

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**Claudia Zucatelli**

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CURADORIA DE INFORMAÇÕES NAS  
MÍDIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

**São Caetano Do Sul  
2017**

**CLAUDIA ZUCATELLI**

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CURADORIA DE INFORMAÇÕES NAS  
MÍDIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci**

**São Caetano Do Sul  
2017**

## FICHA CATALOGRÁFICA

ZUCATELLI, Claudia

Sequências didáticas e curadoria de informações nas mídias digitais: uma proposta para formação docente/ Claudia Zucatelli – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017  
181 f.

Orientador: Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci  
Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017

1. Literacias digitais. 2. Cultura digital. 3. Curadoria de conteúdos. 4. Gêneros textuais. 5. Sequências didáticas. 6. Artigo de opinião. I. ANGELUCI, Alan César Belo. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 30/11/2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci (orientador)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Marcelo Furlin (UMESP)

Dedico este trabalho à minha família.

## Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, que permitiu a realização de mais este projeto, que renovou minhas forças nos momentos difíceis e que me capacitou para superar todos os desafios.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alan César Belo Angeluci, que me deixou caminhar quando foi preciso, mas que me chamou de volta quando foi necessário. Agradeço pelo incentivo, pela confiança, pelas aulas ministradas, em que tanto aprendi e, principalmente, por me conduzir durante esta jornada.

À PMSCS que viabilizou a realização deste projeto, por meio de bolsa de estudos. Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da USCS pelas aulas e, especialmente, à querida Ana Sílvia que me inspirou, me acolheu e compartilhou seu tempo e seus saberes comigo, de forma irrestrita. Ao Prof. Dr. Marcelo Furlin, pelas preciosas contribuições dadas ao meu trabalho.

A todos os colegas do programa e, principalmente, à Claudia Okayama e à Priscila Baena, pelas palavras de apoio, pelos trabalhos desenvolvidos, pelas trocas de ideias e pelo tempo bom que passamos juntas.

A todos os colegas professores com os quais compartilhei minhas descobertas e angústias ao longo da jornada. Aos amigos Marcos Rocha, Carina Kelly e Camila Asato que me ouviram tantas vezes, sempre dizendo que tudo daria certo.

À estimada e inspiradora Cilene Garroti, que me acolheu em sua sala de aula, dividindo sua experiência, seu tempo, seu espaço e seus alunos comigo. À turma de 9º ano com a qual tive o prazer de conviver e de aprender. À equipe da unidade escolar que abriu suas portas para mim, viabilizando a realização da pesquisa.

Ao meu esposo Carlos pelos ouvidos e palavras quando foram necessários, pelos silêncios nos momentos de estudo e de escrita, pela compreensão, pelo incentivo e por acreditar, do princípio ao fim. À minha família pelo apoio logístico e afetivo.

## Resumo

O trabalho com gêneros orais e escritos na escola tem se constituído um grande desafio para professores e alunos, especialmente quanto à produção de textos do agrupamento argumentativo. Num cenário em que algumas metodologias têm sido questionadas, as Sequências Didáticas (SD), idealizadas pelos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, integradas ao uso das mídias digitais como ferramentas de pesquisa, apresentam-se como dispositivos inovadores no processo de ensino-aprendizagem. O problema de pesquisa foi delimitado, consistindo na verificação das contribuições das mídias digitais para o ensino da argumentação escrita a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo geral foi investigar como as mídias digitais poderiam contribuir nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino da argumentação escrita e os objetivos específicos foram identificar algumas metodologias empregadas e as dificuldades enfrentadas por professores quando ensinam a argumentação escrita a seus alunos; elaborar uma SD de produção de artigo de opinião integrada às mídias digitais; validar essa sequência didática; e criar um e-book com orientações didáticas aos professores para o uso das mídias digitais no ensino da argumentação escrita. A metodologia adotada foi de pesquisa-ação. Desenvolveu-se uma SD para produção de artigos de opinião, junto a alunos de 9º ano de uma escola municipal do Grande ABC/SP, em que a curadoria de informações nas mídias digitais integrou-se às tarefas de elaboração de conteúdos desses textos, na perspectiva de um currículo multiletrado. A SD foi validada, considerando-se ter havido avanços quanto às capacidades de linguagem dos alunos, verificados por meio de análises das produções iniciais e finais de artigos de opinião. Análises qualitativas e quantitativas foram realizadas, ao longo e após a realização dos módulos da SD, e verificou-se a contribuição do processo de curadoria de informações, especialmente para o desenvolvimento de capacidades de ação e discursivas, na produção de artigos de opinião. O produto educacional decorrente deste estudo foi um *e-book* com orientações didáticas aos professores para o trabalho com a escrita argumentativa integrado às mídias digitais.

Palavras-chave: literacias digitais, cultura digital, curadoria de conteúdos, gêneros textuais, sequências didáticas, artigo de opinião

## **Abstract**

The work with oral and written genres in the school has been a great challenge for teachers and students, especially regarding the production of texts of the argumentative grouping. In a scenario in which some methodologies have been questioned, the Didactic Sequences (SD), idealized by the Researchers of Language Teaching at the University of Genève, linked to the use of digital media as research tools, are presented as innovative devices of the teaching-learning process. The research problem was delimited, consisting of the verification of the contributions of the digital media for the teaching of the written argumentation to students of the final years of the Elementary School. The general objective was to investigate how digital media could contribute to Portuguese language classes for the teaching of written argumentation and the specific objectives were to identify some methodologies used and the difficulties faced by teachers when teaching written argumentation to their students; develop an SD for the production of opinion articles integrated with digital media; validate this didactic sequence; and to create an e-book with didactic orientations to teachers for the use of digital media in teaching written argumentation. The methodology adopted was action-research. An SD was developed for the production of opinion articles, together with 9th grade students from a municipal school of the Grande ABC/SP, on what curation of information in digital media was integrated to the activities of elaboration of contents of these texts, from the perspective of a multileader curriculum. The SD was validated considering that there were advances in the language capacities of the students, verified through analyzes of the initial and final productions of opinion articles. Qualitative and quantitative analyzes were carried out during and after the implementation of SD modules, and the contribution of information curation process, especially for the development of action and discursive capacities, was verified in the production of opinion articles. The educational product resulting from this study was an e-book with instructional guidelines for teachers to work with argumentative writing integrated with digital media.

**Keywords:** digital literacies, digital culture, content curation, textual genres, didactic sequences, opinion article

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos componentes dos gêneros.....	32
Figura 2 – Sequência Didática (SD) .....	39
Figura 3 – Esquema argumentativo de Toulmin .....	50
Figura 4 – Etapas da curadoria da informação digital.....	63
Figura 5 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação. .	65
Figura 6 – Levantamento de questões polêmicas.....	75
Figura 7 – Definição do local de divulgação dos textos .....	75
Figura 8 – Estrutura de um artigo de opinião.....	104
Figura 9 – Plataforma de pesquisa Google.....	115
Figura 10 – Aproximações entre as etapas de curadoria de conteúdos e a SD.....	122
Figura 11 – Devolutiva sobre a produção final: títulos .....	127
Figura 12 – Devolutiva sobre a produção final: refutações .....	127
Figura 13 – Devolutiva sobre a produção final: pontuação .....	128
Figura 14 – Capa do <i>e-book</i> .....	139

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Elaboração de título para artigo de opinião.....	79
Gráfico 2 – Posicionamento quanto à questão polêmica apresentada .....	79
Gráfico 3 – Utilização de estratégias de convencimento .....	80
Gráfico 4 – Consideração do ponto de vista dos opositores.....	81
Gráfico 5 – Elaboração de conclusão.....	82
Gráfico 6 – Argumentação convincente em relação ao contexto de produção .....	87
Gráfico 7 – Categorias de páginas acessadas pelos alunos .....	117
Gráfico 9 – Impactos da curadoria de conteúdos na produção de artigos de opinião .....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Progressão para o agrupamento de gêneros do tipo “argumentar” .....	38
Quadro 2 – Proposta de descritores: artigo de opinião .....	52
Quadro 3 – Currículo multiletrado: esfera jornalística .....	57
Quadro 4 – Currículo multiletrado: esfera da vida pública .....	57
Quadro 5 – Cronograma de desenvolvimento da SD .....	73
Quadro 6 – Emprego de operadores argumentativos .....	82
Quadro 7 – Inadequação quanto ao emprego dos elementos de articulação .....	83
Quadro 8 – Emprego inadequado ou insuficiente de sinais de pontuação.....	84
Quadro 9 – Desvios morfossintáticos .....	85
Quadro 10 – O produtor como sujeito que tem identidade – <i>blogueiro</i> .....	86
Quadro 11 – Primeiro trecho motivador do debate: comentários e réplicas .....	93
Quadro 12 – Segundo trecho motivador do debate: comentários e réplicas .....	94
Quadro 13 – Terceiro trecho motivador do debate: comentários e réplicas .....	95
Quadro 14 – Quarto trecho motivador do debate: comentários e réplicas .....	96
Quadro 15 – Quinto trecho motivador do debate: comentários e réplicas.....	97
Quadro 16 – Quinto trecho motivador do debate: comentários e réplicas.....	98
Quadro 17 – Trechos de introdução de produções iniciais .....	110
Quadro 18 – Palavras-chave utilizadas na pesquisa .....	113
Quadro 19 – Contradição no processo argumentativo.....	119
Quadro 20 – Anotação de pesquisa para citação de autoridade.....	119
Quadro 21 – Utilização de dados estatísticos na produção final.....	121
Quadro 22 – Produções Inicial e Final do Aluno 1 .....	132
Quadro 23 – Produções Inicial e Final do Aluno 14 .....	133
Quadro 24 – Produções Inicial e Final da Aluna 10 .....	134
Quadro 25 – Produções Inicial e Final da Aluna 2 .....	135

