanto, ele não acredita que simplesmente abandonar essas redes seja a solução, até porque considera que seu uso é inevitável. Propõe, portanto, que se redefinam os limites e regras de etiqueta no convívio digital.*
4. Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
 - a) Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro? *Não.*
 - b) É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim? *Não.*
 - c) Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião? *Isso mostra maturidade por parte do autor, visto que, em geral, os assuntos são complexos e merecem uma análise cuidadosa. Difícilmente haverá somente um lado bom ou somente um lado ruim em um fato, e um texto que leve apenas um dos lados em consideração poderá ser rebatido mais facilmente.*

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.184)

Ao fazermos comparação com as questões dos capítulos anteriores, essas apresentam semelhanças, no que tange às perguntas e respostas. As questões 1,2,3, são perguntas de decodificação e respostas centradas no que diz o texto. No entanto, as questões que consideram as inferências e os levantamentos de hipóteses são mais complexas que as das unidades anteriores, porque exigem um conhecimento preestabelecido por parte do aluno.

De modo geral, as perguntas exigem certo conhecimento da linguagem utilizada no gênero argumentativo, caso contrário, as atividades podem não fazer sentido para o aluno. Um exemplo são as terminologias utilizadas no discurso argumentativo como: tese, contra-argumento, vozes de autoridade, refutação, etc.

Como podemos observar, em nenhum momento os autores trazem explicações ou diferencia os termos supracitados. Entendemos que, mesmo considerando o estudo do artigo de opinião em anos anteriores, Cereja e Cochar (2015) poderiam ter colocado boxes explicativos com as principais características do gênero. Assim, entendemos que as leituras sugeridas na unidade não são suficientes para garantir o entendimento gênero argumentativo, nem para respaldar as produções solicitadas.

No que se refere aos questionamentos sobre **oralidade**, analisamos aspectos relacionados aos textos; se estes eram provocadores de discussões orais; se houve planejamento relacionados ao debates sugeridos na unidade, bem como textos explicativos e, por fim, se as questões em torno dos textos permitiram aos alunos a construção e exposição de seu próprio ponto de vista.

No que concerne aos temas sugeridos, Cereja e Cochar (2015) trazem assuntos geradores de discussões em toda a unidade ao tratar de temas atuais como: consumo, violência, uso de celulares em sala de aula, gravidez na adolescência e exposição exagerada na internet. No que compete à organização do debate, a crítica é em relação ao intervalo entre uma atividade e outra, pois os autores sugerem o debate no primeiro capítulo, sem ter de fato efetivado todas as

informações necessárias para o bom andamento desse.

Outra crítica é em relação à objetividade das questões pós leitura dos textos geradores, pois como já foi citado no tópico 1, desta análise, estas, em sua maioria, não induziram o posicionamento crítico do aluno, no entanto, ressaltamos que essa falha pode ser sanada quando os autores sugerem os debates em sala, já que através deles, os alunos podem expor seu ponto de vista de maneira democrática e

ética. Outra crítica positiva é em relação às avaliações, pois ambas as vezes que que surgem a proposta de se trabalhar a oralidade, os autores do LD, sugerem a avaliação do debate. Essa avaliação ocorre no sentido de saber se as regras foram cumpridas, se os argumentos foram aprofundados, indicar os pontos positivos e negativos, etc.

No que se refere aos questionamentos inerentes **à escrita**, estes convergiram sobre: planejamento, orientações, textos motivadores, escrita coletiva, escrita como prática social e revisão, conforme vemos abaixo:

FIGURA 10: Produção textual

Produção de texto

*** O ARTIGO DE OPINIÃO**

Neste capítulo, será retomado o artigo de opinião, gênero que você estudou no 6º ano. Encontramos o artigo de opinião em revistas e jornais, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores.

Assim, nesse gênero, o uso da 1ª pessoa é permitido (e, em alguns casos, até mesmo desejável), pois, como em geral se trata de um texto escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto, espera-se que eles escrevam o que realmente pensam e, trazendo fatos e argumentos, ajudem seus leitores a construir seu próprio ponto de vista.

No artigo de opinião, portanto, é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão.

Você vai ler, a seguir, um artigo de opinião sobre o problema da exposição excessiva das pessoas em redes sociais. O texto foi escrito por Luli Radfahrer, professor da Escola de Comunicação e Artes da UFMG e pesquisador nas áreas de Internet e inovação digital.

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.182)

Ao solicitarem a escrita do artigo de opinião, os autores fazem referência aos estudos ocorridos no sexto ano. Percebemos a incoerência dessa atividade, visto a distância de um ano (6º) para o outro (9º). Assim, entendemos que os autores não deveriam ter usado a expressão “será retomado o artigo de opinião, gênero que você estudou no 6º ano” (CEREJA e COCHAR, 2015, p.182), nem tão pouco ter tomado como parâmetro para pedir a produção. Ademais, as instruções oferecidas são relativamente poucas, visto que estas compreendem apenas o suporte de veiculação, perfil de quem os escreve, relevância da exposição do assunto de forma honesta, clara e persuasiva.

Feito essa rápida apresentação, e considerando as explicações trazidas a partir do texto de Luiz Radfaher, “Eu não quero saber da sua vida” e das atividades posteriores a ele, as autoras Cereja e Cochar (op. cit) pedem a produção do artigo, com o mesmo tema do debate regrado “gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”

Esse ponto de retomada do mesmo assunto é relevante, porque, como postula (ANTUNES 2008), os alunos precisam ter o que dizer, e isso é adquirido momentos anteriores às produções de leitura e discussões acerca do assunto. Outro ponto que consideramos relevante é quando os autores sugerem que os alunos imaginem que estão escrevendo para um blog, pois toda escrita deve ser direcionada a alguém, mesmo que hipoteticamente. Desse modo, imaginar um destinatário, permite prevalecer a intenção comunicativa da escrita e a valorização desta como prática social.

No que diz respeito ao planejamento do texto, a orientação que Cereja e Cochar (2015) dão aos alunos são: selecionar os argumentos considerando o perfil do interlocutor; ter um objetivo; argumentar com consistência, para assim garantir a adesão; empregar a variedade da língua de acordo com a norma-padrão e pensar em um título que chame a atenção para a leitura, além de sugerir revisão e reescrita do texto. Para um melhor entendimento vejamos as sugestões dos autores no quadro abaixo.

FIGURA 11: Planejamento do artigo de opinião.

- Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense quais são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais, etc., e tente priorizar o que há de peculiar na sua forma de ver os fatos, como adolescente.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, que parece ser mais adequada ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que preferencialmente desperte o interesse do leitor.
- Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (*blog*, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisivo a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe:

- se você se coloca na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema;
- se o texto reflete de fato o que você pensa sobre o assunto debatido;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto;
- se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.185)

No último tópico analisado, **o que se refere às marcas linguísticas e estruturais do gênero argumentativo**, consideramos os questionamentos acerca: da estrutura composicional, dos operadores e elementos articuladores do gênero argumentativo. A intenção foi verificar se a unidade traz textos explicativos ou atividades que enfatizem esses elementos. De posse da análise feita, constatamos que esse foi o tópico que mais encontramos lacunas, pois quando da apresentação dos textos argumentativos, os autores ao trabalharem os gêneros consideram que os alunos já possuem um conhecimento a respeito dos gêneros pedidos.

Nesse sentido, entendemos que mesmo considerando essa possibilidade, os autores poderiam ter usado lembretes informativos, no intuito de retomar aspectos importantes da argumentatividade, tanto no que se refere aos conceitos para tese, opinião, argumentação, contra argumentação, vozes de autoridade, etc, como para as marcas linguísticas que permeiam o discurso argumentativo.

É pertinente salientar que em nenhuma das atividades foi evidenciado o trabalho com os operadores argumentativos e os articuladores que encadeiam

sentido na progressão do texto. Em todas as unidades, entre um texto e outro, a gramática trabalhada não faz referência aos gêneros em questão, negando o que Antunes (2008) sugere, que a gramática a ser trabalhada deveria ser a requisitada nos gêneros.

Outra lacuna encontrada foi em relação ao planejamento para escrita do artigo de opinião, em que Cereja e Cochar (op. cit) falam em argumentos claros, concisos, adesão do interlocutor, no entanto não demonstraram que os alunos poderiam se utilizar de vários tipos de argumentos para conseguirem essa adesão. Ou seja, mesmo que resumidamente, eles poderiam ter trazido essas informações em boxes, paralelas às atividades pedidas, conforme sugestão abaixo:

FIGURA 12: Sugestões de lembretes

Vamos lembrar

Contra-argumentar é analisar argumentos que sustentam uma opinião diferente da sua, explicar por que esses argumentos não convencem e apresentar outros, na tentativa de influenciar a opinião do interlocutor.

Vamos lembrar

Argumentar é mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com **argumentos**, para tentar convencer o ouvinte ou leitor. Existem diferentes argumentos: apresentação de fatos que funcionam como exemplos; citação de opinião de pessoas importantes, de dados de pesquisa; apresentação de valores e princípios; etc.

Vamos lembrar

Para dar aos nossos enunciados força argumentativa, utilizamos **operadores argumentativos**. O bom uso desses operadores ajuda o ouvinte/leitor a entender o **movimento de argumentação** que um falante usou em seus enunciados. Dentre os operadores, há palavras de diferentes classes gramaticais, com destaque para as conjunções.

Relembre alguns grupos de operadores argumentativos:

Operadores que assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação aos usados antes.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive.
Operadores que somam, acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão.	E, também, ainda, além disso.
Operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes.	Portanto, logo, assim, dessa forma, pois, em decorrência, conseqüentemente.

FONTE: Figueiredo, Laura de, Singular e Plural (2015)

Assim, mesmo considerando a relevância das atividades propostas por Cereja

e Cochar, é imprescindível que o professor busque alternativas e integre outras leituras que objetivem na elucidação das dúvidas e lacunas surgidas no estudo da unidade.

Nesta perspectiva, apresentamos uma proposta de intervenção para o 9º ano, com atividades complementares às do livro didático abordando os gêneros debate regrado e artigo de opinião, na perspectiva dos multiletramentos. Entendemos que ao propor essas atividades estamos colocando em prática as discussões estabelecidas nesta pesquisa no que se refere à importância de as escolas desempenharem atividades que agreguem as tecnologias ao ensino-aprendizado. Estas versam sobre leitura, pesquisa e produção textual e serão realizadas através do ambiente virtual de aprendizagem Edmodo. No capítulo que segue iremos discorrer sobre a proposta de intervenção e as oficinas que a compõe.

5 A ARGUMENTAÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE LEITURA E ESCRITA PARA O 9º ANO NO AMBIENTE VIRTUAL EDMODO

A proposta de intervenção aqui apresentada está direcionada a professores de Língua Portuguesa do 9º ano, da escola Maria Heraclides Lucena Miranda, da cidades de Brejo Santo-Ce, e sugere atividades complementares a serem trabalhadas, juntamente ao livro didático de Cereja e Cochar (2015), no que se refere aos gêneros argumentativos artigo de opinião e debate regrado.

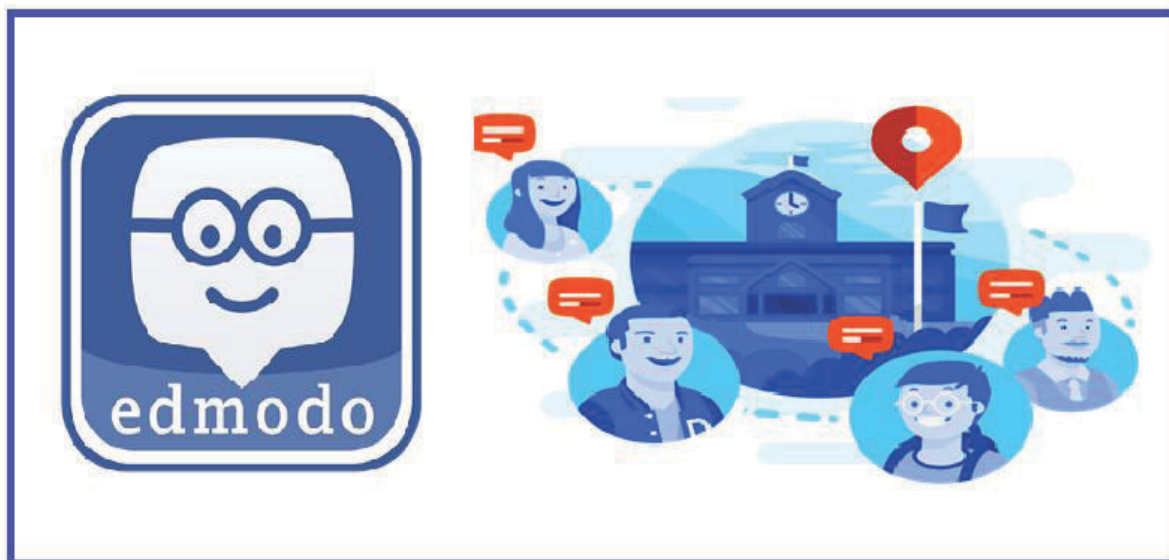
Ela será desenvolvida tanto na modalidade presencial como na virtual, através do Ambiente de Aprendizagem Virtual Edmodo, e tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, na perspectiva da argumentação, de forma a promover um ensino mais interativo, dinâmico e significativo.

Ao considerar o ensino-aprendizagem, a partir dos multiletramentos que envolve a cultura que faz parte da convivência do aluno, como também o uso das mídias e linguagens utilizadas por eles, escolhemos o ambiente virtual de aprendizagem, Edmodo, por se tratar de uma ferramenta apropriada, para fins didáticos e de fácil uso, para o desenvolvimento de atividades escolares. Um dos fatores motivadores a trabalhar com esta plataforma foi constatar os resultados

positivos de trabalhos acadêmicos divulgados, a exemplo de Tanzin Neto (2014) e Risse (2009), que comprovaram a efetividade dessa ferramenta no ensino-aprendizagem.

Assim organizamos nove encontros, dos quais, o primeiro será um encontro presencial, com a presença de todos os professores de Língua Portuguesa da escola, com o objetivo de apresentar a proposta de intervenção e evidenciar a relevância da Plataforma Edmodo como ferramenta auxiliar nas práticas docentes.

Os demais encontros serão organizados em formato de oficinas e trazem sugestões de atividades para serem desenvolvidas pelos professores com alunos de nonos anos. Estas serão realizadas tanto em ambiente físico como no ambiente virtual e terão duração de dois meses. Como as atividades, em sua maioria, são virtuais, elas ocorrem paralelas aos trabalhos realizados em sala de aula, de modo que as datas sugeridas para a realização podem ser alteradas para mais ou para menos tempo, conforme a necessidade de cada professor.

PRIMEIRO ENCONTRO**Apresentação da proposta de intervenção e recapitulação do Ambiente Virtual Edmodo aos professores**

<https://www.edmodo.com/>

APRESENTAÇÃO

Senhores professores,

Muitos são os desafios que a nossa profissão nos impõe, entre eles está o de persuadir nossos alunos aos quereres da vida estudantil, ou seja, a cumprir a demanda escolar quando isso parece cansativo e enfadonho. Somos constantemente impulsionados a buscar metodologias que possam favorecer o bem estar dos alunos e assim envolvê-los nas atividades de sala de aula, mesmo assim, há uma distância incontestável entre os resultados pretendidos e os resultados alcançados.

Diante desta inquietação em buscar uma metodologia que integre os alunos às práticas escolares, surgiu a ideia de usarmos um Ambiente de Aprendizagem Virtual como mediador de nossa prática docente. Ideia essa amparada nos litígios do mundo contemporâneo, no que concerne a era digital e tem sua fundamentação teórica fundamentada no PCN (2008), na BNCC (2017) e nas postulações de Rojo (2012), quando diz que a escola não pode se manter indiferente nem negligenciar os

recursos midiáticos como suporte pedagógico, mas aderir aos múltiplos letramentos. Assim, entendemos que o uso de um AVA pode favorecer tanto o professor quanto o aluno, uma vez que ambos estarão interagindo através de um ambiente dinâmico e com ferramentas que possibilitem a leitura e a escrita, considerando as práticas sociais de seus usuários.

Destarte, ao considerar a relevância dos multiletramentos para o ensino-aprendizado, esse encontro tem a finalidade de apresentar uma proposta de intervenção para os gêneros argumentativos debate regrado e artigo de opinião, a partir do Ambiente de Aprendizagem Virtual Edmodo, como também enfatizar a relevância do ambiente como ferramenta pedagógica. Desse modo, almejamos dos professores dos nonos anos, de Língua Portuguesa, a adesão à proposta de intervenção apresentada a seguir.

A primeira oficina intitulada **O TRABALHO COM A ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO**, tem a finalidade de investigar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos gêneros argumentativos e evidenciar as lacunas deixadas pela atividade sugerida pelo LD. Sendo assim servirá de reflexão para momentos posteriores.

A segunda oficina traz a **APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE EDMODO PARA OS ALUNOS** e busca oferecer o conhecimento necessário para o bom uso das tecnologias digitais como mediador do ensino. Nesse sentido, os professores deverão proferir palavras de valorização e incentivo para os novos recursos e fazer o estudo de tutorial de uso da plataforma.

Na terceira oficina, cujo título é **ARGUMENTAÇÃO EM FOCO** serão desenvolvidas atividades com as teorias argumentativas. Através de apresentação em Prezi¹⁰ será repassado o conceito do que é argumentar, estudos dos elementos constitutivos do discurso, da construção e dos operadores argumentativos. Em seguida são sugeridas atividades a partir de textos verbais e não verbais para identificação e produção de teses, argumentos e contra-argumentos. Neste mesmo sentido, são trabalhados os operadores argumentativos e outros elementos fundamentais na progressão temática do texto. Ainda nesta oficina serão abordados os tipos de argumentação com sugestões de atividades na mesma perspectiva dos

¹⁰ O Prezi é um software de apresentação de conteúdo parecido com o PowerPoint, porém sua forma de funcionamento é diferente. A lógica da ferramenta é mais dinâmica e utiliza conceitos do mapa mental para fazer as apresentações (<https://eadbox.com/o-que-e-prezi/>)

multiletramentos.

A quarta oficina “**O QUE EU PENSO IMPORTA**” sugere que os alunos elenquem as características dos ambientes de lazer da cidade de Brejo Santo-Ce, enumerando suas características positivas e negativas, para posterior debate em sala de aula.

Já a quinta oficina concretiza as ações fomentadas na oficina anterior, pois sugere aos professores o trabalho com o gênero debate regrado. As atividades vêm no sentido de que os alunos possam exercitar a oralidade enquanto expõem seus pensamentos de forma democrática e ética. Com o título **PENSO – EXPONHO – REFUTO – CONVENÇO** esta oficina propõe a discussão de assuntos relevantes para os debatedores e estabelece critérios que induzem os alunos a exercitarem a capacidade de aceitar o ponto de vista do outro sem negar o seu.

A sexta oficina faz uma abordagem do gênero artigo de opinião, em que será trabalhado seu conceito, leituras de artigos online, animações e questões que possibilitam a compreensão do gênero em questão. **TRABALHANDO O ARTIGO DE OPINIÃO** é o título que apresenta esta oficina, a qual traz para os professores materiais complementares ao livro didático.

A sétima oficina contempla o eixo escrita e apresenta dois momentos. O primeiro sugere que o professor trabalhe inicialmente a **PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA**, a partir de assuntos discutidos nas oficinas anteriores, enquanto que o segundo trabalha a produção final e individual do aluno.

Enfim, na oitava oficina, o professor deve divulgar o resultado das oficinas realizadas, ao longo dos dois meses de estudos, para que toda a comunidade escolar possa ter conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. A oficina **MINHA ESCRITA, MINHA VOZ** deve revelar a importância de se trabalhar, considerando as mídias digitais unidas ao protagonismo do aluno e a interação entre autor, leitor, oralidade e escrita.

OFICINA 01

O TRABALHO COM A ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO



<https://super.abril.com.br/>

Gênero proposto: artigo de opinião

Objetivo Investigar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero argumentativo e verificar se as atividades sugeridas pelo livro didático dão suporte para compreensão e efetivação dessas atividades.

Local: sala de aula presencial

Tempo: 2h/a.

Material necessário: Livro didático Português e Linguagens do 9º ano de Wiliam Cereja e Thereza Cochar.

- Quadro branco.
- Pincel para quadro branco.
- Ficha investigatória compreendendo os tópicos: habilidades da internet, e meu eu digital. (Impressa e individual. Pode ser disponibilizada na plataforma, posteriormente).

APRESENTAÇÃO

Professor esta primeira oficina tem caráter investigativo, pois como diz Bunzen (2007), mesmo considerando a relevância dos livros didáticos, é preciso que

percebamos que estes apresentam lacunas que devem ser preenchidas através da metodologia do professor. Nesse sentido, essa atividade serve como investigação para que se detectem essas lacunas. Assim sugerimos que, em relação à resolução das questões sugeridas na página 184, estas sejam realizadas seguindo apenas as orientações fornecidas pelo livro didático.

Entendemos que as dificuldades apresentadas pelos alunos irão permitir uma reflexão acerca do material utilizado e da metodologia predominante nas salas de aulas, as quais, na maioria das vezes se configuram em leitura de um texto, seguida de atividade que compreende questões de compreensão e interpretação, questões essas sugeridas pelo livro e copiadas e resolvidas no caderno do aluno, muitas destas se configuram em questões de pura codificação que não desenvolvem a criticidade do aluno.

ASPECTOS OPERACIONAIS

- Solicitar dos alunos a leitura do texto: “Eu não quero saber da sua vida”, disponível no livro didático do 9º ano, Português e Linguagens, página 183. A leitura poderá ser silenciosa ou em grupo. Essa escolha ficará a critério do professor.
- Após a leitura, pedir que façam a atividade da página 184, questões 1 a 4.
- As questões pós-leitura do texto “Eu não quero saber da sua vida” contemplam fatores da argumentação. A sugestão que damos é que os alunos desenvolvam a atividade individualmente, sem a intervenção do professor. Caso seja solicitado, o professor deverá dar as explicações solicitadas, mas sem se alongar no assunto.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento dessa oficina, utilize a metodologia comum do dia a dia, no sentido de instigar os alunos para a leitura. Faça as perguntas de predição, chamando a atenção para o título, para a imagem que acompanha o texto e levante hipóteses em relação ao assunto a ser tratado. Após a leitura, direcione questionamentos em relação ao entendimento global do texto e confira se as

hipóteses foram confirmadas.

Em seguida peça que os alunos copiem e respondam às questões sugeridas no livro. Após a resolução, enquanto corrige a atividade, comente sobre os termos que aparecem nela como: tese, argumentação, contra-argumentação, vozes de autoridade, etc. Pergunte aos alunos se eles sabem diferenciar esses termos ou identificá-los em textos lidos, no entanto, é importante não defini-los nesse momento, apenas informe que o assunto será retomado.

SUGESTÃO:

Professor caso deseje dê continuidade às sugestões de atividade do livro, peça aos alunos a produção do artigo de opinião. Não colocamos como atividade desta oficina, porque não temos a pretensão da análise, da correção ou da reescrita, desta produção. Mesmo não sugerindo a atividade, entendemos que ela seria um excelente meio de averiguar se a caracterização do gênero artigo de opinião, apresentado no livro didático Português Linguagens, 9º ano, de Cereja, Willian Roberto; Cochar, Teresa Magalhães, 2015, trouxe subsídios suficientes para a escrita de um artigo que compreendesse todas as características pertinentes ao gênero.

O texto: “Eu não quero saber da sua vida” de Luli Radfaher e a atividade sugerida pelo livro Português Linguagens de Cereja e Cochar (2010), objeto desta atividade, encontram-se no anexo deste trabalho, na página 143.



Professor...

Converse com seus alunos sobre um ensino mais colaborativo. Tenha em mente a próxima aula, ocasião em que você apresentará o Ambiente Virtual Edmodo para seus alunos e antecipe o assunto, de modo a encorajá-los a usar o ambiente de modo significativo. Tente antecipar a adesão deles para um ensino a partir dos multiletramentos. A partir da conversa, entregue a eles as fichas investigativas e avaliativas abaixo:

Fichas investigatória e avaliativa, compreendendo os tópicos: *habilidades da internet e meu eu digital*. (Impressa e individual). Tais fichas podem ser disponibilizadas na plataforma, posteriormente.

- Ao entregar a ficha, conscientize seus alunos para serem sinceros, pois as respostas dadas servirão de norte para desenvolver atividades futuras.

QUADRO 10: Minhas habilidades digitais

FICHA DE ATIVIDADE 1 – MINHAS HABILIDADES DIGITAIS
ALUNO: _____ Caros alunos Esta ficha de atividade tem a finalidade de averiguar as habilidades inerentes ao seu letramento digital. Seja honesto e marque apenas as ações que você consegue desenvolver. Eu consigo: () usar tecnologias digitais em meu cotidiano (celulares, tablets, computadores); () criar diversos tipos de textos online; () escrever mensagens online com desenvoltura; () reconhecer quando devo ou não usar internetês¹¹ em minhas mensagens; () encontrar imagens online de uso liberado; () entender como imagens online podem ser usadas para criar ou manipular opiniões; () combinar mídias (ex. imagens, áudio e vídeo) em um produto digital; () usar múltiplas mídias (imagens, áudio e vídeo) em um aparelho celular; () compartilhar artefatos multimídia (imagens, áudio e vídeo) online; () usar meus próprios dispositivos online para a aprendizagem; () reconhecer quando é adequado ou inadequado usar dispositivos móveis em classe; () usar vários mecanismos de busca para diversos tipos de pesquisas online; () avaliar a informação que encontro online; () filtrar informação online para encontrar o que seja útil e relevante para meus objetivos;

¹¹ O internetês é a linguagem utilizada no meio virtual, mais precisamente nas salas de bate papo como orkut, messenger, blogs e outros. Como foi se tornando uma prática na vida de todos, as pessoas que utilizam esses serviços passaram a abreviar as palavras de forma que essas tornaram-se uma configuração padronizada. <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/o-internetes-ortografia.htm>

- () lidar com as distrações digitais;
 () colaborar com projetos coletivos digitais online.

Fonte: elaborado pela nossa autoria com base em Dudeney; Hockly; Pegrun (2016, p.82-83)

QUADRO 11: Meu eu digital

FICHA DE ATIVIDADE 2 – MEU EU DIGITAL
ALUNO: _____
1. Você usa dispositivos eletrônicos, quais?
2. Quanto tempo do seu dia você gasta usando seu aparelho celular?
3. Você gasta mais tempo com os dispositivos eletrônicos ou com as pessoas?
4. Você costuma baixar músicas, vídeos e compartilhar com seus amigos?
5. Você lê através de seu aparelho móvel?
6. Você já participou de fóruns ou respondeu enquetes online?
7. Você expressa sua opinião através de postagens em redes sociais?
8. Você gostaria de ter um blog?
9. Você faz comentários nos blogs de outras pessoas?
10. Você tem o hábito de realizar pesquisas escolares na internet?
10. Quais tipos de tecnologias você gostaria de usar em sala de aula?

Fonte: elaborado pela nossa autoria.

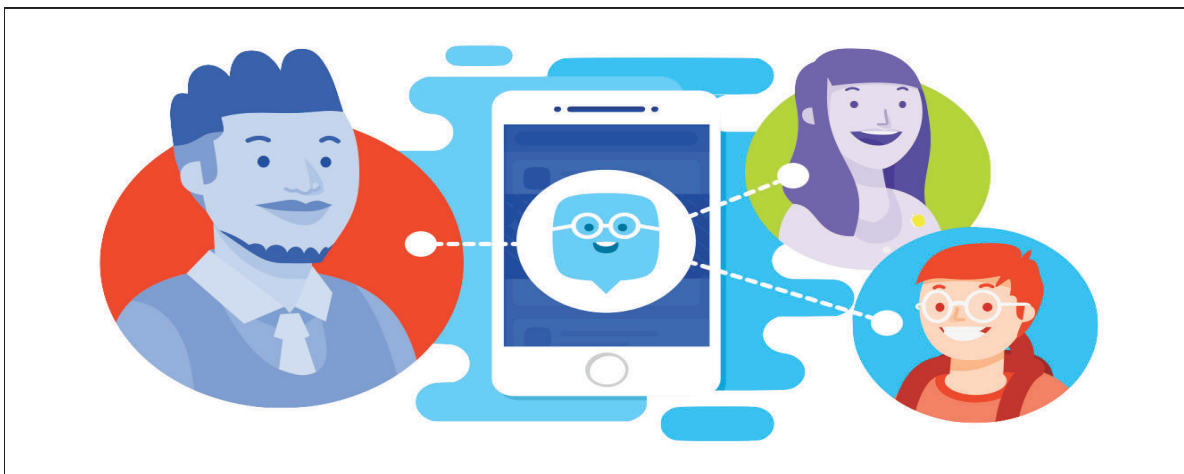
LEMBRETE: utilize essa ficha para mapear as dificuldades e habilidades dos alunos, assim ficará mais fácil, solicitar atividades condizentes com o conhecimento dos alunos.

AVALIAÇÃO

A avaliação deverá ser feita através da correção de atividades, momento em que o professor deve considerar se houve aprendizado satisfatório a partir das respostas fornecidas pelos alunos.

OFICINA 2

APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE EDMODO PARA OS ALUNOS



<https://www.edmodo.com/>

APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL EDMODO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Objetivo: Oferecer as condições necessárias para que os usuários conheçam as diversas ferramentas do ambiente virtual Edmodo.

Local: sala de vídeo ou outro ambiente com acesso a internet.

Tempo de duração da oficina: 2h/a

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook
- Pen drive
- Caixa de som
- Ambiente com acesso a internet

APRESENTAÇÃO

Nesta oficina, os alunos terão a oportunidade de conhecer o ambiente de aprendizagem virtual, no qual serão desenvolvidas atividades de leitura e escrita com os gêneros argumentativos debate regrado e artigo de opinião. Assim, é importante que se explique aos alunos que o Ambiente Virtual Edmodo funcionará como subsídio para as aulas de Língua Portuguesa. Acrescente que a escolha do

ambiente ocorreu em virtude deste ser uma plataforma colaborativa, educativa, de fácil uso, que foi fundada com o objetivo de interligar professores, alunos e pais no mundo inteiro.

É relevante conscientizar os alunos de que o ambiente é propício para a realização de trabalhos de casa e projetos, pois permite partilhar textos, links e arquivos, mas que este só funcionará como intermediário de partilha e discussões, se houver compromisso e responsabilidade de seus usuários.