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</b> .....	<b>30</b>
2.1 As sequências didáticas e o trabalho com os gêneros textuais .....	35
2.2 A argumentação por meio do gênero artigo de opinião .....	44
<b>3 AS MÍDIAS DIGITAIS INTEGRADAS À PRODUÇÃO DE TEXTOS</b> .....	<b>53</b>
3.1 Ler e escrever na perspectiva dos multiletramentos.....	54
3.2 A curadoria de informações e a elaboração de conteúdos .....	58
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>65</b>
<b>5 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ARTIGOS DE OPINIÃO</b> .....	<b>68</b>
5.1 Apresentação da situação de comunicação .....	73
5.2 A produção inicial: planejamento e avaliação .....	76
5.3 Módulo 1: A produção inicial como primeiro lugar de aprendizagem .....	88
5.4 Módulo 2: O debate como instrumento coletivo de reflexão .....	91
5.5 Módulo 3: Títulos e estratégias argumentativas: circuito de leitura.....	98
5.6 Módulo 4: Títulos e estratégias argumentativas: discussões .....	100
5.7 Módulo 5: A estrutura dos artigos de opinião .....	103
5.8 Módulo 6: Análise do esquema argumentativo .....	105
5.9 Módulo 7: Operadores argumentativos .....	107
5.10 Módulo 8: Possibilidades de elaboração da introdução .....	107
5.11 Módulo 9: Curadoria de informações para a elaboração de conteúdos .....	109
5.12 Produção final .....	124
5.13 Revisão textual.....	126
5.14 Elaboração do blog e digitação dos textos .....	128
5.15 Análise das produções finais: contribuições da curadoria de informações .....	130
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>139</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>143</b>
APÊNDICE A – Questionário semiestruturado .....	148
APÊNDICE B – Slides para apresentação da situação .....	150
APÊNDICE C – Ficha de avaliação da produção inicial .....	156

APÊNDICE D – Análise de títulos e estratégias argumentativas em artigos de opinião: circuito de leitura .....	157
APÊNDICE E – Análise de títulos e estratégias argumentativas em artigos de opinião: respostas dos alunos.....	158
APÊNDICE F – Slides: estrutura dos artigos de opinião .....	161
APÊNDICE G – Análise do esquema argumentativo .....	167
APÊNDICE H – Operadores argumentativos.....	169
APÊNDICE I – A introdução em artigos de opinião .....	170
APÊNDICE J – Análise das produções do Aluno 1 .....	171
APÊNDICE K – Análise das produções do Aluno 14 .....	173
APÊNDICE L – Análise das produções da Aluna 10 .....	175
APÊNDICE M – Análise das produções da Aluna 2 .....	177
ANEXO A – Agrupamento de gêneros .....	179
ANEXO B – Progressão para o agrupamento de gêneros do tipo ‘argumentar’ .....	180
ANEXO C – Tipos de Argumento .....	181

## 1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento de grande ampliação do acesso à informação, por meio, especialmente, das mídias digitais. Com isso, é preciso compreender e saber utilizar aquilo que é disponibilizado nesses meios. Alguns autores denominam esses processos como competências de literacia digital. Para Hobbs (2010), o desenvolvimento dessas competências está ligado também ao reconhecimento das necessidades pessoais e coletivas, à ideia de empoderamento e a uma consequente atuação social.

É comum a queixa dos professores nas escolas de Ensino Fundamental de que “os alunos não sabem escrever”. Em geral, são os professores de Língua Portuguesa que acompanham mais de perto o desenvolvimento dos alunos nas produções orais e escritas, porém, docentes de outras áreas costumam também se queixar de que eles têm dificuldade para se expressar em atividades, sejam elas avaliativas ou não.

Extrapolando o contexto da Educação Básica, essa insatisfação com as habilidades de escrita dos alunos tem chegado ao Ensino Superior. Quando precisam elaborar textos de natureza acadêmica, muitos universitários apresentam dificuldades para produzir e sustentar argumentos.

Um estudo baseado na metodologia INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional –, realizado em 2015, apontou que somente 22% dos alunos que chegaram ou concluíram o Ensino Superior apresentavam nível pleno de alfabetismo. De acordo com esse mesmo estudo, somente 8% de toda a população entrevistada, entre 15 e 64 anos, atingiu o nível proficiente, o mais alto da escala, que compreende, dentre outras habilidades, a elaboração de textos como mensagem, descrição, exposição, argumentação, com base em elementos de um contexto dado (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

Em minha experiência como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, pude constatar dificuldades apresentadas pelos alunos ao terem que escrever de forma argumentativa. No entanto, há que se considerar que contos, fábulas, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, são gêneros predominantes nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais. Desse modo, os alunos se sentem mais seguros ao escreverem sequências narrativas.

Mesmo nos anos finais, continua-se a priorizar textos desse mesmo tipo, adiando-se o trabalho com gêneros predominantemente argumentativos. É possível observar que há uma tentativa de regulação, que vem da esfera federal, passando pela estadual e chegando à municipal, do ensino dos gêneros textuais, compreendendo que todas as tipologias devem ser contempladas, incluindo-se a argumentativa.

Os documentos a seguir apontam para que esse trabalho seja realizado durante o Ensino Fundamental, porém, pesquisas têm indicado a ocorrência de um adiamento para os anos do Ensino Médio, sugerindo que ele é dispensável em fases anteriores. A argumentação escrita tem sido reduzida ao estado de utilidade: aprende-se a argumentar para escrever um bom texto de acesso à Universidade, por meio do vestibular (LEMES, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) indicam aos professores que seriam esperadas tanto a interpretação quanto à expressão, por meio da linguagem oral, da argumentatividade, por meio da compreensão de gêneros orais e da inferência das intenções de quem os produz, bem como por meio do uso da linguagem para expressão e contraposição de sentimentos, ideias, opiniões.

Assim como os PCNs (BRASIL, 1997), o Currículo do Estado de São Paulo, em seu volume “Linguagens, códigos e suas Tecnologias” também trabalha com os conceitos de tipos e de gêneros textuais. Os primeiros seriam narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar, ficando a argumentação e a exposição a cargo da 8ª série/9º ano (SÃO PAULO, 2012).

Como se pode observar, ao chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental, algumas propostas curriculares já indicam o trabalho com gêneros que promovam a argumentação. Há situações, também, em que os alunos são surpreendidos com propostas de produção, como “concursos de redação”, em que se exige a manifestação de pontos de vista sobre temas, algumas vezes, do seu cotidiano, outras vezes, não.

Além das queixas comuns nas reuniões de Conselho de Classe, entre professores de outras áreas, bem como das feitas pelos professores de Língua Portuguesa, deparei-me com diversas situações em que aquilo que os alunos apresentavam na oralidade, muitas vezes, não correspondia àquilo que apresentavam na expressão escrita. Ou seja, quando, em aula, discutíamos algum tema polêmico,

os alunos até apresentavam opiniões a respeito, porém, quando tinham de escrevê-las, era imensa a dificuldade para organizá-las e para se aprofundarem sobre a questão em pauta, elaborando argumentos inconsistentes. Era recorrente também a fuga ao tema proposto como forma de completar a lacuna existente devido, quase sempre, à falta de repertório.

Com base nessas observações particulares, de colegas de área e de escola, além de evidências de pesquisas, passei a me questionar acerca da origem das dificuldades apresentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando essa etapa como um momento oportuno para se trabalhar com textos argumentativos. Ao refletir sobre a problemática da falta de repertório, uma contradição se apresentou: como, com tanta facilidade de acesso à informação, nossos alunos não conseguem elaborar bons argumentos quando precisam escrever dissertações, artigos, cartas, resenhas ou outros textos em que precisam expor seus pontos de vista?