Em relação aos conteúdos anexados pelos alunos, esclareça que estes devem ser, exclusivamente, de cunho pedagógico e que todo conteúdo postado no ambiente será monitorado. Deixe claro que caso postem algum conteúdo inadequado, este será excluído e o aluno advertido. Em casos de reincidência, o aluno poderá ser bloqueado ou excluído da rede.

DICA: Poste no Edmodo o tutorial que se encontra no apêndice deste trabalho, página 131 Oriente os alunos a consultarem em caso de dúvidas, contudo, mostre-se solícito em acompanhar o processo de adaptação dos alunos.

ASPECTOS OPERACIONAIS

Sugestões/Procedimentos:

- Organizar previamente o ambiente físico de forma que todos os alunos tenham uma boa visibilidade da tela de exposição;
- Organizar a sala de aula virtual com textos, imagens, links, livros, etc.

DESENVOLVIMENTO

É importante apresentar o ambiente para o aluno a partir de sua página principal. Desse modo, sugerimos, como primeiro passo dessa apresentação, que o professor acesse o ambiente através opção “sou aluno”. Nessa perspectiva, convide um aluno e o instrua a realizar seu cadastro. Assim, os outros alunos podem ver como deve proceder e você apresenta as ferramentas contidas na página, na perspectiva dos alunos.

OBJETIVO: Identificar e estudar as características composicionais e estruturais do gênero argumentativo.

Local: sala de aula virtual – Ambiente do Edmodo, (fica a critério do professor intercalar essa oficina entre ambiente virtual e presencial).

Tempo de duração da oficina: uma semana

Material necessário:

- Notebook ou celular conectado a internet.
- livros, links, vídeo, charge, fotorreportagem.

• **Recursos de apoio:**

<https://prezi.com/viia5ma2th8w/argumentacao/>

<https://prezi.com/bohgfjdcqrqe/operadores-argumentativos/>

<https://www.youtube.com/watch?v=RKEh4Nw7BtQ>

Os recursos de apoio em Prezi¹² trazem os conceitos de argumentação e explicações sobre os elementos constitutivos do discurso argumentativo, da estrutura do texto e dos operadores argumentativos. O link do youtube é um recurso em vídeo para se trabalhar uma atividade de identificação de tese e argumentos em uma conversa de dois adolescentes.

APRESENTAÇÃO

Sabemos que a argumentação é inata ao ser humano, pois desde que aprendemos a usar a língua como objeto de comunicação, a usamos para defender nosso ponto de vista ou refutar ideias das quais não concordamos. No entanto, nem sempre usamos a argumentação a nosso favor, pois, a depender de nosso discurso, nossa intenção comunicativa não será efetivada, de modo que é preciso conhecer os recursos que a língua oferece para que possamos usá-los a nosso favor.

De acordo com Dolz (2017), trabalhar a argumentação em sala de sala é colaborar para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno, visto que estamos permitindo que ele interaja na sociedade em que vive de forma autônoma e democrática.

Assim, esta oficina tem como objetivo o estudo da argumentação, no entanto,

¹² O Prezi é um software na modalidade computação em nuvem feito em HTML5 utilizado para a criação de apresentações não lineares. No lugar, tudo é criado em uma estrutura única, parecida com uma palheta de designer real. FONTE: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Prezi>

antecipamos que ela não contempla todos os aspectos da argumentatividade, visto que são bastante amplos. No entanto, permite estudar os elementos argumentativos com textos em diferentes modalidades, ou seja, textos orais e escritos, como vídeos e debates, charges, foto denúncia, fotorreportagem, etc., o que possibilitará refletir sobre os aspectos estruturais, lexicais, compreendendo, também, os operadores argumentativos e os elementos que condizem na progressão coerente do texto.

ASPECTOS OPERACIONAIS

Sugestões/Procedimentos:

- Elabore um roteiro das atividades que serão desenvolvidas durante essa oficina, de modo a facilitar seu desenvolvimento.
- Marque sempre a data de entrega das atividades e conscientize os alunos em relação ao cumprimento dessas datas.
- Como essa oficina é basicamente através da plataforma, você pode marcar um dia para o feedback as mensagens. Você pode interagir de acordo com a demanda dos alunos.
- Iniciar as atividades no Edmodo através de um diálogo virtual, ocasião em que será dada as boas vindas aos alunos.
- Acolha as dúvidas dos alunos, mas, durante as atividades, não poste todos os materiais; antes, instigue os alunos a pesquisarem e a construir seus conhecimentos.

SUGESTÃO DE ROTEIRO

Primeiro momento: Dicionário virtual – consiste na criação de um dicionário com as principais palavras que comumente aparecem nos estudos sobre argumentação, como tese, argumento, premissa, etc. (Esta ação será iniciada pelo professor e desenvolvida posteriormente pelos alunos), com data marcada para entrega. Após o encerramento do prazo, comentar as respostas dadas e passar para a próxima atividade.

Segundo momento: Acesso ao link <https://prezi.com/viia5ma2th8w/argumentacao/> que trata do material de estudo sobre argumentação.

Acesso do <https://prezi.com/bohgfjdcqrze/operadores-argumentativos/> Para estudo dos operadores argumentativos.

Terceiro momento: https://prezi.com/ksvn_7a04u8_/tipos-de-argumentacao links

dos tipos de argumentação.

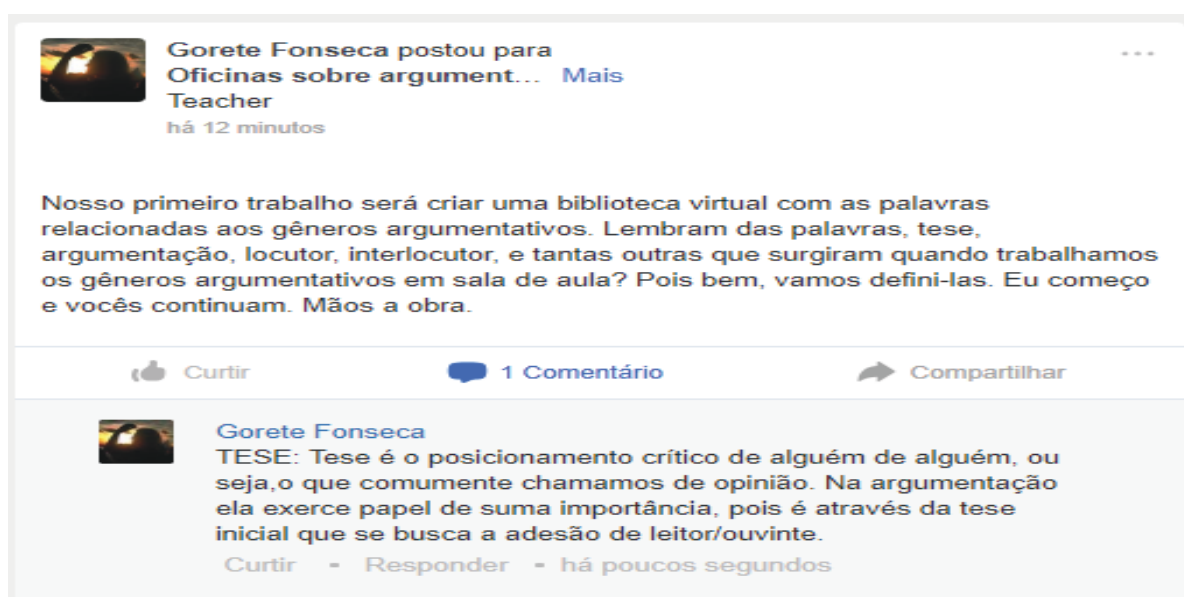
Estes links trazem a explicação teórica sobre argumentação, operadores argumentativos e tipos de argumentação. Assim, após cada explicação o professor deverá postar as atividades relacionadas ao post, marcar data para entrega e acompanhar os alunos na resolução destas.

Após a finalização das atividades, organize o material em pastas e poste na biblioteca do Edmodo, para facilitar acessos posteriores. Peça para os alunos fazerem o mesmo na opção mochila, no ambiente Edmodo.

DESENVOLVIMENTO

Inicie essa oficina apresentando as boas vindas aos alunos no ambiente. Retome a atividade trabalhada na primeira oficina e relembre as questões sugeridas pelo livro. Em seguida, peça que os alunos que façam um levantamento das palavras relacionadas ao gênero argumentativo, conceituando-as. Essa atividade deve compor um dicionário virtual. Inicialmente a atividade será feita a partir do ícone “mensagens”, mas tão logo seja concluída, será anexada na biblioteca (professor) e mochila (aluno), ferramentas da plataforma Edmodo. Após postar, a atividade aparecerá conforme a figura abaixo:

FIGURA 13: Demonstração de atividade



Esperamos que os alunos deem continuidade à atividade, definindo termos como:

Argumentação

Contra-argumentação

Fato

Opinião

Persuadir

Convencer

Locutor

Interlocutor

Vozes de autoridade

Auditório

Refutar

Premissa e outras que os alunos queiram acrescentar.

Concluída a atividade de criação do dicionário online, convide os alunos para assistirem a animação sobre o conceito de argumentação e outros elementos que constituem o discurso argumentativo.

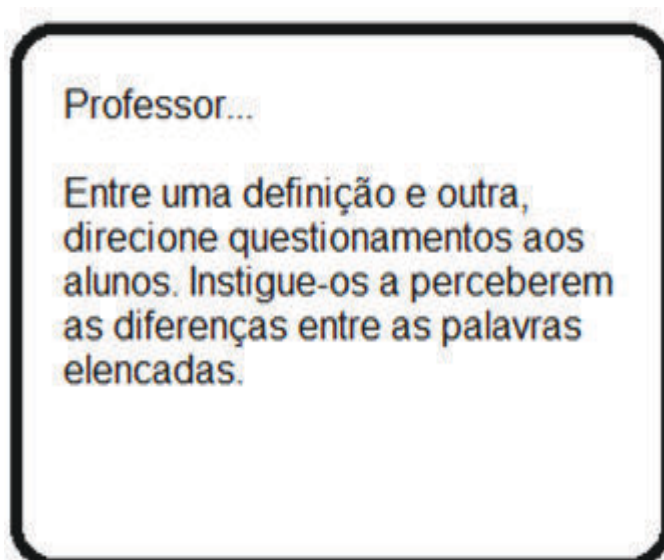
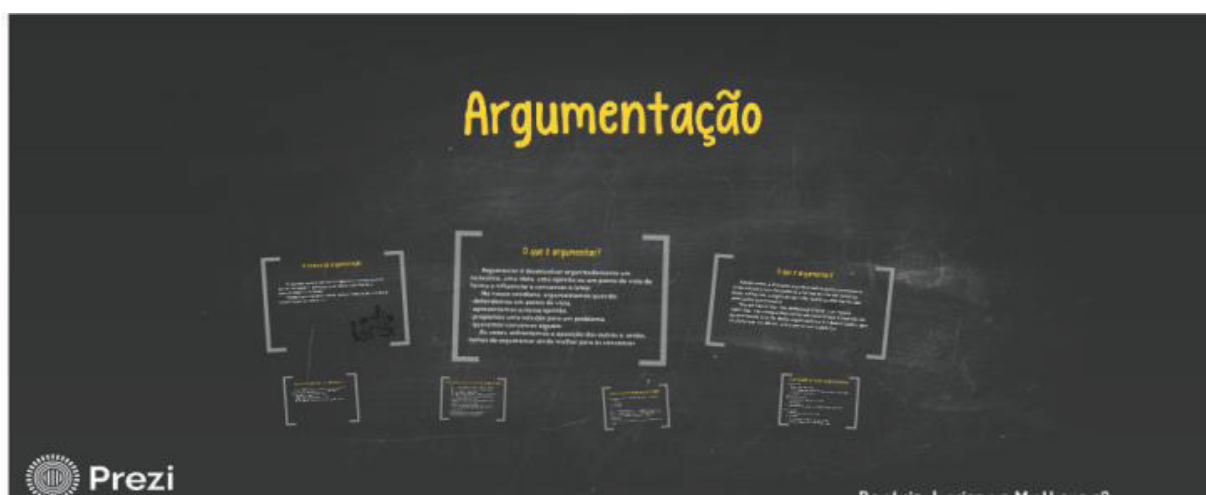


FIGURA 14: Apresentação em prezi sobre argumentação



<https://prezi.com/via5ma2th8w/argumentacao/>

Professor, após os alunos terem visto a apresentação, converse com eles sobre alguns conceitos dos gêneros argumentativos a começar pela definição do termo argumentação. Ressalte que uma argumentação estrutura-se a partir de uma opinião inicial, a qual chamamos de tese, e que é a partir dela que o texto

argumentativo, seja oral ou escrito, é desencadeado.

Explique que, para se defender uma tese, é preciso que se use argumentos coesos e bem articulados os quais podem ser elaborados a partir de estratégias¹³ próprias para a introdução, desenvolvimento e conclusão e que, para isso é necessário usarmos palavras inscritas na própria língua, como é caso dos operadores argumentativos e os elementos articuladores.

Na sequência, poste, o link. <https://prezi.com/bohgfjdcqrqe/operadores-argumentativos/> o qual traz explicações sobre os operadores argumentativos e estabeleça uma conexão deste conteúdo com os expostos anteriormente.

FIGURA 15: Operadores argumentativos



<https://prezi.com/bohgfjdcqrqe/operadores-argumentativos/>

Explique que os operadores argumentativos servem para unir um enunciado a outro, inferindo sentido e estruturando esses enunciados em textos, conferindo significações e sentidos diferenciados. Além dos operadores que contribuem para a coesão textual, há também outros elementos linguísticos comuns à argumentatividade: são os articuladores argumentativos, ou seja, as palavras que, além de encadear termos ou partes maiores no texto, como os parágrafos, também implicam diferentes conclusões. São exemplos de elementos articuladores, as expressões:

¹³ Estratégias defendidas por Koch e Elias (2017) como parte integrante desta pesquisa .

QUADRO 12: Elementos articuladores

Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

Fonte: (RANGEL; GLAGLIARDI ; AMARAL 2014, p. 115)

Em seguida, sugira atividades que permitam os alunos a efetivarem os seus conhecimentos acerca do que foi estudado.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

As sugestões de atividades são apenas amostragens. Assim fica a critério do professor ampliá-las.

ATIVIDADE 1 – Identificar os operadores argumentativos, a partir de texto verbal e visual.



OPERADOR _____

FUNÇÃO QUE EXERCE NA EXPRESSÃO: _____



ATIVIDADE 2: A partir de texto verbal e visual criar uma frase com um operador argumentativo:

Operador: _____

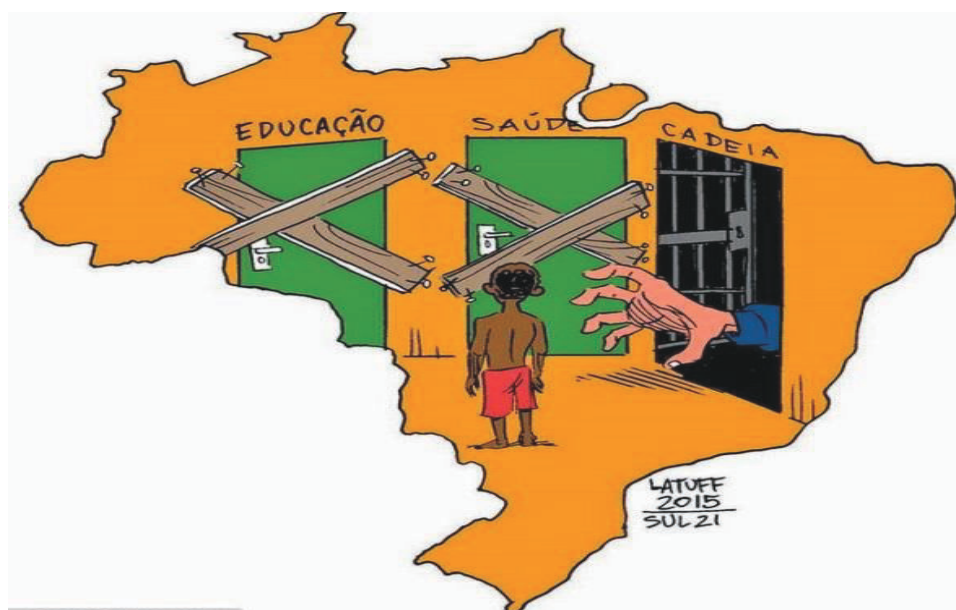
Função _____

ATIVIDADE 3: A partir de texto verbal e visual criar uma frase com uma tese e dois argumentos.