A questão das dificuldades de produção de texto me incomodou ainda mais porque considero que a habilidade de argumentar está ligada a diversas esferas da vida, que extrapolam a escolarização. Além das necessidades impostas pela trajetória acadêmica como, por exemplo, a aprovação no vestibular, é preciso saber expressar ideias e opiniões com clareza e consistência em outras instâncias, tanto para satisfazer necessidades pessoais quanto para atuar de forma transformadora na coletividade. Quando se pensa esse ensino, ele não pode estar desvinculado da ideia de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que vai além do conhecimento dos conteúdos (FREIRE, 1996).

Há também que se considerar situações do cotidiano em que a necessidade de expor pontos de vista se apresenta aos alunos e a todos nós. Diante de problemas e de questões polêmicas da vida fora dos muros da escola, muitas vezes, desejamos ou precisamos nos posicionar verbalmente, atuando na transformação da realidade ao nosso redor. As redes sociais também têm se configurado como espaços em que isso se faz presente.

Colocada a importância da argumentação, tanto na esfera escolar, quanto na pessoal, revela-se a necessidade, então, de refletir sobre quando e de que forma tem sido realizado esse ensino. É incorreto afirmar que, sozinha, a ampliação do repertório de leituras dos alunos sobre os temas polêmicos em debate, seja capaz de promover uma melhora em suas produções de texto. No entanto, a leitura também pode ser

vista como matéria-prima para a escrita de diversos gêneros e como uma fonte de modelos – do “quê” e de “como” escrever (BRASIL, 1997).

A leitura toma parte de destaque nas atividades de estudo dos gêneros, especialmente por conta de sua relação com a elaboração de conteúdos das produções, fazendo-se necessário pensar em como tem sido encaminhado esse trabalho, anterior e paralelamente às atividades de produção de texto. Para Koch (2002), a competência de leitura faz parte da competência textual do ser humano, sendo necessário alertar os alunos para a existência de significações explícitas e implícitas, estas geralmente bastante sutis, nos textos.

Para Cunha (2009), as leituras realizadas nas escolas brasileiras ainda não são suficientes para a promoção de uma efetiva compreensão dos textos, principalmente por conta das atividades propostas por meio do livro didático, em geral, de decodificação e não de reflexão crítica sobre os seus sentidos. Gonçalves e Barros (2010) afirmam que é necessário desenvolver um trabalho sistematizado para a produção de textos, não bastando apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero, juntamente com algumas questões de interpretação, como pretexto para a elaboração de uma produção textual.

Ao refletir sobre o exposto pelos autores – a necessidade do investimento na formação leitora e as limitações das metodologias pautadas simplesmente nas atividades propostas pelos livros didáticos –, retorno às minhas indagações anteriores acerca de como nossos alunos, mesmo estando inseridos em uma sociedade em que as informações chegam de forma rápida e dinâmica, não conseguem articulá-las, reconstruindo saberes.

Nesse cenário de reflexão sobre a limitação das atuais metodologias de ensino adotadas nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino da escrita argumentativa e considerando especialmente a importância de colocar o aluno diante de textos com visões variadas sobre um mesmo tema, apresenta-se o seguinte problema: quais seriam as contribuições do uso das mídias digitais no ensino da argumentação escrita?

O objetivo principal desta pesquisa, portanto, é investigar como as mídias digitais podem contribuir nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino da argumentação escrita a alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Definem-se quatro objetivos específicos:

- identificar algumas metodologias empregadas e as dificuldades enfrentadas por professores quando ensinam a argumentação escrita a seus alunos;
- elaborar uma sequência didática de produção de artigo de opinião integrada às mídias digitais;
- validar uma sequência didática para o ensino de artigos de opinião;
- criar um e-book com orientações didáticas aos professores para o uso das mídias digitais no ensino da escrita argumentativa.

O Referencial Teórico deste trabalho está organizado em dois capítulos, sendo o Capítulo 1 dedicado a apresentar um panorama sobre o ensino da língua portuguesa no país, o trabalho com Sequências Didáticas (SD) e a modelização didática do gênero artigo de opinião; e o Capítulo 2 dedicado a apresentar o potencial das mídias digitais como ferramentas para elaboração de conteúdos de um artigo de opinião, na perspectiva de um currículo multiletrado e utilizando-se de processos de curadoria de informações.

Os Procedimentos Metodológicos são descritos no Capítulo 3 e os dados coletados na pesquisa de campo são apresentados e analisados no Capítulo 4, sendo descrita e comentada a SD em todas as suas etapas. No último subitem desse capítulo, as produções finais dos alunos são analisadas, visando à validação da sequência.

O Produto Educacional é brevemente descrito no Capítulo 5 e consiste em material elaborado à parte, em formato de *e-book* (em arquivos *Portable Document Format*/PDF e *Shockwave Flash*/SWF), disponível no endereço eletrônico <https://curadoriaconteudos.blogspot.com.br/>. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais.

## 2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa ministradas nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental incluem o ensino da gramática e o estudo de gêneros orais e escritos. Os livros didáticos, em sua maioria, apresentam esses componentes de forma integrada. De uma forma geral, currículos estaduais e municipais sinalizam aos professores quais tipos e gêneros textuais devem ser trabalhados, bem como quais conteúdos gramaticais precisam ser abordados ao longo da escolarização.

Historicamente, porém, oralidade, leitura, gramática, interpretação e escrita de textos já foram tratadas como componentes distintos. Segundo Soares (2002), somente após o fim do Império, retórica, poética e gramática foram fundidas em uma única disciplina que passou a se chamar Português. No entanto, essa fusão não significou uma mudança nos objetivos de ensino. Na prática, as três disciplinas apenas foram embutidas em uma nova, mas continuaram a serem trabalhadas de forma separada, o que se constatava, inclusive, pela existência de manuais didáticos independentes: as gramáticas e as coletâneas de textos.

A partir dos anos 50, com a ampliação do acesso das camadas populares às escolas, exigiu-se uma reformulação dos objetivos e funções dessas instituições. Essas mudanças atingiram as disciplinas. Nesse período, os manuais para o ensino do Português fundiram-se em um único volume, integrando gramática e textos, antes apresentados em livros distintos, porém, esses componentes ainda se encontravam separados, cada qual em uma metade do livro (SOARES, 2002).

Somente a partir da década de 1980, o texto começou a ser afirmado como a base para o ensino da língua portuguesa em todas as suas dimensões e inauguraram-se as atividades epilinguísticas, ou seja, o estudo da gramática ligado aos usos textuais. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), no entanto, o texto era objeto de uso nas aulas de leitura e de redação, mas ainda não era objeto de ensino. Também era usado como pretexto para o ensino da gramática.

A coletânea “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984) apresentou contribuições significativas para o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, inaugurando muitas mudanças. O autor propunha algo novo: o texto como unidade de ensino e a aplicação da concepção interacionista às aulas de língua. Para Geraldi (1984), a linguagem, mais do que possibilitar a transmissão de informações

de um emissor para um receptor, deveria ser vista como um lugar de interação humana.

É possível notar, portanto, que o ensino do Português nas escolas brasileiras já sofreu muitas mudanças, as principais delas ligadas às relações entre o ensino da gramática e do texto, ora como estruturas distintas, ora como componentes associados e também àquelas ligadas às mudanças nas concepções de linguagem. Também houve alterações nos objetivos do ensino da língua, relacionadas às mudanças sociais e de ampliação do acesso à escola.

As descobertas no campo das ciências linguísticas têm influenciado a formação de professores nos cursos de graduação e, conseqüentemente, chegado às salas de aulas, na forma de novas metodologias e concepções de ensino. A linguística textual evidencia a necessidade de que a gramática não se limite às estruturas fonológicas ou morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase. Essa ciência tem trazido uma nova maneira de tratar o texto, tanto na oralidade quanto na escrita.

A influência das ciências linguísticas também pode ser percebida à medida que traz uma nova concepção em que a língua é vista como enunciação e não somente como comunicação, o que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de suas utilizações. Essa nova concepção altera a essência do ensino em todas as suas dimensões: na leitura, na escrita, na oralidade e na gramática (SOARES, 2002).

Nos anos 1990, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – fizeram ecoar com mais força uma virada no trabalho com o texto: trata-se de enfocar o texto em sala de aula em seu funcionamento e em seu contexto de produção, leitura e circulação evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais. Passou-se a adotar o conceito de gênero de texto em lugar do conceito de tipo de texto (ROJO; CORDEIRO, 2004).

A entrada do gênero como promotor das aprendizagens linguísticas provocou também o questionamento do modo como a leitura vinha sendo praticada na escola, em geral, visando à extração de informações, desconsiderando outros aspectos da produção dos textos e formando leitores com apenas capacidades básicas de leitura e não leitores reflexivos e críticos (ROJO; CORDEIRO, 2004).