Tese: _____

Argumento 1: _____

Argumento 2 _____



ATIVIDADE 4: Pedir aos alunos para identificar os operadores argumentativos no vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=IOMmdBpTKqc>. (Professor

essa atividade pode ser mais complexa, caso eles expressem dificuldade auxilie na tarefa).

ATIVIDADE 5: Identificar os elementos argumentativos em diferentes tipos de textos argumentativos.

CARTA 1

A pesar de (1) muitos falarem mal do Facebook, reconhecemos que ele tem de fato se mostrado uma ferramenta eficiente de articulação social. Soube, por exemplo, que numa cidade do interior de Santa Catarina ele foi usado com resultados expressivos não só (2) em campanhas em favor de programas voltados para pessoas atingidas pelas enchentes, assim como (2) para a preservação patrimônio da cidade. Em fevereiro último, por exemplo, a cidade foi atingida por uma enchente sem precedentes, quando, então (3) várias pessoas perderam inclusive suas casas. Fotos tiradas sobre o ocorrido foram postas na rede. Como (4) há usuários locais que têm número considerável de “facefriends”, estes foram convidados, para que (5) fizessem ajudassem os desabrigados, doando o que fosse possível. Consequentemente, (6) o drama de diversas famílias foi amenizado. Se (7) não fosse o Facebook, como mobilizar tanta gente?

A. da Silva – Nova Turim – SC

CARTA 2

Não vi vantagem, depois que (1) expomos nossa vida nessas redes sociais, como o Facebook. Nenhuma mesmo. Quem sabe interesses comerciais apenas, mas (2) só. Não (3) acrescentam nada à nossa vida nem (3) ao crescimento de nossa bagagem intelectual, além de ainda criarem uma nova espécie de vício. Quem não conhece alguém que não consegue deixar de postar tudo o que vê e vive, mesmo que não seja do interesse dos outros. E os bobos dos “amigos” – muitos desconhecidos – clicam: curti! Tem cabimento isso? Portanto, (4) se uma pessoa saiu ganhando com isso tudo, foi justamente seu criador, Mark Zuckerberg, porque (5) ficou rico graças à vontade que muitos têm de aparecer e (6) de bisbilhotar a vida alheia.

R. Moura – Bela Vista do Alto -MG

LEMBRETE

É importante que essas postagens induzam a busca de informações e o aprendizado colaborativo, por isso devem ser postadas e realizadas na opção

“mensagens”, pois elas deverão ser vistas por todos os usuários da sala de aula virtual.

TERCEIRO MOMENTO COM AS ATIVIDADES SOBRE ARGUMENTAÇÃO

Tipos de argumentos

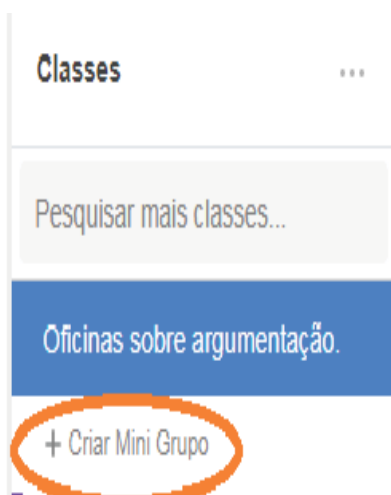
Professor, tenha sempre em mente o feedback das atividades sugeridas.

FIGURA 16: Tipos de argumentação



https://prezi.com/ksvn_7a04u8_/tipos-de-argumentacao/

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



A próxima atividade pode ser feita em grupos, para isso, crie minigrupos de estudos no Edmodo e peça que cada grupo escolha um tipo de argumento. Para isso, procure exemplos na internet, de textos argumentativos que se enquadre no tipo de argumento escolhido. Caso queira, você pode sugerir que eles montem um painel e socializem a experiência em sala de aula presencial.

Outra opção de atividade é oferecer fragmentos de textos e pedir que os alunos identifiquem que tipo de argumento foi empregado. No anexo deste material, página 145, encontra-se uma atividade-modelo sobre tipos de argumentação, que você pode usar como parâmetro para elaborar a atividade anterior.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita pela participação no ambiente, considerando as atividades desenvolvidas, a participação nas mensagens, na interação com os colegas e com o professor. Coloque o desempenho deles na aba “progresso”, assim eles poderão acompanhar sua evolução nas atividades desenvolvidas.



Concomitante com essa atividade, crie uma enquete, já antecipando o assunto para a próxima oficina. Para isso utilize a ferramenta “enquete” e lance uma pergunta: “Qual a sua opinião sobre as opções de lazer em nossa cidade?”

FIGURA 17 – Criando uma enquete

OFICINA 4

O QUE EU PENSO IMPORTA



universoludico.com.br

Objetivo: contribuir para o desenvolvimento da competência crítica e autônoma dos alunos.

Local: sala de aula virtual – Ambiente do Edmodo; Sala de aula presencial e bairro onde vivem os alunos vivem.

Tempo estimado de duração da oficina: 1 semana.

Material necessário:

- Celular ou câmara fotográfica.
- Notebook.

APRESENTAÇÃO

Professor essa oficina objetiva trabalhar o senso crítico dos alunos por meio de imagens dos ambientes de lazer da cidade de Brejo Santo-Ce para posterior debate. Para isso é importante que esse material não adulterado para não comprometer sua legitimidade.

Como suporte para apresentação dos materiais colhidos sugerimos alguns gêneros digitais como o vídeo, podcasts e fotorreportagem e apresentação em Prezi. Na sequência, apresentamos uma definição sucinta desses gêneros e um link que direciona a um tutorial do programa Prezi. Estas definições, além de instruírem o professor também servirão para orientar os alunos.

ASPECTOS OPERACIONAIS

Sugestões/Procedimentos:

- Converse com os alunos sobre a enquete deixada no ambiente.
- Em seguida instrua os alunos para a próxima atividade que consiste em pedir que eles identifiquem os ambientes de lazer do bairro onde moram. Tirem fotos, elenquem as características, ressaltando os pontos positivos e os negativos.
- Apresentar e conceituar, sucintamente, alguns gêneros digitais que possam auxiliar os alunos na apresentação de seus trabalhos, como: vídeos, podcasts, fotorreportagem, apresentação e Prezi, etc.
- Em seguida peça que eles façam a editoração do material, criem pastas no ambiente e divulguem para posterior debate
-

DESENVOLVIMENTO

FIGURA 18- VIDEO



FIGURA 19- POSTCARD



<https://conceito.de/video> <https://www.noxvox.com.br> <https://www.dicio.com.br/cartao-postal/> <https://br.freepik.com/postal-paris>

VÍDEO - Sistema de gravação e reprodução de imagens que pode estar acompanhada de sons e é realizado através de uma banda magnética.

PODCASTING - é uma forma de publicação de ficheiros multimédia (áudio, vídeo, foto, PPS, etc...) na Internet, e aos utilizadores acompanhar a sua atualização. O

utilizador pode, assim, meramente acompanhar, ou até mesmo a descarregar automaticamente o conteúdo de um **podcast**.

PODCARD – Cartão destinado a correspondência em que uma de suas faces possui uma figura, uma fotografia etc. A outra face é reservada para as direções.

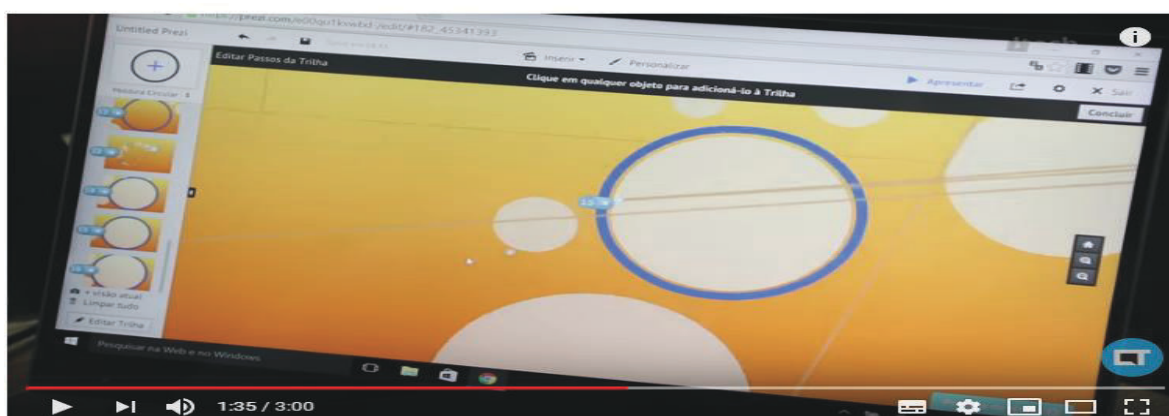
PREZI – Parecido com o PowerPoint, porém com a forma de funcionamento diferente, por ser mais dinâmico e atrativo, além de utilizar conceitos de mapa mental para fazer as apresentações. Os tópicos são organizados em um único slide, no entanto estes aumentam ou sofrem algum tipo de efeito à medida que vão sendo apresentados, dando um efeito diferente dos slides comuns.

FIGURA 20 – FOTORREPORTAGEM



<https://www.dicio.com.br/fotorreportagem/> <https://noticiasdefato.wordpress.com>

FIGURA 21-Tutorial para apresentação em prezí



<https://www.youtube.com/watch?v=RKEh4Nw7BtQ>

Professor, esses são algumas sugestões de apresentar o material colhido. ATIVIDADE: Seguindo o modelo da atividade 3, da oficina 3, peça que os alunos escolham uma das imagens, por eles catalogadas e elaborem uma tese e dois argumentos.

Esses trabalhos deverão ser postados no Edmodo, em ferramentas próprias para esse fim.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta oficina ocorrerá através das atividades pedidas durante sua realização. Assim, o professor deve acompanhar as atividades sempre pontuando e acrescentando na aba “progresso” a evolução dos alunos.



Professor antecipe para os alunos que a próxima oficina será a realização de um debate, com o tema: O lazer em nossa cidade, o que fazer? Retome as orientações ofertadas pelo livro didático de Cereja e Cochar (2015) e já trabalhadas em sala de aula. Instrua-os a construir seus argumentos com base no que já foi estudado até aqui, ou seja, com clareza, convicção, usando as estratégias corretas para conseguir adesão de seu público. Peça que eles vejam a explicação sobre o debate a partir do link <https://prezi.com/kk5ynp62l6tu/debate/>.

OFICINA 5

PENSO – EXPONHO – REFUTO - CONVENÇO



Objetivo: Assumir atitudes para aceitar o argumento do outro sem negar o seu.

Local: Sala de aula presencial

Tempo estimado de duração da oficina: 02h/a para cada momento (dois dias distintos em sala de aula presencial)

Material necessário:

- Notebook.
- Datashow
- Caixa de som
- Microfone (opcional)

APRESENTAÇÃO

Escolhemos trabalhar o gênero debate regrado em sala de aula, porque este permite efetivar o que comumente os alunos fazem no seu dia a dia, uma vez que a todo instante eles argumentam sobre algo, para defender-se ou para refutar ideias ou situações cotidianas. Como o próprio nome remete para a realização do debate os participantes precisam seguir determinadas regras, desse modo, entendemos que ao trabalhar esse gênero, em sala de aula, além de colaborarmos para o desenvolvimento da linguagem argumentativa dos alunos estamos possibilitando a transformação de valores e normas de interação social (GLAGLIARDI 2014).

Nessa perspectiva, essa oficina objetiva trabalhar o senso crítico dos alunos,

de modo a não ensinar o gênero, como uma atividade que será executada, apenas com a finalidade de uma nota escolar, mas sim de permitir que ele se insira na comunidade, onde mora, de maneira mais crítica e autônoma.

ASPECTOS OPERACIONAIS

PRIMEIRO MOMENTO – recapitulação do debate regrado.

Retome a animação em Prezi sobre o debate regrado, postado no Edmodo e através dos tópicos postados neste, acrescente informações relacionadas ao gênero debate regrado.

Antes de realizar o debate, relembre os estudos sobre argumentação e informe que os mesmos procedimentos e estratégias que devemos usar no texto escrito devem ocorrer também na oralidade. É importante ressaltar que só através de argumentos coesos e bem articulados é possível convencer ou persuadir alguém.

Diga aos alunos que o convencimento ou a persuasão não significa negar a opinião do outro, mesmo porque cada indivíduo tem valores diferenciados, de modo que o que é relevante para um aluno, pode não ser para o outro. Assim, em um debate, não cabe o julgamento pessoal, mas um diálogo, como o próprio nome configura, ou seja, um diálogo com regras, de modo a um aceitar a opinião do outro, sem, no entanto negar a sua.

SEGUNDO MOMENTO – DEBATE REGRADO

Organize a sala para o debate;

Divida a classe em dois grupos: o que vai argumentar os aspectos positivos, e o que vai defender os aspectos negativos.

Inicie a atividade lembrando os princípios e procedimentos que devem gerir um debate.

Peça que os alunos façam anotações dos principais pontos do debate.

DICA: Como organizar um bom debate.

- ✓ Trabalhar previamente o gênero argumentativo e a caracterização de um debate;
- ✓ Escolha um tema que seja de interesse coletivo;

- ✓ Indique leituras e peça que os alunos pesquisem sobre o assunto a ser debatido;
- ✓ Oriente os alunos a fundamentarem seus argumentos a partir de exemplificações, comparações, estatísticas, etc.
- ✓ Crie regras, repasse-as oralmente e afixe-as em um lugar visível;
- ✓ Organize um ambiente propício para a realização;
- ✓ Defina o tempo que cada participante pode falar.

DESENVOLVIMENTO

Professor ponha-se na função de mediador e moderador do debate e projete, em Datashow, os materiais produzidos pelos alunos. Na sequência, apresente o tema das discussões. Escolha um representante de cada grupo para expor seu posicionamento e sua opinião. É oportuno que se estabeleça o tempo para cada grupo expor seus argumentos e contra-argumentos. Oriente as discussões dos alunos a partir de perguntas relacionadas ao tema.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita coletivamente para que os alunos percebam o que foi positivo ou negativo durante os debates. Para isso, disponibilize uma ficha de avaliação, a qual poderá ser respondida em dupla, ou até mesmo em grupos.

Ao final, deixe também sua avaliação, tanto no sentido global do debate, quanto em relação à posição dos alunos.

A ficha norteadora para a avaliação encontra-se no anexo desta proposta na página 146.