Essa nova forma de conceber o ensino da língua, especialmente difundida pelos PCN (BRASIL, 1997), em que o texto deixa de ser somente pretexto para o

ensino de outros conteúdos, passando a ser objeto de estudo, torna necessário recorrer à definição de gênero do discurso bakhtiniana.

Esse retorno é importante porque, por muito tempo, o trabalho com os textos fora compreendido e viabilizado por meio do estudo e do ensino dos tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Passou-se, no entanto, especialmente a partir dos estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, a observar que certos textos não apresentavam as propriedades generalizadas contidas nessa classificação tipológica, mas precisavam ser analisados mediante suas especificidades e propriedades intrínsecas (ROJO; CORDEIRO, 2004).

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 indissolavelmente 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, 1997, p.280).

De forma esquemática, a definição de gênero do discurso, proposta por Bakhtin, pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Elementos componentes dos gêneros



Fonte: Adaptado de Rojo (2015, p. 86)

As reflexões sobre o ensino da argumentação escrita, tipologia em que se funda a problemática desta pesquisa, não podem ser dissociadas da consideração de que a argumentatividade não se manifesta isoladamente, mas por meio desses enunciados relativamente estáveis. Os estudos de Bakhtin, considerado marco teórico na definição dos gêneros do discurso, forneceram subsídios para que outros pesquisadores trouxessem novas terminologias que não se opõem, mas que, de certa forma, assimilam e ampliam os conceitos por ele desenvolvidos.

O conceito de gênero textual proposto por Bronckart está inserido na corrente do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Essa corrente aponta o papel fundador da linguagem e do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano. A respeito dessas relações, Gómez (2014) desenvolve o conceito de “condição comunicacional” que consiste, dentre outras coisas, em um recolocar no centro o comunicativo como dimensão prioritária para entender as sociedades.

Bronckart (2006) afirma que os textos se organizam em gêneros, que seriam unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas e que se encontram sempre em processo de transformação. Ele propõe um modelo de arquitetura interna dos textos – folhado textual –, composto pela infraestrutura geral do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos.

Na infraestrutura geral, encontram-se os tipos de discurso, pertencentes aos eixos do narrar e do expor, que são definidos como unidades linguísticas em número restrito e que entram na composição dos gêneros textuais (BRONCKART, 2003). Nesse plano, consideram-se as sequências tipológicas que também podem estar presentes, dividindo-se em narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas ou dialogais.

Marcuschi (2010) utiliza-se das denominações gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. A expressão tipo textual designa uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição, abrangendo cerca de cinco categorias conhecidas; a expressão gênero textual refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas, não podendo ser contabilizados.

Para o autor, gêneros textuais fundam-se em critérios externos, – sociocomunicativos e discursivos –, e tipos textuais fundam-se em critérios internos – linguísticos e formais. Ainda ao tratar das questões de gênero e tipo textual, Marcuschi (2010) afirma que há uma grande heterogeneidade de sequências tipológicas nos

gêneros textuais. Num artigo de opinião, por exemplo, haverá predomínio das sequências argumentativas, mas poderá haver sequências de outras naturezas.

Assim como para Marcuschi (2010) os gêneros textuais não podem ser contabilizados, para Bakhtin (1997, p. 279),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

As esferas de utilização da língua, a que se refere Bakhtin, são tratadas por Marcuschi (2010) por meio da terminologia domínio discursivo que, segundo o autor, designa uma esfera de produção discursiva, propicia o surgimento de discursos bem específicos e constitui práticas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais. Pode-se falar, por exemplo, em discurso jornalístico, jurídico, religioso, etc.

Feitas essas considerações, justifica-se, doravante, o emprego da terminologia gêneros textuais que não se contradiz em relação aos estudos acerca dos gêneros discursivos, definidos por Bakhtin, aos quais também se recorrerá. Do mesmo modo, a diferenciação estabelecida entre tipos e gêneros (MARCUSCHI, 2010) faz-se tão necessária quanto a definição de sequências tipológicas como elementos estruturantes dos textos (BRONCKART, 2003).

Numa concepção tradicional, as tipologias eram objeto central do ensino, nas aulas de língua portuguesa. Produziam-se narrações, dissertações, descrições, etc. No entanto, por meio dessa nova abordagem, histórica e conceitualmente construída, essas sequências tipológicas se materializam por meio dos gêneros.

Se, por um lado, parte-se da expectativa de melhorar aspectos da escrita argumentativa dos alunos, por outro, é necessário compreender que a argumentação não constitui um gênero e que seu estudo não deve ser feito isoladamente. Partindo dessas considerações, o gênero textual artigo de opinião foi eleito como objeto para o estudo da argumentatividade.

A relevância e importância sociodiscursiva desse gênero residem no fato dele funcionar como instrumento de promoção da efetiva participação social do aluno, pelo resgate da função social da escrita, além do papel que pode desempenhar no

desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa (RODRIGUES, 2000).

## 2.1 As sequências didáticas e o trabalho com os gêneros textuais

Conforme se pode verificar, o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras já passou por diversos formatos. De uma abordagem que via como distintos o estudo da gramática e dos textos, passou-se a um novo momento em que o texto ainda servia como instrumento para análise gramatical. Para Cunha (2010), os resultados desastrosos de alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais devem-se a um modelo de ensino em que a situação em que a língua é produzida é desconsiderada. Nesse caso, há somente abstrações, por meio de frases e palavras isoladas.

Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances. Na escola, redigimos uma “composição à vista de gravura” (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruimos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista. Os gêneros de texto, ao contrário [dos gêneros escolares], não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida. (ROJO, 2015, p. 26-27)

Assim como Rojo (2015), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, outros autores a consideram como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando, ao invés dos aspectos estruturais, sua natureza funcional e interativa. De difícil definição formal, os gêneros textuais, nessa perspectiva, devem ser contemplados em “seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas discursivas” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Dentre as várias correntes de estudo do ensino dos gêneros textuais, destaca-se a perspectiva dos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que exploram as noções de modelos didáticos de gêneros, capacidades de linguagem e sequências didáticas (SD) como ferramentas didáticas essenciais para o ensino da língua.

Para esses autores, os alunos devem ser confrontados com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para se apropriarem delas e as reconstruírem. Essas práticas fornecem um ponto de vista contextual e social das

experiências humanas; visam a dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral; implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); além de configurarem um lugar de manifestação do individual e do social da linguagem (BAUTIER, 1995).

Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, surgem à medida que mudam as necessidades e atividades socioculturais, inclusive se relacionando às inovações tecnológicas (MARCUSCHI, 2010).

Para Rodrigues (2000), um escritor competente é aquele que sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo de modo apropriado e de acordo com seus objetivos e com as circunstâncias enunciativas em questão. Marcuschi (2010) aponta também que não se trata apenas de saber produzir, mas de usar adequadamente cada gênero, considerando-se a natureza da informação veiculada, o nível de linguagem (formal, informal etc.), a situação em que o gênero se situa (pública, privada etc.), a relação entre os participantes e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

O trabalho escolar, quanto à produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros. A missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar força a escola a trabalhar com eles, quer se queira, quer não. Nesse sentido, eles passam a ser objeto de ensino-aprendizagem e não mais instrumento de comunicação apenas, fundando uma prática de linguagem, de certa forma, fictícia (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Esse processo de transição do conhecimento teórico para o conhecimento didatizado, em que o objeto a ser ensinado, nesse caso o gênero textual, sofre transformações, vem sendo chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1998). Para viabilizar o processo de transposição didática de um gênero, os pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra propõem a elaboração de um modelo didático do gênero, que constitui uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero.

Os alunos devem ser colocados em situações de comunicação que tenham sentido para eles, que sejam o mais próximas possível das verdadeiras situações comunicativas, pretendendo-se, com isso uma ampliação do domínio delas como realmente são, porém, sabendo que os objetivos visados também são outros, uma

vez que estão sendo apresentadas em outro lugar social. O gênero na escola é sempre uma variação do gênero de referência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem, parte-se da análise de suas características para elaboração de uma modelização instrumental. Também é preciso considerar que são requeridas do aprendiz aptidões para a produção de um gênero numa situação de interação determinada, ao que se denomina capacidades de linguagem. De certa forma, trata-se de um mecanismo de reprodução, uma vez que os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

As capacidades de linguagem a que se referem os autores seriam capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As primeiras dizem respeito ao reconhecimento do contexto de produção: quem fala, para quem fala, com qual objetivo, em que suporte; as discursivas referem-se à mobilização de modelos discursivos, ou seja, ao entendimento e produção dos tipos de discurso e das sequências tipológicas; e as linguístico-discursivas referem-se ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas, ou seja, dos elementos formais da língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os pesquisadores genebrinos também propõem que a progressão do ensino dos gêneros textuais ocorra por meio da mobilização de algumas estratégias:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.46)

O agrupamento de gêneros é um instrumento para viabilização dessa progressão, em lugar de uma organização baseada nas tipologias do discurso, embora estas não sejam desconsideradas. Os agrupamentos (Anexo A) devem corresponder às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em domínios essenciais da comunicação; devem retomar, com flexibilidade, as distinções tipológicas (narrar, descrever, argumentar,

etc.) que já figuram nos guias curriculares; devem ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na progressão proposta pelos autores, os artigos de opinião se encontram no domínio social de comunicação da discussão de problemas sociais controversos; quanto aos aspectos tipológicos, pertencem ao agrupamento argumentativo; e as capacidades de linguagem dominantes estão ligadas à sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Podemos considerar o Quadro 1 como um esboço de progressão temporal do ensino para o agrupamento de gêneros do tipo “argumentar”. Trata-se de uma proposta provisória, considerando o currículo como aberto e negociado, passível de ser adaptada e completada pelos professores, em virtude de situações concretas de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quadro 1 – Progressão para o agrupamento de gêneros do tipo “argumentar”

CICLO	1-2	3-4	5-6	7-8	8-9
<b>Exemplos de gêneros de textos que poderiam ser escolhidos</b>	ORAL: - dar sua opinião e justificá-la - debate coletivo em classe	ESCRITA: - imprensa (revista infantil) - carta de leitor  ORAL: - defender sua opinião diante da classe	ESCRITA: - imprensa (revista para jovens): carta de leitor - correspondência: carta de reclamação (destinada à autoridade)  ORAL: - debate público regrado	ESCRITA: - imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião - correspondência: carta de solicitação  ORAL: - diálogo argumentativo - deliberação informal	ESCRITA: - imprensa (revista para jovens): carta de leitor - correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade)  ORAL: - debate público regrado

Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p. 56-57)

Considerando-se a proposta em questão, é possível perceber que a argumentação pode ser contemplada, na escola, desde os anos iniciais. Primeiramente, por meio dos gêneros orais e, posteriormente, dos gêneros orais e escritos. Desse modo, a argumentatividade vai sendo promovida ao longo de toda a escolarização, por meio de gêneros diversificados. O artigo de opinião, nesse exemplo de agrupamento, está previsto para os anos finais. Trata-se, portanto, de uma abordagem do ensino de gêneros em espiral, em que

objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade; um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.54).

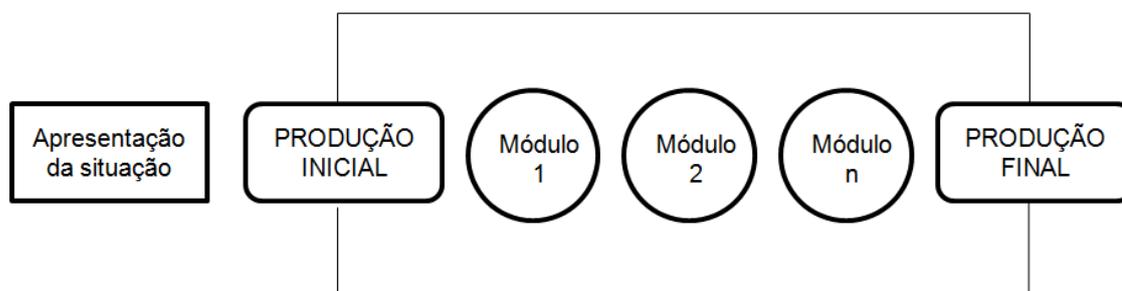
Pode-se tomar como princípio que a comunicação, tanto oral quanto escrita, pode e deve ser ensinada de forma sistemática. Os pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra propõem como estratégia para articulação desse ensino as Sequências Didáticas, doravante chamadas SD, que constituem uma sequência de módulos, organizados em conjunto visando a melhorar uma determinada prática de linguagem ou como instrumentos de apropriação dessa prática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A proposta de trabalho pautada em SD visa a ajudar o aluno a compreender melhor um gênero, para que escreva ou fale de forma mais adequada nas diversas situações de comunicação que possam se apresentar. Deve-se abordar gêneros que o aluno não domina ou aqueles que já domina, porém de maneira insuficiente, e também aqueles que não são acessados de forma espontânea pela maior parte dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essa proposta de trabalho atende a algumas das exigências para o ensino da oralidade e da escrita, uma vez que oferece um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos podem se inspirar para produzir e por ser modular, permitindo uma diferenciação do ensino, favorecendo a elaboração de projetos e centrando-se, realmente, nas dimensões textuais das expressões orais e escritas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Um dos princípios que regem o trabalho com SD é a modularidade e este se insere em uma perspectiva construtivista, interacionista e social. Atividades intencionais, estruturadas e intensivas devem ser realizadas e adaptadas às necessidades de diferentes aprendizes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A Figura 2 apresenta o esquema idealizado pelos pesquisadores para desenvolvimento de uma SD de gêneros textuais.

Figura 2 – Sequência Didática (SD)



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Vejamos, em detalhes, como os autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) propõem o desenvolvimento de cada uma dessas fases:

Os autores propõem que se inicie uma SD por meio de uma atividade de apresentação da situação de comunicação. Nela, a tarefa de expressão escrita ou oral deve ser descrita em detalhes aos discentes. Os objetivos dessa atividade são apresentar um projeto comunicativo que será efetivamente realizado por meio de uma produção final, prepará-los para realizarem a produção inicial e contribuir para a construção de uma representação da atividade de linguagem que será desenvolvida (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nessa fase, é preciso apresentar um problema de comunicação bem definido. Os alunos precisam compreender em qual situação de comunicação devem agir por meio de indicações que respondam às seguintes questões: que gênero será abordado; a quem se dirige a produção; que forma ela assumirá; quem participará da produção. Outra dimensão presente na apresentação da situação é a dos conteúdos. Os alunos precisam saber a importância deles e com quais vão trabalhar.

A apresentação da situação de comunicação precisa fornecer informações para que os alunos conheçam tanto o projeto de comunicação que será realizado quanto a aprendizagem de linguagem a que esse projeto se relaciona. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que as SD sejam vinculadas a um projeto de classe, sempre que possível, mesmo que este seja, em parte, fictício. Essa atividade, em que se define o contexto de produção, está ligada ao desenvolvimento de capacidades de ação dos alunos.

A etapa chamada de produção inicial traduz-se como oportunidade para que os alunos elaborem um primeiro texto. Essa produção revela, tanto para eles quanto para o professor, as representações que os alunos possuem da atividade de linguagem. Mesmo que as produções dos discentes ainda não tragam todas as características do gênero em questão, a experiência não os colocará em uma situação de fracasso, uma vez que a situação de comunicação tenha sido bem definida na etapa anterior.

Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.86)

A produção inicial cumpre uma função reguladora nas SD, tanto na perspectiva dos alunos quanto na do professor, pois permite aos discentes descobrirem o que já sabem sobre o gênero abordado e se conscientizem quanto às suas próprias dificuldades e às dos colegas. Para os professores, aponta o que deverá ser trabalhado para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As produções iniciais não devem receber uma nota, mas constituem momentos preciosos de observação. Elas permitem refinar, modular e adaptar a sequência às capacidades reais dos alunos e da turma, pondo em prática um processo de avaliação formativa. Esses textos devem ser analisados por meio de critérios bem definidos, permitindo diferenciar e até individualizar o ensino. Ao mesmo tempo em que se constitui elemento de uma avaliação formativa, a produção inicial é também o primeiro lugar de aprendizagem da SD, constituindo um momento de conscientização das dificuldades relativas ao objeto de estudo.

Os módulos constituem a etapa em que os problemas que apareceram na primeira produção são tratados, dando-se instrumentos aos alunos para superá-los. Nos módulos, são trabalhadas as capacidades necessárias à compreensão de um gênero. Trata-se, de certa forma, de um processo de decomposição da atividade de produção de um texto oral ou escrito permitindo a abordagem, separadamente, dos seus diversos elementos.

Essa ideia de decomposição não corresponde à noção de que o estudo das partes, isoladamente, trará a conseqüente compreensão do todo. Aproxima-se mais do princípio hologramático apresentado por Morin (2005), em que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. Esse princípio se insere no paradigma do pensamento complexo, segundo o qual a compreensão do que nos cerca exige pensar a complexidade, em que os acontecimentos são interligados, a ordem, a desordem, as incertezas, as ambiguidades, as contradições, as partes e o todo e suas relações constituem saberes que precisam ser ligados e religados.