OFICINA 6
TRABALHANDO O ARTIGO DE OPINIÃO



Objetivo: Aprofundar os estudos acerca do gênero argumentativo através da leitura e escrita de um artigo de opinião.

Local: Sala de aula virtual

Tempo estimado de duração da oficina: 03 dias

Material necessário:

- Notebook ou celular com acesso a internet.

APRESENTAÇÃO

Ao intensificar os estudos dos gêneros argumentativos em sala de aula, estamos, além de cumprir com a demanda do currículo escolar do 9º ano permitindo aos alunos ampliar sua capacidade linguística e argumentativa. Por isso, consideramos o que reza as habilidades geral e específicas da BNCC (2017), complementadas pelas ideias de Galvão e Duarte (2018, p.39) quando dizem que “a argumentação é uma das macrocompetências estimuladas ao longo da formação escolar e a produção de artigos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas”. A partir dessas prerrogativas, sugerimos uma série de atividade que compreendem o gênero em questão.

Durante a sua realização, propomos atividades relacionadas às características e estrutura do gênero que ainda não foram contempladas nas oficinas anteriores, associando o que já foi estudado ao artigo. Vale salientar que todo percurso traçado até aqui deve comungar na escrita de um artigo de opinião.

ASPECTOS OPERACIONAIS

Poste no Edmodo o link: <https://prezi.com/enck6fiwx2ki/artigo-de-opiniao-8o-ano-3o-bim-ii/>

A partir da explicação do vídeo, lance perguntas simples como:

1. O que caracteriza de fato um artigo de opinião?
2. Quais as partes que compõem um artigo? Você consegue descrevê-las?
3. Quais as semelhanças entre os gêneros do artigo de opinião em relação ao debate regrado?

Professor prossiga com as perguntas no sentido do entendimento do gênero, no que compete às questões de compreensão composicional e estrutural deste.

Uma sugestão para trabalhar o artigo de opinião é através dos textos de alunos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa, por serem textos curtos e escritos por alunos. Você pode disponibilizar o link, ou imprimir os textos, levá-los para a sala de aula presencial e trabalhar em equipe as questões acima. Os artigos estão disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2290/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016>

DESENVOLVIMENTO

Agora que os alunos já têm o conceito de tese e argumentação estabelecidos, é oportuno que se trabalhe o texto argumentativo de uma maneira mais detalhada. A partir de agora é interessante que as atividades postadas no ambiente Edmodo, sejam de caráter individual. Assim, o professor poderá avaliar e perceber a evolução do cada aluno.

Tomando por base o artigo de opinião escrito por Eliane Brum, “É urgente recuperar o sentido de urgência”. Desenvolva atividades que compreendam características estruturais como introdução, desenvolvimento e conclusão, como também aspectos relacionados ao modo de produção, público, veiculação e outros. Antes, postes textos explicativos para auxiliar os alunos na hora da resolução das atividades.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Em que veículo o texto foi publicado? Com base no que você leu é possível saber a que tipo de auditório/público a autora destina seu texto?
2. Com base em seus conhecimentos, esse texto constitui um artigo de opinião? Por quê?
3. O texto trata de uma questão polêmica? Qual? Você consegue perceber os elementos que contribuíram para a organização estrutural do texto?
4. Como a autora inicia seu texto, você considera o assunto tratado por ela, relevante, por quê?
5. Qual a posição da autora em relação à exposição na internet. E em sua opinião, você concorda ou discorda da autora?
6. Quanto à estrutura do texto, você consegue definir os parágrafos em: introdução, desenvolvimento e conclusão?
7. Você considera o artigo de opinião escrito por Eliane Brum um texto capaz de conseguir adesão de um interlocutor ou de um público em geral?
8. Na conclusão, como o autor retoma o texto?
9. Quais foram os fatos que motivaram o articulista a escrever?
10. Qual a opinião da autora em relação aos fatos?
11. Você consegue diferenciar fato e opinião? Qual a diferença entre eles?
12. Retomando o termo “vozes de autoridades”, a autora se utiliza dessas vozes para fundamentar seu texto. Isso é perceptível para você?
13. Em relação aos contra-argumentos, a autora possui um opositor?

Esta atividade deve ser postada na ferramenta, criar tarefa, ferramenta do Edmodo. Direcione, para cada aluno individualmente.

FIGURA 22: postando tarefas

Oficinas sobre argumentação.
Gorete Fonseca | Language Arts · 9th Grade

MensagensPastasMembros

Mensagem

Tarefa

Teste

Enquete

Título da tarefa

Carregar Tarefa

Data de Entrega

11 : 15 PM

☐ Bloquear esta tarefa após a data de entrega

☒ Adicionar ao diário de classe

BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE



Na próxima oficina retomaremos o gênero artigo de opinião a ser trabalhado de forma lúdica. Para isso, sugerimos os jogos disponíveis no Portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Você pode realizá-los, de forma presencial, em um espaço com acesso a internet, dividindo a sala em três grupos. Abaixo, segue o link.

www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/213/jogos-de-aprendizagem-artigo-de-opiniao

AVALIAÇÃO

Nesta oficina o aluno será avaliado individualmente através da atividade escrita sobre o artigo de opinião que será postada e direcionada à resolução individual. Assim sendo, o professor fará a correção, anotará sugestões e fará a devolutiva ao aluno.

OFICINA 7 – PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA



<https://denisemiletto.blogspot.com>

Objetivo: Desenvolver habilidades de escrita a partir do artigo de opinião

Local: Sala de aula virtual e sala de aula presencial

Tempo estimado de duração da oficina: uma semana

Material necessário:

- Notebook ou celular com acesso à internet.

APRESENTAÇÃO

Devemos pensar a escrita como uma prática que deve considerar quem escreve, para quem e com que objetivo. Segundo Antunes (2009) e Possenti (2014), as redações escolares não surtem o resultado esperado, porque são escritas para ninguém, ou seja, como o aluno não tem um auditório definido, não tem como ele direcionar a intenção comunicativa de sua escrita. Destarte, é importante conceber a escrita, como exercício da linguagem, como uma prática predominantemente social.

Nesta perspectiva questione seus alunos sobre o objetivo da escrita, perguntando-lhes: você está escrevendo para quem? Qual o objetivo da sua escrita e onde ela será divulgada? Você tem um auditório público ou particular?

Enfatize que essas perguntas precisam ser respondidas, antes de dar início à

escrita.

Esta oficina tem dois momentos: um que se destina à escrita colaborativa, e será realizada em sala de aula presencial; e outro momento que será concretizado em sala de aula virtual e diz respeito à escrita final do artigo de opinião.

ASPECTOS OPERACIONAIS

Poste no Edmodo textos explicativos sobre estratégias de escrita, para o desenvolvimento da introdução, do desenvolvimento e da conclusão encontrados nos anexos deste trabalho na página 148.

- Retome a atividade 3, da oficina 3, em que é solicitado, a partir de uma imagem, a escrita de uma tese e dois argumentos. Depois peça que os alunos desenvolvam um artigo de opinião coletivamente.
- Antes de postar as atividades, deixe uma mensagem para os alunos encorajando-os para a escrita. Relembre o percurso percorrido, as leituras, as atividades e enfatize a importância da escrita como prática social.

DESENVOLVIMENTO

ATIVIDADE 1 (no ambiente virtual)

Retome a atividade da oficina 4, que pedia aos alunos para escolherem uma das imagens, por eles catalogadas, e elaborassem uma tese e dois argumentos. Nesta atividade, os alunos irão desenvolver o primeiro parágrafo, ou seja, a introdução do artigo de opinião, considerando a tese criada anteriormente.

ATIVIDADE 2 (no ambiente virtual)

O mesmo ocorrerá com a escrita do desenvolvimento do artigo, ou seja, de posse dos dois argumentos criados, o aluno irá desenvolver dois parágrafos que compreendem o corpo do artigo de opinião.

IMPORTANTE:

Professor as duas atividades que seguem serão realizadas em sala de aula presencial. Para isso comunique aos alunos, antecipadamente, que eles irão produzir um artigo coletivo e que precisarão ter em mãos os parágrafos produzidos por eles na atividade 1 e 2 da oficina 7.

ATIVIDADE 3 (sala de aula presencial – 02 h/a)

Discussão e escrita colaborativa.

Dividir a turma em equipes pequenas e pedir que os alunos discutam sobre as produções dos parágrafos. Após a leitura e discussão, eles unificarão os parágrafos em um só texto, escolhendo o que está mais bem fundamentado. Depois, pedir que produzam um artigo de opinião a partir dele.

O mesmo acontecerá com os parágrafos desenvolvidos a partir dos argumentos. Caso os alunos queiram acrescentar outros parágrafos, não há problema, contanto que não fujam à temática estabelecida. Ao concluírem esta atividade, os alunos, conjuntamente, elaborarão a conclusão do artigo.

ATIVIDADE 4 (sala de aula presencial)

Ainda em equipe, os alunos irão ler seus artigos e fazer a avaliação da escrita, através de ficha oferecida pelo professor. É importante que cada equipe tenha cópias das fichas avaliativas.

Posteiramente, essa atividade será postada no ambiente e passará por nova avaliação, dessa vez, pelo professor.

ATIVIDADE 5 (Sala de aula virtual)

Agora que os alunos já escreveram um artigo coletivamente, é hora de pedir a escrita individual. Para isso, retome o assunto do debate, ocorrido em sala de aula, e peça a escrita com o tema: O lazer na cidade de Brejo Santo, o que fazer?

Poste a ficha avaliativa no Edmodo, assim os alunos poderão, antes de postar a escrita para avaliação final, analisar e/ou adequar seu texto.

AVALIAÇÃO

A avaliação da escrita será feita de duas maneiras: pelos próprios alunos, em sala de aula, a partir de ficha de avaliação (disponível no anexo página 147) e pelo professor após sua postagem no Edmodo.

OITAVA OFICINA MINHA ESCRITA, MINHA VOZ

Objetivo: Socializar com a comunidade escolar as atividades desenvolvidas durante a realização das oficinas.

Local: Quadra coberta da Escola Maria Heraclides Lucena

Material necessário:

Data show;

Caixa de som

Microfone;

Telão para projeção de imagens;

APRESENTAÇÃO

Professor é chegada a hora de validar todas as discussões acerca dos trabalhos com as mídias digitais, associadas ao livro didático e a demanda social dos alunos.

Nesse momento os alunos devem apresentar à comunidade escolar os trabalhos realizados nas oficinas através de textos híbridos, interativos e multimodais, contribuindo assim no fomento da leitura e escrita.

ASPECTOS OPERACIONAIS

Sugestões/Procedimentos:

Juntos com os alunos organize um evento que culminará na apresentação dos resultados à comunidade escolar;

- **Exposição dos artigos;**
- **Amostra com slides e documentários;**

DESENVOLVIMENTO

Professor organize junto aos alunos um momento para divulgação das ações acontecidas, durante as aulas, com a exposição de fotos, imagens e animações. Apresente os gêneros digitais que foram utilizados durante a realização das atividades, no entanto, não se esqueça de focar nos gêneros argumentativos artigo de opinião e debate regrado.

AVALIAÇÃO

A avaliação das atividades foi realizada de forma contínua, durante a realização de cada oficina, ao considerar o desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos propôs refletir sobre o estudo da argumentação, na perspectiva dos multiletramentos, no que consiste a um ensino mais híbrido por considerar as tecnologias e mídias digitais como ferramentas a serem utilizadas como recursos metodológicos em sala de aula.

Assim, no primeiro momento da pesquisa, discutimos o conceito de letramentos, de multiletramentos e evidenciamos as postulações de Rojo (2002), quando afirma que a escola deve tomar como parâmetro o ensino a partir dos multiletramentos, ao considerar as práticas situadas dos alunos.

Na sequência, discorremos sobre a tessitura do texto e evidenciamos a relevância dos aspectos da textualidade. Nesse sentido constatamos que muitas escritas escolares não são proficientes, porque os alunos desconhecem essas propriedades, não porque elas devem servir de regras, mas porque, a partir delas, os alunos podem trabalhar a intencionalidade do texto, a informatividade, a coerência, a coesão, e outros aspectos favoráveis à progressão textual.

Os estudos sobre argumentação trouxeram valiosas contribuições para nossa pesquisa, permitindo-nos lançar um novo olhar sobre nossas práticas pedagógicas, ao refletir se o nosso discurso argumentativo, em sala de aula, está persuadindo o aluno aos quereres da vida estudantil e se esse aluno é capaz de argumentar e contra-argumentar na sociedade em que se insere. Para isso, entendemos a necessidade de tomar posse das estratégias argumentativas como embasamento metodológico.

Por considerar a relevância dos gêneros textuais para o ensino de línguas, seguimos nossos estudos enfatizando a plasticidade e dinamicidade destes na construção de textos orais e escritos. Como os gêneros não são estanques e moldam-se com o tempo, sentimos a necessidade de trazer o foco de estudo para os gêneros digitais, por fazerem parte do cotidiano de nossos alunos. Nessa perspectiva, com o propósito de unificar a prática pedagógica com o que os discentes já comumente utilizam, escolhemos o Ambiente Virtual Edmodo para trabalhar o discurso argumentativo.

A escolha pela Plataforma Edmodo é o resultado de experiências que vivenciamos em sala de aula há dois anos e que tem dado bons resultados, porque desperta a atenção e a participação significativa dos alunos.

Assim, para validar nossos estudos, sobre a argumentação e inclusão das mídias digitais escolhemos trabalhar, através da plataforma, dois gêneros argumentativos, o debate regrado e o artigo de opinião. A escolha dos gêneros ocorreu por motivos distintos: primeiro, por entendermos que estes contribuem para a formação linguística e intelectual dos alunos; segundo, porque verificamos, após análise do livro didático de Cereja e Cochar (2015), que a abordagem dada por eles aos gêneros mencionados não comportava todos os aspectos pertinentes ao seu entendimento, tanto no que se refere a sua composição estrutural, como em relação aos elementos linguísticos referentes à argumentação.

Nessa perspectiva, encerramos nosso trabalho, com uma proposta de intervenção para professores dos nonos anos de Língua Portuguesa, sob o viés dos multiletramentos, a fim de oferecer atividades complementares ao livro didático, ao considerar o que preconiza a BNCC, ao defender um ensino a partir das mídias digitais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção. – 13. ed. Ateliê Editorial: São Paulo, 2009.

Ambiente Virtual Edmodo. Disponível em: <https://www.edmodo.com/home> - Acesso em 27.10.2017

ANTUNES, Irandé. Aula de Português - Encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé . Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAPTISTA, Livia Marcia Tiba Rádis. Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1998.

BUZEN, Clécio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de Português: Como fica a questão dos gêneros? In: Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula. Carmi Ferraz Santos; Márcio Mendonça; Marianne Cavalcanti (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASSEB-GALVÃO, Vania Cristina. Artigos de Opinião: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

CEREJA, Willian Roberto; Cochar, Teresa Magalhães. Português Linguagens 9º ano – 9 ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007).

DUDUNEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGUM, Mark. Letramentos digitais: tradução Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FIORIN, José Luiz, - Argumentação. São Paulo: Contexto, 2018.