Para encaminhamento dos módulos é necessário refletir sobre algumas questões: quais dificuldades serão abordadas; como construir um módulo para trabalhar problemas particulares; e como capitalizar o que é adquirido nos módulos. A respeito das dificuldades a serem abordadas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam quatro níveis:

- representação da situação de comunicação: o aluno precisa construir uma imagem, a mais próxima possível, do destinatário do texto, da finalidade, de sua posição como autor ou locutor e do gênero visado;
- elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos, técnicas essas que diferem em função dos gêneros;
- planejamento do texto: o aluno deve estruturar seu texto a partir de um plano que depende da finalidade ou do destinatário, entendendo que cada gênero é caracterizado por uma estrutura, de certa forma, convencional;
- realização do texto: o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto.

Para trabalhar problemas particulares, é proposto, essencialmente, que se invista na diversificação das atividades e exercícios ao longo da sequência. É preciso variar os modos de trabalho em duas dimensões. Primeiro, na que se refere ao trabalho feito com toda turma, em grupos ou individual, mas também com a proposição, ao longo dos módulos, de atividades as mais diversificadas possíveis, dando assim, aos alunos, a possibilidade, por diversos caminhos, de acessar os instrumentos necessários à superação de suas dificuldades.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam três categorias para diversificação das atividades:

- atividades de observação e de análise de textos: constituem o ponto de referência indispensável à aprendizagem da expressão. Podem ser realizadas por meio de textos completos ou trechos, podem ser atividades de comparação entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes;
- tarefas simplificadas de produção de textos: trata-se de exercícios que permitem aos alunos a concentração mais particular em um aspecto preciso da elaboração de um texto, referem-se a uma abordagem mais individualizada de certos problemas de linguagem que, habitualmente, são gerenciados simultaneamente;
- elaboração de uma linguagem comum: é necessária para que se possa falar dos textos, criticá-los, melhorá-los. Esse trabalho costuma ser feito

especialmente quando são elaborados os critérios explícitos para a produção de um texto.

Por fim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tratam da questão da capitalização das aquisições ao longo dos módulos. Para os autores, os alunos constroem, progressivamente, conhecimentos sobre o gênero e adquirem um vocabulário comum, de certa forma, uma linguagem técnica. As palavras técnicas favorecem uma atitude reflexiva, tornam o conhecimento sobre o gênero comunicável a outros, permitindo, por exemplo, a revisão do próprio texto.

Propõem-se também a organização de listas com resumos de tudo que foi adquirido nos módulos, sendo construídas simultaneamente ou como síntese antes da produção final, ou seja, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos sobre o gênero, na forma de lista de constatações, glossário ou lembretes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Após a realização dos módulos, os alunos farão a produção final, momento em que colocarão em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Essa produção também permite ao professor realizar uma avaliação somativa. O documento de síntese, mencionado anteriormente, ganhará importância, nesse momento, para o aluno, pois indicará os objetivos a serem atingidos e favorecerá o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, servindo como instrumento de regulação, durante a revisão e a reescrita, além de permitir avaliar os progressos realizados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para proceder uma avaliação somativa, o professor poderá utilizar a lista de constatações construída durante a sequência ou uma grade com uma outra forma, mas é importante que o aluno encontre, explicitamente, os elementos que servirão como critérios de avaliação. Dessa forma, escapa-se de uma avaliação baseada em critérios subjetivos e permite-se a ambos, aluno e professor, compreenderem os elementos em que se pautará a avaliação. Orientar a elaboração e a avaliação da produção final por meio de uma lista de constatações também permite centrar as intervenções em pontos essenciais, permitindo retornos a questões mal assimiladas.

A proposta dos pesquisadores genebrinos indica que uma SD caminha do complexo para o simples, quando a produção inicial fornece elementos para elaboração dos módulos e, novamente, do simples ao complexo, quando se desenvolve a produção final. Para Morin (2005), a complexidade pode ser vista como um fenômeno quantitativo, quando se refere à extrema quantidade de interações e de

interferências entre um número muito grande de unidades, mas que também compreende incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios.

O pensamento complexo busca o conhecimento multidimensional. Morin (2005) sugere um reconhecimento da ligação entre os aspectos que nossa mente deve distinguir sem isolar uns dos outros, constituindo uma noção de completude, aspirando a um saber não fragmentado, não redutor, embora compreenda esse saber como algo inacabado. A modularidade, inserida na proposta de trabalho com SD, não pode, portanto, ser concebida na perspectiva de que o estudo das partes levará a uma automática compreensão do todo, mas na perspectiva da contextualização e da integração das informações em um conjunto que lhes dê sentido (MORIN, 2013).

A proposta de trabalho com gêneros orais e escritos na escola desenvolvida pelos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra encontra aproximações com a proposta de desenho de curso<sup>1</sup> desenvolvida por Freire (2013) e baseada no paradigma da complexidade, o Design Educacional Complexo (DEC), em que é preciso pensar a língua como prática social, ter o aluno como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem e responsável, também, por sua aprendizagem e a concepção de avaliação como um processo contínuo e diversificado.

## **2.2 A argumentação por meio do gênero artigo de opinião**

A argumentação, bem como qualquer tipo de texto, se manifesta por meio dos gêneros textuais. As propostas curriculares, de certa forma, distribuem esses gêneros ao longo da escolarização. Os artigos de opinião constituem ferramentas para discussão de problemas sociais controversos, com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem como sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nos anos iniciais da escolarização básica, as narrativas, especialmente as ficcionais, costumam predominar nas aulas de Língua Portuguesa. Souza (2010) destaca a importância de apresentar aos alunos textos da tipologia argumentativa, uma vez que estes possibilitam o desenvolvimento de outras competências usadas

---

<sup>1</sup> Apesar de ser uma proposta para curso online de língua inglesa, as etapas sugeridas no DEC (FREIRE, 2013), à luz do paradigma da complexidade, servem como inspiração para análises de algumas atividades desenvolvidas na SD.

socialmente, como convencer e persuadir. Para a autora, o trabalho pautado exclusivamente em narrativas constitui-se uma prática de produção escrita que não tem oferecido subsídios suficientes para que os alunos desenvolvam outras capacidades.

No processo de modelização didática de um gênero, é preciso orientar-se por variações menos “belicosas”, diferentes das que se manifestam nos protótipos mais reconhecidos. A argumentação, num debate televisivo, por exemplo, costuma tratar-se de uma empreitada cujo objetivo é fazer triunfar, a qualquer preço, uma posição em detrimento da outra, mais do que encontrar uma resposta para uma questão. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

O debate na escola, por sua vez, pode ser concebido, numa visão menos estereotipada, como um instrumento de construção coletiva de uma solução, partindo-se de uma questão social controversa para a qual podem se prever soluções diversas, consistindo em uma construção conjunta de uma resposta complexa a uma questão. Nessa visão, considera-se o respeito à palavra do outro e a integração desta ao próprio discurso (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

Essa dinâmica faz do debate um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.72)

Compreender a argumentação como uma construção coletiva implica em não esperar “vitoriosos” e “derrotados” no processo de interlocução. Também para Abreu (2009), argumentar seria saber integrar-se ao universo do outro para, além de obtermos o que queremos, obtê-lo de modo cooperativo e construtivo. O autor também defende que não se trata de obter uma vitória contra alguém ou contra uma minoria, mas de vencer junto com esse alguém ou com a totalidade (com + vencer).

O discurso argumentativo ocorre por meio de dois tipos de operações desenvolvidas pelo locutor: a justificação e a negociação. A primeira ocorre por meio da apresentação de argumentos e a segunda envolve a aceitabilidade por parte do destinatário, ocorrendo, por exemplo, por meio de contra-argumentos, concessões, etc (GOLDER, 1996). O uso da refutação está relacionado à necessidade de reconhecer características do destinatário para antecipar e rebater possíveis argumentos contrários e supõe o exercício da alteridade (GARCIA; RANGEL, 2012).

A argumentação também é condição para o exercício da cidadania, à medida que se relaciona à capacidade de os sujeitos compreenderem e atuarem em situações que envolvem valores e posicionamentos. Argumentos, ditos ou implícitos, são ferramentas de parametrização das regras e valores dos grupos sociais e orientadores dos comportamentos dos indivíduos que os compõem (ROSENBLAT, 2000).

Na escola, o trabalho com a argumentação não se faz de forma espontânea e não deve ocorrer somente por meio dos gêneros já arraigados tradicionalmente. A mestria de um gênero se constrói com idas e vindas, por meio de novas rotas que ressignificam aprendizagens anteriores (ROSENBLAT, 2000). Nessa perspectiva é que se inserem o trabalho com a progressão de gêneros e com SD, pois permitem uma diversificação e um conseqüente e gradual contato com as tipologias, bem como o trabalho sistematizado com os textos.

Se a escola tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e democráticos, é necessário permitir a emergência de situações controversas, das polêmicas e divergências. São estas que garantirão as condições para a produção de enunciados que formarão a consciência crítica e ética dos alunos (ROSENBLAT, 2000)

Também para Rodrigues (2000), a instituição escolar precisa estar comprometida com a criação de condições para o exercício da cidadania e para a efetivação do letramento. Ela destaca os gêneros da esfera jornalística, como o artigo de opinião, como instrumentos para a participação plena no mundo letrado. Souza (2010) também define o jornal como um excelente material didático para o ensino de leitura e produção de texto.

Segundo Rodrigues (2000, p. 215),

O artigo é um gênero característico do jornalismo impresso e multimídia (veiculado pela Internet). Encontrando-se nos jornais normalmente nas páginas junto aos editoriais, caracteriza-se pelo fato de o autor normalmente ser alguém de fora da instituição, muitas vezes na posição de colaborador do jornal, que ocupa papel de destaque na sociedade (escritor, pesquisador, político, professor, médico, advogado, empresário, jornalista), que apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre determinado fato, assunto da atualidade.

Partindo do princípio de que os gêneros possuem relativa estabilidade, é possível definir um modelo didático dos artigos de opinião. Essa ferramenta permite que o professor estude os gêneros textuais, reconhecendo seus elementos estáveis para, a partir deles, organizar o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita do gênero modalizado (GONÇALVES; FERRAZ, 2009).

Assim, o modelo didático de um gênero textual cumpre duas funções: constituir uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidenciar as dimensões ensináveis que permitem que diversas SD possam ser concebidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

O material disponibilizado pelo CENPEC, parte integrante da proposta difundida pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro<sup>2</sup>, e que orienta o trabalho desenvolvido em âmbito nacional nas escolas públicas com SD e gêneros textuais, com vistas a esse concurso, assim como a modelização construída por Gonçalves e Ferraz (2009) trazem contribuições importantes para elaboração de um modelo didático do artigo de opinião.

Segundo CENPEC (2016), sem questões polêmicas não há artigo de opinião. As discussões surgem porque há diferentes pontos de vista circulando. Por meio de argumentos, o articulista assume posição própria nesse debate, tomando determinado acontecimento ou o que foi dito sobre ele como objeto de crítica, questionamento ou de concordância, inserindo seu ponto de vista no contexto do debate e até mesmo incorporando ao seu discurso falas de outros participantes que já tenham se pronunciado sobre a questão.

Articulistas. São profissionais ou especialistas que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, Internet ou televisão. No caso particular do artigo de opinião, o articulista é convidado por uma empresa jornalística para escrever porque é reconhecido, tanto por ela como pelos leitores, como alguém que tem uma contribuição própria relevante para o debate. Por isso mesmo, nem sempre sua opinião coincide com a do veículo para o qual escreve. E é por esse motivo que ele assina o artigo, responsabilizando-se pessoalmente pelo que diz. A assinatura revela sua identidade, que se completa com seu currículo, geralmente inserido no final da matéria. (CENPEC, 2016, p. 19)

Além de jornalistas ou especialistas em um determinado assunto, muitas vezes, os debates públicos são protagonizados por personalidades cujas posições sobre as questões debatidas interessam a muitos, denominando-se esse grupo, popularmente, como “formadores de opinião” (CENPEC, 2016). Gonçalves e Ferraz (2009) também

---

<sup>2</sup> A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, cuja metodologia é alicerçada nas pesquisas de Schneuwly e Dolz sobre SD. Iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Em 2016, promoveu sua 5ª edição.

incluem o cidadão “comum”, mas com uma opinião formada sobre o tema, como possível produtor desse gênero.

Para a produção de um texto argumentativo, como o artigo de opinião, costuma-se partir da seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esquemáticamente, Gonçalves e Ferraz (2009) apontam que um artigo de opinião consiste em tese + argumentos (explicações) + conclusão (retomada da tese).

A introdução cumpre várias funções: apresentar o assunto, apontar a questão polêmica, contextualizar, indicar os interlocutores, esclarecer as motivações do articulista etc. Em muitos casos, a tese, ou seja, a opinião fundamentada e defendida pelo autor, já aparece na introdução (CENPEC, 2016).

No desenvolvimento do texto, o articulista vai apresentar seus argumentos, justificar suas posições e a opinião sobre o assunto, expressando convicções, analisando e avaliando fatos, examinando dados de pesquisa, resumindo e contestando posições contrárias às suas. Assim, a principal função do desenvolvimento é reunir e examinar informações que sirvam de sustentação para a tese (CENPEC, 2016).

A conclusão, por sua vez, não é somente o fechamento do texto, mas o ponto de chegada de todo o raciocínio desenvolvido. Sua função principal é (re) apresentar explicitamente a posição do articulista (CENPEC, 2016). Esse posicionamento, no entanto, é colocado tendo-se em vista a existência de um auditório, num processo dialógico. Para Bakhtin (1997, p. 294), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”.

Segundo Souza (2010), na produção de um texto de opinião, para fazer valer seu ponto de vista, o autor não somente o expõe, mas reformula-o e reporta-se a diferentes vozes, num processo de interação verbal, não necessariamente face a face, em que o leitor aceita, modifica, contrapõe e até complementa as informações do texto de acordo com seus conhecimentos e experiências.

Assim, os textos de opinião ficam repletos de vozes que se cruzam, se contrapõem, concordam e discordam entre si. Gonçalves e Ferraz (2009) também se referem a essas interações quando dizem que o artigo de opinião é dirigido a um público interessado no tema, aberto a uma opinião tanto para aderir quanto para discordar dela.

Estudos difundidos como Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014) são base também para o estudo da argumentação. A redefinição da

retórica proposta pelos autores compreende a argumentação como um discurso e a consideração do conceito de auditório, que seria o conjunto daqueles a quem o orador pretende influenciar. Nesse sentido, a argumentação é situada no contato entre sujeitos e depende de um contexto.

Esse contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 21)

Para conquistar a adesão ao seu ponto de vista e para criticar aqueles com os quais mantém uma relação de conflito, o artigo de opinião se constitui de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, comprovando que o texto se constrói no trabalho com o que já foi dito, ou seja, o sujeito não é a fonte de sentido do texto, mas este se constrói dialogicamente (CUNHA, 2010). Comentando sempre algo que já foi dito, o artigo de opinião expõe o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal.

Para defender uma tese, ou seja, para defender uma opinião diante de uma questão polêmica, é preciso construir argumentos que a sustentem. A construção desses argumentos depende inicialmente do auditório a quem o articulista se dirige. Dominar o tema e conhecer o interlocutor são dois elementos que favorecem o sucesso da escrita de um artigo de opinião. À medida que se conhece o auditório, pode-se escolher com maior propriedade o tipo de argumento adequado para convencê-lo.

Apesar das particularidades de cada auditório, que podem incidir na escolha por uma ou por outra estratégia de convencimento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) sinalizam os perigos de se construir a argumentação visando a um auditório particular. Isso não supõe dizer que os elementos do contexto de produção devam ser desconsiderados, como o possível leitor, mas que é preciso cuidar para não incorrer em uma argumentação predominantemente persuasiva.

Toda argumentação que visa somente a um auditório particular oferece um inconveniente, o de que o orador, precisamente na medida em que se adapta ao modo de ver de seus ouvintes, arrisca-se a apoiar-se em teses que são estranhas, ou mesmo francamente opostas, ao que admitem outras pessoas que não aquelas a que, naquele momento, ele se dirige. Esse perigo fica aparente quando se trata de um auditório heterogêneo [...] (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 34)

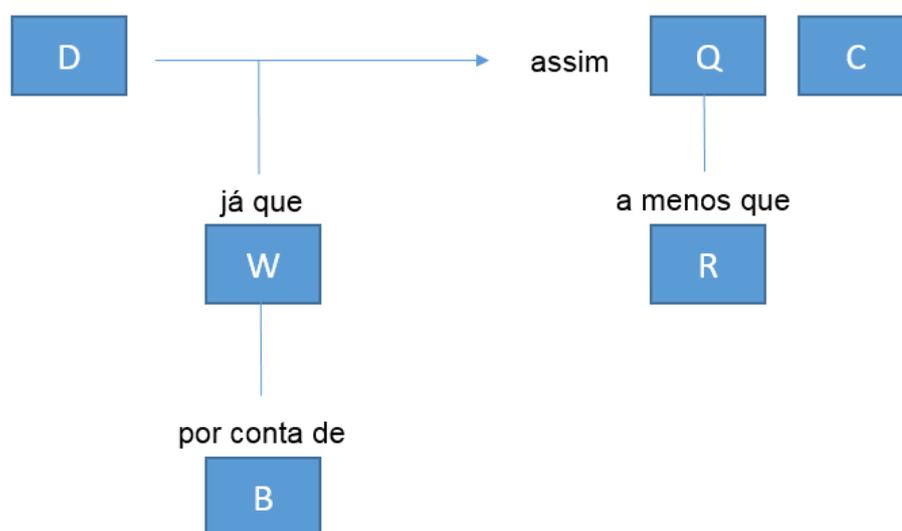
Para Garcia e Rangel (2012), na produção de um artigo de opinião o principal movimento a ser executado é a identificação e a formulação de questões polêmicas que atravessam o cotidiano, assumindo posição própria frente a elas, sustentada em razões. Na base desse movimento está a capacidade de argumentar, ou seja, a habilidade de convencer o leitor de que um ponto de vista se justifica por meio dos fatos considerados, das provas apresentadas, do raciocínio desenvolvido, ou seja, por meio dos argumentos arrolados.