RANGEL, Egon; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa – Posto de Vista – Caderno do professor: Olimpíada de Língua Portuguesa. 4ª edição São Paulo: Cenpec, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

KLEIMAN, Angela B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. Scripta, [S.l.], p. 13-22, mar. 2004. ISSN 2358-3428. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 19 mar. 2019.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. Introdução a Linguística Textual: trajetória e grandes temas. 2ª ed. 2ª reimpressão. _ São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore.G. Villaça. Hipertexto e construção do sentido. Revista Alfa, São Paulo, n 51, v. 1, p. 23-38, Coleção Psicologia e Pedagogia, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1425/1126>. Acesso em 19.03.2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: ler e compreender os sentidos do texto. 3ª ed. 12ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2017.

KÖCHE, Vanilda Salton. Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MANGILI, Patricia Alessandra. Hipertexto no Ensino fundamental II : Estratégias de leitura. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, PUC/SP 2011.

MARCUSCHI, Luis Antonio – Produção Textual, Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial 2008.

MARCUSCHI, Luis Antonio Linguística de texto: como é como se faz?. São Paulo: Parábola Editorial 2018.

NETO, Adolfo Tanzi.Design de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, dos estudos Bakhtinianos e de Remediação. 120p Dissertação (mestrado Linguística aplicada, na área de:Linguagem e Educação). Campinas, SP : [s.n.], 2014.

RISSE, Gilse Cabrera. Hipertexto e estratégias de leitura. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, PUC/SP 2009.

ROJO, Roxane Helena; Moura Eduardo. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial 2012. *In*: LEMKE. J. Letramentos metamidiático: Transformando significados e mídias, Revista Trabalho em Linguística Aplicada, 49(2): 455. Campinas: IEL/UNICAMP, 2012.

ROJO, Roxane Helena. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jaqueline P. Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena; NETO, Adolfo. Escola Conectada: Os multiletramentos e as Tics. São Paulo: Parábola, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico, 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

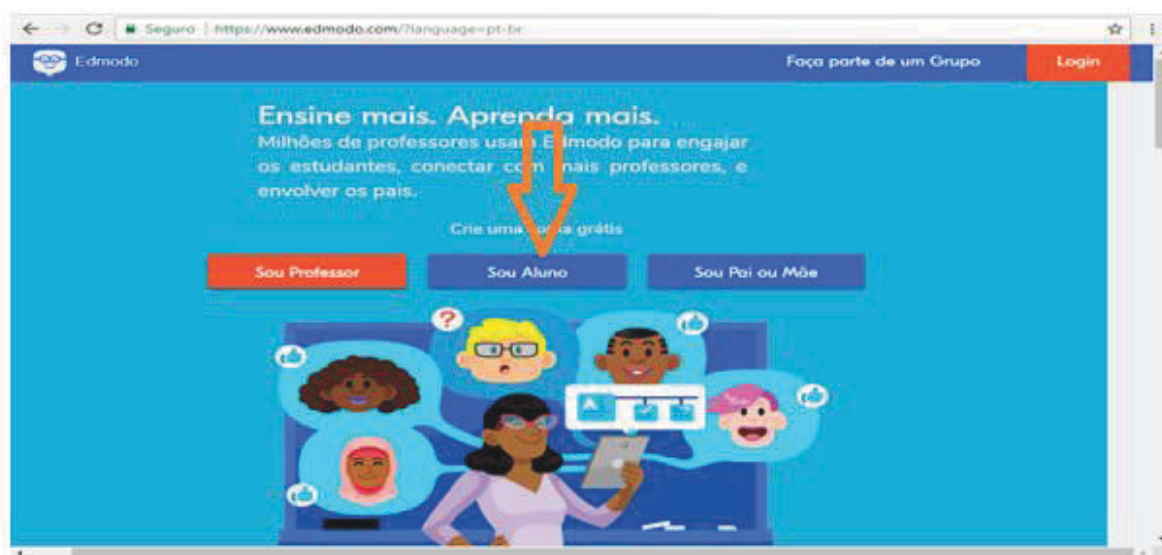
SOLE, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: ArtMed. 6ª ed .1998

APÊNDICE

TUTORIAL DE USO DA PLATAFORMA PELOS ALUNOS

Primeiro passo:

Acessar o edmodo digitando “edmodo página oficial” no google ou através do link <https://www.edmodo.com/?language=pt-br>, escolher a opção sou aluno.



Página inicial do Edmodo no site da organização. <https://www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>

Segundo passo: cadastro dos alunos

✓ COMO FAZER O CADASTRO DO ALUNO

Edmodo para Alunos

Cadastre-se para obter uma conta gratuita

Nome
 Sobrenome

Código de Classe ou Grupo

Usuário

E-mail (opcional)

Senha

Cadastre-se GRÁTIS

Já possui uma conta do Edmodo?

OU

Continuar com Office 365

Continuar com o Google

- NOME - Exemplo: Maria Isabel**
 - SOBRENOME - Santos**
- código fornecido pelo professor: exemplo: jksd2**
- NOME DO USUÁRIO: pode ser nome e número. Exemplo: Isabel18**
- Senha criada pelo aluno.**

IMPORTANTE:
O aluno não deve colocar nomes fictícios. Estes devem ser os mesmos da lista de frequência do professor.

Não esquecer o nome do usuário nem a senha, pois o acesso posterior só será possível a partir deles.

Entrar no Edmodo

Usuário ou e-mail

Número de telefone

E-mail ou nome de usuário

Senha

Página inicial de acesso do aluno. <https://www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>

✓ COMO ACESSAR A PÁGINA APÓS FAZER O CADASTRO

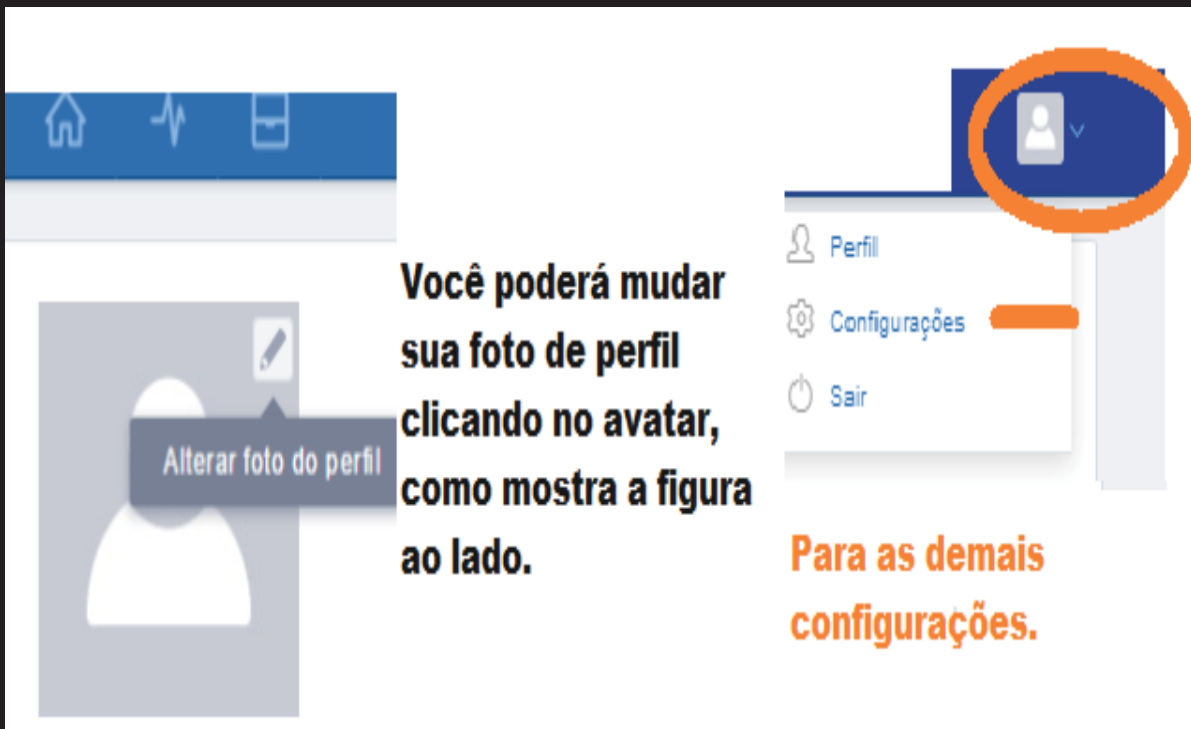
Entrar no Edmodo

Usuário ou e-mail	Número de telefone
E-mail ou nome de usuário	
Senha	

TERCEIRO PASSO: Comece pelo mais simples, ensine os alunos a personalizarem suas páginas. Isso fará com que eles se integrem mais rapidamente ao ambiente. Para isso siga o passo a passo da imagem seguinte..

✓ COMO ALTERAR IMAGEM OU FAZER CONFIGURAÇÕES

Para as configurações pessoais clicar no ícone destacado no lado direito da imagem abaixo e seguir o passo a passo fornecido pelo ambiente.



Você poderá mudar sua foto de perfil clicando no avatar, como mostra a figura ao lado.

Para as demais configurações.

Na figura 3 exposta abaixo se encontra a página principal do Edmodo que, contém todas as ferramentas necessárias para a utilização do ambiente. Nela o aluno pode alterar configurações no sentido de mudar fotos, adicionar ou editar informações pessoais, mudar sua senha, configurar notificações das atualizações do Edmodo, etc. Além disso, pode fazer as tarefas solicitadas pelo professor como salvar arquivos na mochila, publicar arquivos e tarefas, compartilhar conteúdo individualmente, em grupos ou com toda a rede, postar recados para o professor e o grupo, ou para os colegas individualmente e deixar comentários em uma nota publicada clicando no ícone “responder” da mensagem lida;

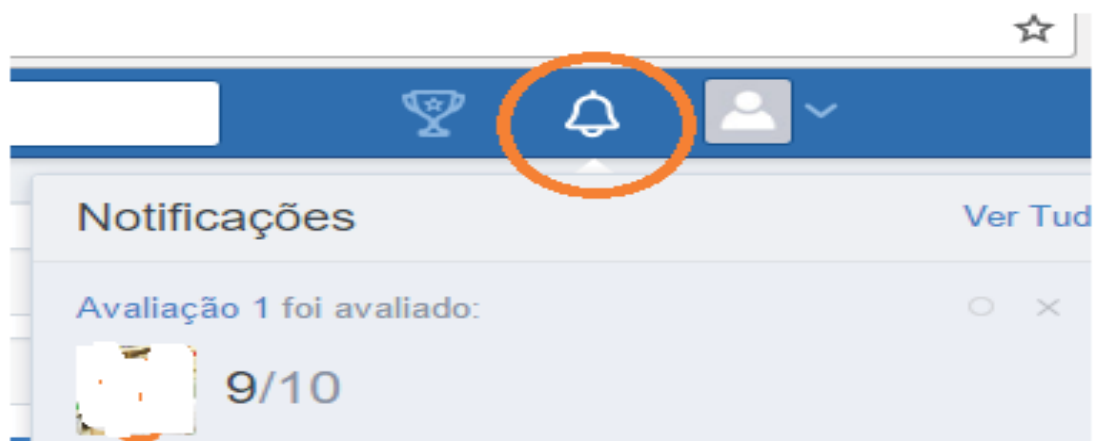


Página inicial da plataforma / <https://www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>



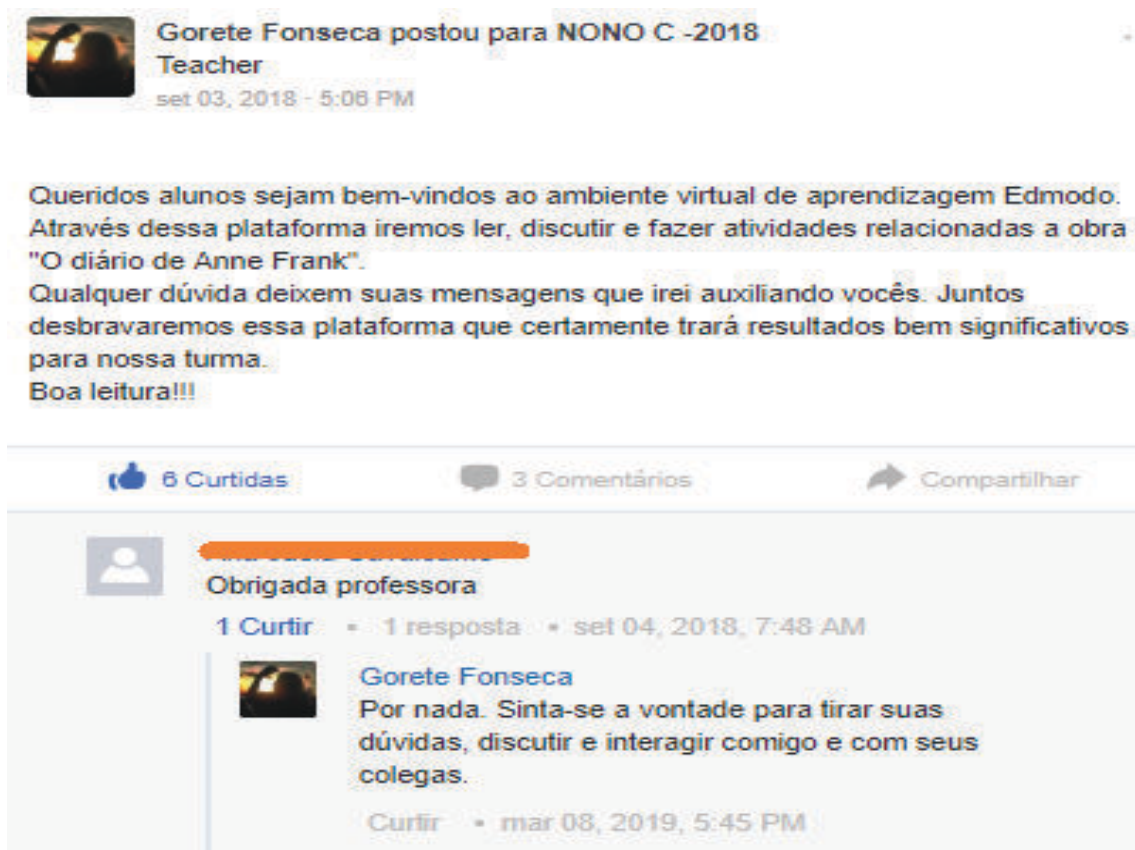
✓ COMO VER AS NOTIFICAÇÕES

Atente-se para o ícone notificações, pois sempre que houver uma nova postagem no Edmodo, trabalho a ser corrigido ou tarefa pendente para ser entregue você será notificado.



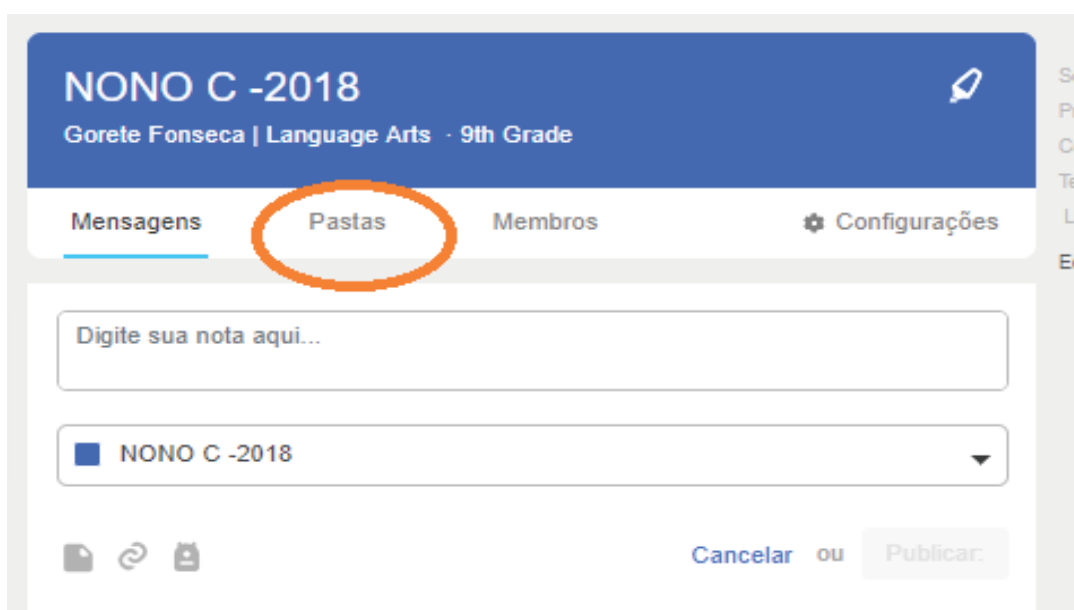
✓ COMO LER MENSAGENS

Essa opção permite a leitura de mensagens deixadas pelo professor ou por seus colegas. Nela, você também pode realizar outras atividades como curtir uma postagem, respondê-la ou compartilhar com outros grupos. Para enviar mensagens clique na bolha *mensagens*, após digitar o texto selecione o remetente que pode ser o professor, um colega em específico ou todo o grupo.



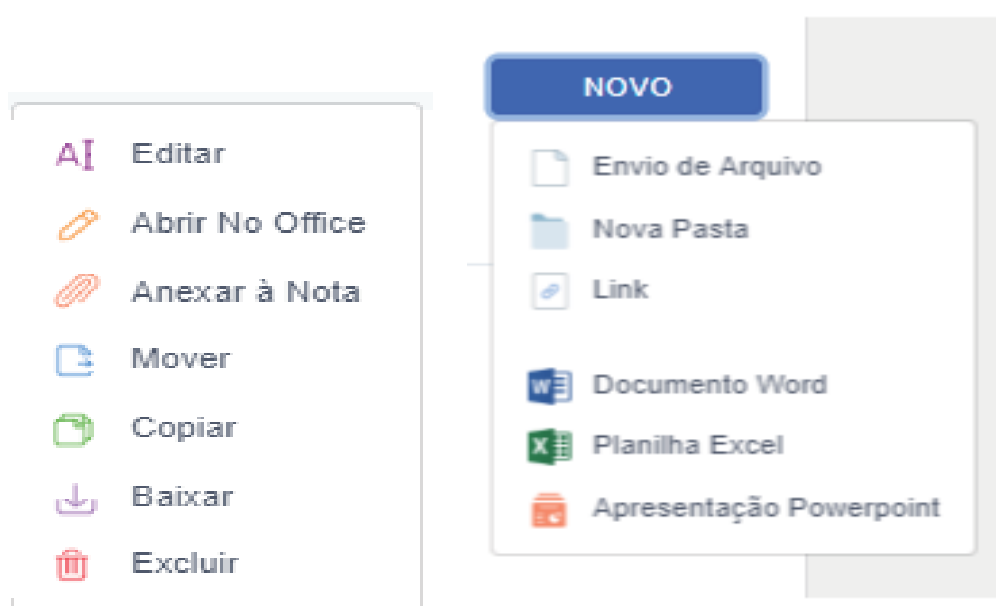
✓ COMO ACESSAR OS MATERIAIS BIBLIOGRÁFICOS DA DISCIPLINA

Para acessar os textos das disciplinas clique na opção *pastas*. Depois você poderá fazer *download* dos arquivos, clicando em "Download" ou salvá-los em sua mochila.



✓ COMO UTILIZAR O RECURSO “SALVAR NA MOCHILA”

Em sua mochila clique no botão “adicionar” baixe os textos e atividades deixados pelo professor. Você também pode baixar conteúdos que não estão no Edmodo, bastam que eles estejam salvos em seu computador. Organize tudo em sua mochila, isso fará com que você tenha acesso fácil e rápido ao material. Lembrando que, para o material em Word você poderá editá-lo e fazer as alterações com o próprio editor do Edmodo, para isso, clique em “*mais opções*” e depois em “abrir no Office”. A imagem que segue mostra tudo que você pode fazer com seu material na mochila.



✓ COMO RESPONDER QUIZZES

O quiz é uma ferramenta dinâmica que possibilita respostas no próprio ambiente. Para responder uma atividade dessa modalidade, clique em “fazer quiz”, siga as informações e clique em “Iniciar teste”. A depender da modalidade do quiz, você poderá escolher a opção e marcar ou digitar sua resposta no campo apropriado para tal. A cada resposta dada será salva automaticamente e você passará para a próxima pergunta pela seta indicativa. Ao terminar de responder clique na opção “Entregar teste” e encaminhe o quiz ao seu professor.

- ✓ Atente-se que as atividades têm tempo marcado de duração e data específica de entrega.

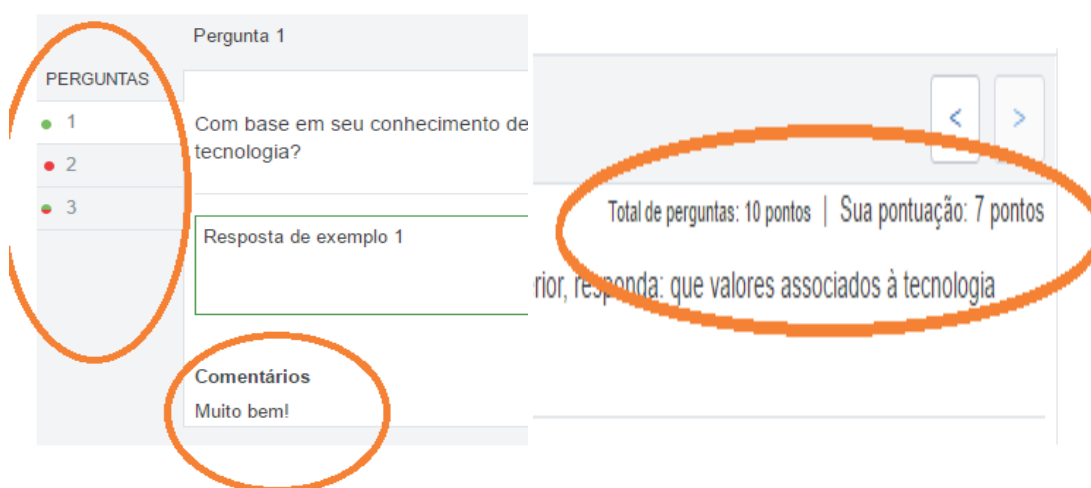
✓ COMO VERIFICAR O RESULTADO DOS QUIZZES

A opção “ver resultado” fica ativado após a correção da atividade pelo professor. Para isso, clique em “ver resultado”, conforme mostra a figura abaixo;

Este teste está terminado. Você completou 3/3 perguntas.

Ver Resultados

As questões corretas aparecerão em verde e as incorretas em vermelho. Nos resultados você pode verificar as observações deixadas pelo professor.



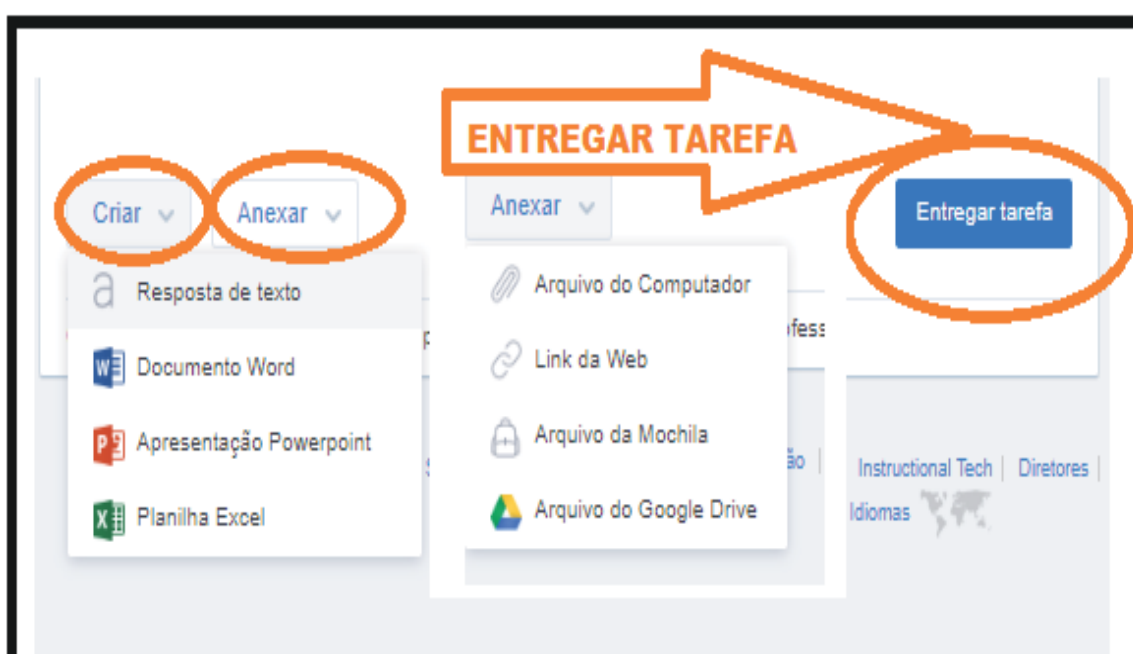
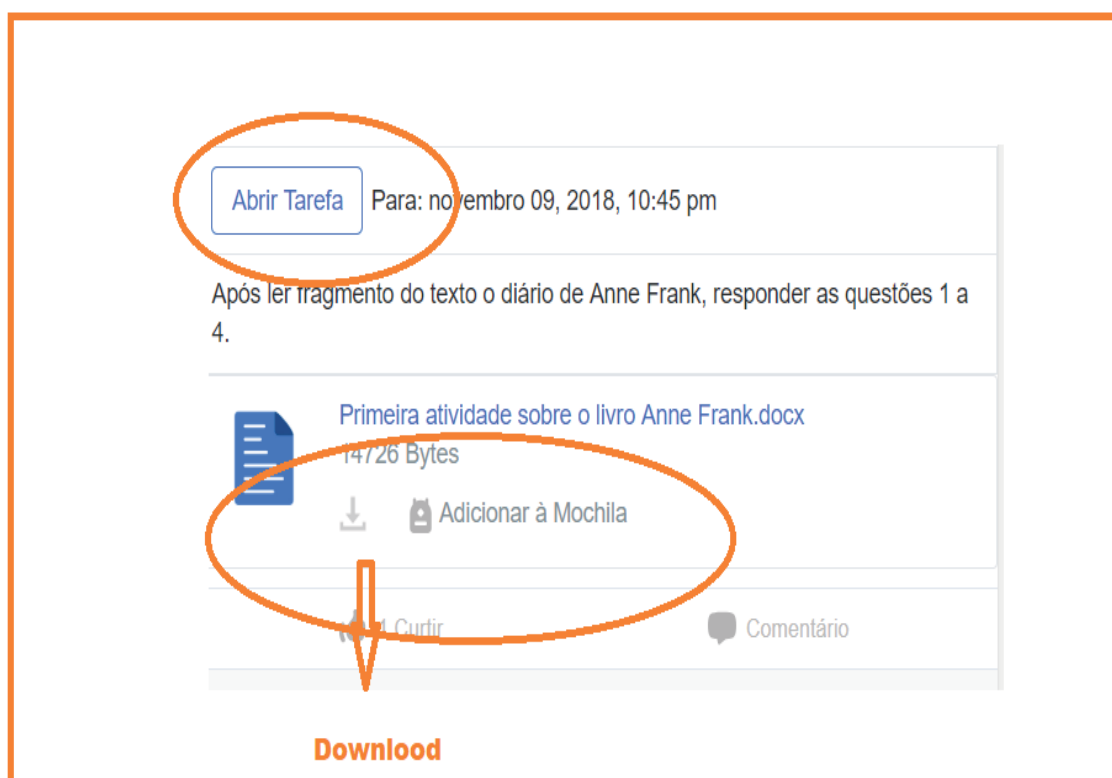
FONTE: <http://metacognicao.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Tutorial-Edmodo.pdf>

✓ COMO REALIZAR TAREFAS

Para realizar uma tarefa você pode fazer o download do arquivo, assim você poderá executá-la mesmo estando off-line ou poderá salvá-la em sua mochila como já foi orientado anteriormente. No entanto, só o fato de responder a atividade, não significa que seu professor a verá, nesse caso, você precisa enviar o arquivo para o professor, clicando a opção “entregar”.

É importante que você anexe o arquivo, pois, assim o professor poderá fazer anotações, indicar correções e não simplesmente ler. Para isso, clique em “anexar arquivo do computador”, se você salvou seu trabalho no computador ou “arquivo da mochila”, se tiver feito seu trabalho no Word Online. Caso opte pela segunda opção, selecione-o na caixa de diálogo e em seguida clique em “anexar postagem”.

Após todo o processo de envio caso tenha enviado arquivos errados e queira fazer alterações clique em “reenviar tarefa” e repita todo o procedimento. As imagens que seguem darão um norte para essas explicações.

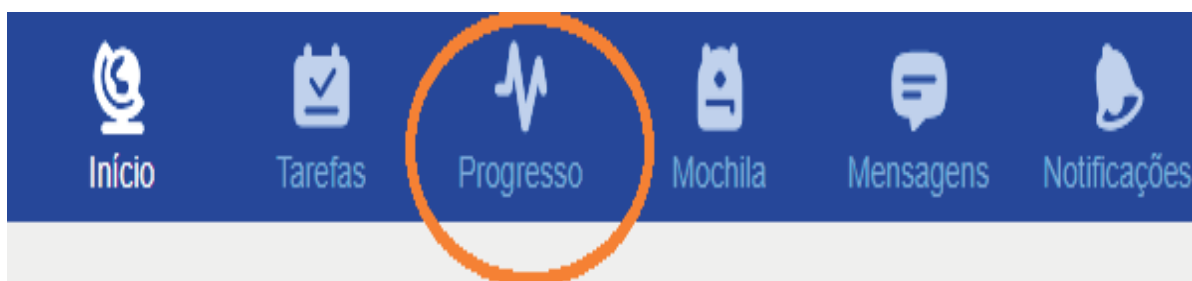


✓ COMO VER O RESULTADO DE ATIVIDADES

Os procedimentos para ver as avaliações são parecidos com os demonstrados na tópico quiz, ou seja. Quando o professor corrigir a tarefa ela aparecerá com a opção “avaliada” em sua linha do tempo junto com a nota obtida. Clique no nome do arquivo ele será aberto no Word online, assim você poderá ver os comentários do professor.

✓ COMO ACOMPANHAR SEU PROGRESSO

Através do ícone “Progresso”, você poderá acompanhar suas notas e seu desempenho em cada tarefa.



Professor esse tutorial não esgota as possibilidades de navegação na página. A partir da própria plataforma explore outras ferramentas que não foram contempladas aqui. Em relação aos conteúdos anexados pelos alunos, esclareça que estes devem ser exclusivamente de cunho pedagógico e que todo conteúdo postado no ambiente será monitorado. Deixe claro que caso postem algum conteúdo inadequado este será excluído e o aluno advertido. Em casos de reincidência o aluno poderá ser bloqueado ou excluído da rede.

ANEXOS

SUMÁRIO DA UNIDADE 3 DO LD CEREJA E COCHAR (2015)

UNIDADE 3		
Ser jovem		
CAPÍTULO 1	O brilho do consumo	
	<i>A crueldade dos jovens, Walcyrr Carrasco</i>	130
	Estudo do texto	132
	Compreensão e interpretação	132
	A linguagem do texto	133
	Leitura expressiva do texto	133
	Cruzando linguagens	133
	Trocando ideias	134
	Ler é reflexão	135
	Produção de texto	136
	• O debate regrado público	136
	Para escrever com expressividade	142
	O verso e seus recursos musicais	142
	Verso e estrofe	143
	Métrica	143
	Rima	144
	Ritmo	145
	A língua em foco	147
	Estrutura e formação de palavras	147
	Estrutura das palavras	148
	Formação das palavras	150
	Estrutura e formação de palavras na construção do texto	154
	Semântica e discurso	155
	Divirta-se	157
CAPÍTULO 2	Ser jovem é...	
	Painel de imagens	158
	Produção de texto	160
	• O debate regrado público: o papel do moderador	160
	A língua em foco	165
	Concordância – A concordância nominal	165
	Concordância nominal	167
	A concordância na construção do texto	170
	Semântica e discurso	172
	De olho na escrita: c, ç ou ss?	173
	Divirta-se	176
CAPÍTULO 3	De frente para a vida	
	<i>Para Maria da Graça, Paulo Mendes Campos</i>	177
	Estudo do texto	179
	Compreensão e interpretação	179
	A linguagem do texto	181
	Leitura expressiva do texto	182
	Trocando ideias	182
	Produção de texto	182
	• O artigo de opinião	182
	A língua em foco	185
	A concordância verbal	185
	Regra geral	185
	Concordância do verbo com o sujeito simples	186
	Concordância do verbo com o sujeito composto	187
	Concordância do verbo ser	189
	Casos especiais de concordância	189
	Semântica e discurso	192
	De olho na escrita: e ou i?, o ou u?	194
	Divirta-se	196
	Passando o tempo	197
“INTERVALO”	Projeto: Jovem: cadê sua opinião?	200

TEXTO 1: Eu não quero saber da sua vida

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, barba, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagem e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e/ou serviços falham, parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis, é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ultradiferen/2014/05/1448779-eu-nao-queiro-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 3/6/2014.)



Frederico Bello

TEXTO 2: É urgente recuperar o sentido de urgência

Artigo de opinião

É urgente recuperar o sentido de urgência

Nós, que podemos ser acessados por celular ou internet 24 horas, sete dias por semana, estamos vivendo no tempo de quem?

Eliane Brum

25/6/2013, 12h32 – Atualizado em 15/8/2013, 13h28

Dias atrás, Gabriel Prehn Britto, do blog Gabriel quer viajar, tuitou a seguinte frase: "Precisamos redefinir, com urgência, o significado de URGENTE". (Caixa alta, na internet, é grito.) "Parece que as pessoas perderam a noção do sentido da palavra", comentou, quando perguntei por que tinha postado esse protesto/desabafo no Twitter. "Urgente não é mais urgente. Não tem mais significado nenhum." Ele se referia tanto ao urgente usado para anunciar notícias nada urgentes nos sites e nas redes sociais quanto ao urgente que invade nosso cotidiano, na forma de demanda tanto da vida pessoal quanto da profissional. Depois disso, Gabriel passou a postar uns "tuites" provocativos, do tipo: "Urgente! Acordei" ou "Urgente: hoje é sexta-feira".

A provocação é muito precisa. Se há algo que se perdeu nessa época em que a tecnologia tornou possível a todos alcançarem todos, a qualquer tempo, é o conceito de urgência. Vivemos ao mesmo tempo o privilégio e a maldição de experimentarmos uma transformação radical e muito, muito rápida em nosso ser/estar no mundo, com grande impacto na nossa relação com todos os outros. Como tudo o que é novo, é previsível que nos atrapalhemos. E nos lambuzemos um pouco, ou até bastante. Nessa nova configuração, parece necessário resgatarmos alguns conceitos, para que o nosso tempo não seja devorado por banalidades como se fosse matéria ordinária. E talvez o mais urgente desses conceitos seja mesmo o da urgência.

Estamos vivendo como se tudo fosse urgente. Urgente o suficiente para acessar alguém. E para exigir desse alguém uma resposta imediata. Como se o tempo do "outro" fosse, por direito, também o "meu" tempo. E até como se o corpo do outro fosse o meu corpo, já que posso invadi-lo, simbolicamente, a qualquer momento. Como se os limites entre os corpos tivessem ficado tão fluidos e indefinidos quanto a comunicação ampliada e potencializada pela tecnologia. Esse se apossar do tempo/corpo do outro pode ser compreendido como uma violência. Mas até certo ponto consensual, na medida em que este que é alcançado se abre/oferece para ser invadido. Torna-se, ao se colocar no modo "online", um corpo/tempo à disposição. Mas exige o mesmo do outro — e retribui a possessão. Olho por olho, dente por dente. Tempo por tempo.

[...]

Percebi também que, em geral, as pessoas sentem não só uma obrigação de estar disponíveis, mas também um gozo. Talvez mais gozo do que obrigação. É o que explica a cena corriqueira de ver as pessoas atendendo o celular nos lugares mais absurdos (inclusive no banheiro...). Nem vou falar de cinema, que aí deveria ser caso de polícia. Mas em aulas de todos os tipos, em restaurantes e bares, em encontros íntimos ou mesmo profissionais. É o gozo de se considerar imprescindível. Como se o mundo e todos os outros não conseguissem viver sem sua onipresença. Se não atenderem o celular, se não forem encontradas de imediato, se não derem uma resposta imediata, catástrofes poderão acontecer.

[...] A pessoa se estressa, reclama do assédio, mas não desliga o celular por nada. Desligar o celular e descobrir que o planeta continua girando pode ser um risco maior. Nesse sentido, e sem nenhuma ironia, é comovente.

Por outro lado, é um tanto egoísta, já que a pessoa não se coloca por inteiro onde está, numa aula ou no trabalho ou mesmo em casa — nem se dedica por inteiro àquele com quem escolheu estar, num encontro íntimo ou profissional. Está lá — mas apenas parcialmente. Não há como não ter efeito sobre o momento — e sobre o resultado. A pessoa está parcialmente com alguém ou naquela atividade específica, mas também está parcialmente consigo mesma. Ao manter o celular ligado, você pertence ao mundo, a todo mundo e a qualquer um — mas talvez não a si mesmo.

[...] Que tipo de efeito terá sobre as novas gerações a ideia de que não há limites para alcançar, ocupar e consumir o tempo/corpo dos pais e amigos e mesmo de desconhecidos? Assim como não há limites para ter o próprio tempo/corpo alcançado, ocupado e consumido?

[...]

A grande perda é que, ao se considerar tudo urgente, nada mais é urgente. Perde-se o sentido do que é prioritário em todas as dimensões do cotidiano. E viver é, de certo modo, um constante interrogar-se sobre o que é importante para cada um. Ou, dito de outro modo, uma constante interrogação sobre para quem e para o quê damos nosso tempo, já que tempo não é dinheiro, mas algo tremendamente mais valioso. Como disse o professor Antonio Candido, “tempo é o tecido das nossas vidas”.

Essa oferta 24 X 7 do nosso corpo simbólico para todos os outros — e às vezes para qualquer um — pode ter um efeito bem devastador sobre a nossa existência. Um que nem sequer é escutado, dado o tanto de barulho que há. Falamos e ouvimos muito, mas de fato não sabemos se dizemos algo e se escutamos algo. Ou se é apenas ruído para preencher um vazio que não pode ser preenchido dessa maneira.

Será que não é este o nosso mal-estar?

Viver no tempo do outro — de todos e de qualquer um — é uma tragédia contemporânea.

(Você pode conferir a íntegra deste artigo em <epoca.globo.com/colunas-e-blogs/wlano-brun/ noticia/2013/06/e-urgente-recuperar-o-sentido-de-urgencia.html>. Acesso em 10/1/2014.)

SUGESTÃO DE ATIVIDADE PARA OS TIPOS DE ARGUMENTOS

Considerando as definições dadas, classifique os argumentos:

a) Ao se desesperar num congestionamento em São Paulo, daqueles em que o automóvel não se move nem quando o sinal está verde, o indivíduo deve saber que, por trás de sua irritação crônica e cotidiana, está uma monumental ignorância histórica.

São Paulo só chegou a esse caos porque um seleto grupo de dirigentes decidiu, no início do século, que não deveríamos ter metrô. Como cresce dia a dia o número de veículos, a tendência é piorar ainda mais o congestionamento – o que leva técnicos a preverem como inevitável a implantação de perigos. (Adaptado de Folha de S. Paulo. 01/10/2000)

Tipo de argumento: _____

b) “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” - a famosa frase-conceito do diretor Gláuber Rocha – virou uma fórmula eficiente para explicar os R\$ 130 milhões que o cinema brasileiro faturou no ano passado. (Adaptado de Época, 14/04/2004)

Tipo de argumento: _____

c) O fumo é o mais grave problema de saúde pública no Brasil. Assim como não admitimos que os comerciantes de maconha, crack ou heroína façam propaganda para os nossos filhos na TV, todas as formas de publicidade do cigarro deveriam ser proibidas terminantemente. Para os desobedientes, cadeia” (VARELLA, Drauzio. In: Folha de S. Paulo, 20 de maio de 2000).

Tipo de argumento: _____

d) A mulher de hoje ocupa um papel social diferente da mulher do século XIX.

Tipo de argumento: _____

e) A condescendência com que os brasileiros têm convivido com a corrupção não é propriamente algo que fale bem de nosso caráter. Conviver e condescender com a corrupção não é, contudo, praticá-la, como queria um líder empresarial que assegurava sermos todos corruptos. Somos mesmo? Um rápido olhar sobre nossas práticas cotidianas registra a amplitude e a profundidade da corrupção, em várias intensidades. Há a pequena corrupção, cotidiana e muito difundida. É, por exemplo, a da secretária da repartição pública que engorda seu salário datilografando trabalhos “para fora”, utilizando máquina, papel e tempo que deveriam servir à instituição. Os chefes justificam esses pequenos desvios com a alegação de que os salários públicos são baixos. Assim, estabelece-se um pacto: o chefe não luta por melhores salários de seus funcionários, enquanto estes, por sua vez, não “funcionam”. O outro exemplo é o do policial que entra na padaria do bairro em que

faz ronda e toma de graça um café com coxinha. Em troca, garante proteção extra ao estabelecimento comercial, o que inclui, eventualmente, a liquidação física de algum ladrão pé-de-chinelo. (Jaime Pinsky/Luzia Nagib Eluf.. Brasileiro(a) é Assim Mesmo, Ed.Contexto)

Tipo de argumento: _____

f) O homem depende do ambiente para viver.

Tipo de argumento: _____

Atividade do site: <http://umaviagemcomoslivros.blogspot.com/2013/08/artigo-de-opinio-tipos-de-argumentos.html>.

Ficha de avaliação 1 Debate	
O debate atendeu aos critérios de:	
Adequação à proposta	1. A turma se organizou bem para o debate, definindo claramente tema, regras, mediador?
	2. A turma respeitou o tema do debate?
	3. O tempo de cada participante foi adequado?
	4. O mediador do debate organizou bem as participações?
Adequação ao gênero	5. Sobre a atuação dos participantes
	a) As opiniões foram apresentadas com clareza?
	b) Houve apresentação de argumentos?
	6. Durante a realização do debate
Construção da coesão/coerência do texto (textualidade) dos participantes	a) Os participantes se respeitaram durante as falas?
	b) Houve respeito às orientações do mediador?
	7. Foram bem usados operadores de argumentação?
	8. As manifestações de concordância e discordância foram feitas com expressões adequadas?
Uso da linguagem na situação oral pública	9. Houve bom uso de estratégias de reformulação (paráfrase e correção) e de seus operadores?
	10. Os participantes evitaram uso de gírias, considerando que se trata de uma situação mais formal?
Avaliação final	11. Observações sobre a minha atuação pessoal no preparo e na realização do debate.
	12. Avaliação dos meus parceiros sobre o meu envolvimento no trabalho do grupo.

Ficha de avaliação 2	Critérios para produção e avaliação do artigo de opinião
Adequação à proposta	1. Elaborou um artigo adequado a um dos títulos propostos?
Adequação às características estudadas do gênero	2. Iniciou o artigo com uma contextualização e/ou apresentação da questão polêmica?
	3. Explicitou a posição assumida?
	4. Apresentou mais de um argumento para sustentar sua opinião?
	5. Recorreu a mais de um tipo de argumento (autoridade, princípio, exemplificação, causa/consequência)?
	6. Considerou uma posição contrária e refutou-a?
Construção da coesão/coerência (textualidade)	7. No fim do texto, retomou a posição assumida ou apresentou uma conclusão?
	8. Fez uso de linguagem formal?
Uso das regras e convenções da gramática normativa	9. Utilizou adequadamente alguns dos organizadores textuais estudados?
	10. Utilizou adequadamente a pontuação?
	11. O texto está correto em relação às regras de concordância entre as palavras?
	12. O texto está correto em relação à ortografia?

Estratégias para escrita da introdução, desenvolvimento e introdução do texto argumentativo segundo Koch e Elias (2017, p.161-175)

As estratégias que servem de norte para iniciar uma argumentação,: **a) fazendo uma declaração inicial**, ou seja, o articulador faz uma afirmação ou negação de um fato, o qual será justificado ou negado em seguida; **(b) estabelecendo relação entre textos (intertextualidade)**, relação essa que induz conhecimento e enriquece o início da produção; **(c) lançando perguntas**, estratégia que orienta para as respostas que devem ser dadas durante o desenvolvimento do texto; **(d) estabelecendo comparação**, a qual consiste em estabelecer pontos comuns e divergentes sobre o tema escolhido; **(e) apresentando uma definição**, esta se delibera por esclarecer logo no início da argumentação o que se pretende argumentar; **(f) enumerando casos como exemplificação**, usada com finalidade de relembrar fatos acontecidos, e mostrar através dessas lembranças a importância do assunto a ser discutido; Por fim, a observação das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Em relação às estratégias de desenvolvimento do texto argumentativo, algumas são semelhantes às estratégias iniciais, visto que, no desenvolvimento também podemos recorrer a comparações, exemplificação, numeração de fatos, etc. Contudo, é no desenvolvimento que devemos buscar as respostas às questões previamente estabelecidas, analisar os fatos, examinar dados de pesquisa, resumir e/ou contestar posições contrárias, fazer citações confiáveis e assim validar os argumentos iniciais. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2017, p.201) listam vários fatores que poderão servir de apoio para o desenvolvimento de uma argumentação, são eles:

- Perguntar-responder;
- Situar o problema – apontar soluções;
- Apresentar argumentos favoráveis e contrários para a tomada de posição sobre um assunto polêmico;
- Apontar semelhanças e diferenças na constituição de um quadro comparativo analítico crítico
- Exemplificar.

Estratégias para se concluir uma argumentação, por se tratar de um texto argumentativo, a conclusão não remete apenas ao final de um texto, mas a consolidação de um raciocínio que foi ancorado por uma série de posições, conciliação de interesses e negociações. Por isso a conclusão deve ocorrer na forma de síntese, apresentação de uma solução para o problema debatido e sobre forma de perguntas sobre o tema tratado.