Embora sejam, muitas vezes, utilizados como sinônimos, Rosenblat (2000) diferencia persuadir e convencer, caracterizando o primeiro como a tentativa de mudar a opinião ou atitude do outro por meio de apelos sentimentais, ao passo que o segundo consiste na obtenção de tal mudança por meio da razão, ou seja, de argumentos.

Essas ressalvas se fazem importantes, quando se objetiva desenvolver junto aos alunos estratégias argumentativas que minimizem a recorrência às falácias, especialmente os apelos à emoção. De acordo com CENPEC (2016), argumentos de autoridade, por evidência, por comparação, por exemplificação, de princípio e por causa e consequência podem ser apresentados aos alunos para que selecionem o(s) mais adequado(s) à sua escrita (ANEXO C).

O esquema argumentativo desenvolvido por Toulmin (2006), ilustra o percurso entre os dados e a tese a ser defendida, conforme Figura 3.

Figura 3 – Esquema argumentativo de Toulmin



Fonte: Adaptado de Toulmin (2006)

Para o autor, entre os dados (D), que seriam as informações que o argumentador usa como ponto de partida e a conclusão (C), encontram-se as garantias (W) que justificariam esses dados e, em alguns casos, outros suportes (B), que seriam argumentos complementares. O esquema também inclui qualificadores (Q), que se traduziriam em palavras ou expressões por meio das quais o argumentador manifesta determinada atitude em relação à conclusão e as refutações (R) que seriam respostas a possíveis contestações do interlocutor.

Ao trabalhar gêneros textuais por meio de SD, é imprescindível considerar a necessidade de que os textos dos alunos precisam ser avaliados por eles mesmos, ao longo e ao fim do processo, e pelo professor. Essa avaliação não pode ser subjetiva. Para tal, elegem-se, numa construção coletiva e/ou por meio do direcionamento do professor, descritores que orientarão o trabalho e servirão como parâmetro para a avaliação.

Conforme já foi exposto, as listas de constatações indicam os caminhos que precisam ser percorridos pelos alunos da produção inicial até a produção final com vistas à ampliação de suas capacidades de linguagem. Gonçalves e Nascimento (2010) propõem que se utilizem, ao longo de uma SD, fichas de monitoramento avaliativo. Esse material objetiva desenvolver a avaliação numa perspectiva formativa, em que os dados colhidos na produção inicial sirvam tanto como base para o planejamento dos módulos quanto como parâmetros para que os alunos aprimorem suas produções.

A sugestão apresentada em CENPEC (2016) é de que os descritores para avaliação das produções dos alunos se distribuam em quatro categorias, que seriam tema, adequação ao gênero, marcas de autoria e convenções da escrita. Gonçalves e Ferraz (2009), por sua vez, propõem que a modelização do gênero artigo de opinião seja construída a partir das capacidades de linguagem, sendo: capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e enunciativas.

Tomando como principais referências os descritores propostos por CENPEC (2016), o modelo didático de gênero construído por Gonçalves e Ferraz (2009) e as fichas de monitoramento para avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), o Quadro 2 traz as capacidades de linguagem pretendidas na proposta de produção de um artigo de opinião da SD apresentada neste trabalho.

Quadro 2 – Proposta de descritores: artigo de opinião

<b>Capacidades de Linguagem</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Discursivas</b></p> <p>Análise da infraestrutura geral do texto: estrutura textual, tipos de discurso, planificação sequencial</p>	<p>O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?  O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?  Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento, inserindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) argumentos de autoridade;</li> <li>b) dados da realidade pertinentes ao tema;</li> <li>c) argumentos de comparação;</li> <li>d) dados estatísticos?</li> </ul> <p>Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações?  Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Linguístico-Discursivas</b></p> <p>Análise dos mecanismos de textualização</p>	<p>O texto apresenta expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição?  Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?  A pontuação é adequada e suficiente?  O texto atende às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe e ortografia?</p>
<p style="text-align: center;"><b>De ação</b></p> <p>Análise das representações do contexto de produção</p>	<p>O produtor se coloca como sujeito que tem identidade, assumindo o papel de “blogueiro”, ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar?  Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes?</p>

Fonte: Adaptado de CENPEC (2016) e Gonçalves e Ferraz (2009)

Esses descritores, num contexto de promoção das capacidades de linguagem dos alunos, consistem em elementos que definem o gênero e indicam aquilo que se espera na produção de um artigo de opinião, influenciando, desse modo, tanto o planejamento dos módulos da SD, quanto o processo de avaliação. No entanto, o principal elemento direcionador do planejamento continuam sendo as produções iniciais, uma vez que configuram instrumentos para mapeamento das capacidades de linguagem já dominadas pelos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

### 3 AS MÍDIAS DIGITAIS INTEGRADAS À PRODUÇÃO DE TEXTOS

Não é possível tratar dos aspectos ligados à ampliação de repertório dos alunos para a produção de um texto sem considerarmos as novas formas de leitura e de escrita que têm sido praticadas na contemporaneidade. As ferramentas de pesquisa constantes nas mídias digitais podem ser exploradas, ampliando as possibilidades de busca e de seleção de conteúdos.

Na perspectiva bakhtiniana, a produção de um gênero envolve três elementos: forma composicional, estilo e conteúdo temático. Nesse sentido, trabalhar um gênero na escola, implica em não somente explorar seus aspectos estruturais, mas desenvolver junto aos alunos técnicas para elaboração de conteúdos das produções.

Após o desenvolvimento e a análise de uma produção inicial, as SD propostas pelos pesquisadores genebrinos pressupõem módulos, dentre outros, em que sejam desenvolvidas técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdos. No caso específico do artigo de opinião, faz-se necessário repertoriar os alunos acerca das questões polêmicas geradoras desses textos.

Pensar o trabalho voltado para o desenvolvimento da argumentação na escola implica necessariamente levar em conta o modo como a leitura vem sendo trabalhada em sala de aula, pois para que o aluno escreva de maneira argumentativa, é preciso que, antes, ele seja exposto a uma diversidade de textos acordes e discordes sobre os temas e que possa realizar uma leitura crítica desses textos, de modo a construir seus pontos de vista. (LEMES, 2013, p. 106)

Por outro lado, também, a escola, por meio da construção de um currículo multiletrado (ROJO, 2015), que considere as diversidades culturais e de linguagens, pode se constituir um espaço de mediação e de desenvolvimento de habilidades, num processo em que a informação é produzida e compartilhada por e entre muitos protagonistas.

As mídias digitais se inserem nesse cenário porque constituem ferramentas facilitadoras dos processos de pesquisa de conteúdos mas, também porque, conforme aponta Shirky (2010), tem se estabelecido uma nova relação com a informação, mediada pelas tecnologias, que indica que o uso de uma rede ou tecnologia social tem como ativo mais importante o acesso ao outro, o desejo de estar conectado, mais até do que a ferramenta propriamente dita.

Essa nova concepção integra-se ao trabalho com gêneros orais e escritos concebido neste trabalho porque este prevê que o ensino-aprendizagem de um gênero deva ir além da ampliação das capacidades linguístico-discursivas. Mais do que o estudo e o planejamento dos conteúdos e da forma, o contexto de produção, que envolve a existência de um destinatário, inserido em uma situação de comunicação, é aspecto fundamental a ser considerado. Portanto, ler e escrever, nessa perspectiva, é mais do que se relacionar com a língua; é se relacionar com ela e também com o outro.

### **3.1 Ler e escrever na perspectiva dos multiletramentos**

Conforme vimos em Cunha (2010), um texto argumentativo se faz por meio do cruzamento de diversas vozes, num processo que não se inicia ou se completa somente com o orador, mas numa perspectiva dialógica, em que o texto é construído num trabalho sobre o que já foi dito.

Para Rojo (2015), as novas mentalidades, mídias e ambientes têm evidenciado, como nunca fora visto antes, a ideia de que o enunciado é um elo na cadeia verbal que remete a enunciados anteriores e que se estabelece como referência para enunciados seguintes, como numa orquestração de vozes.

Ao tratar dessas novas mentalidades, expressas em diversas mídias e de diversas formas, Rojo (2015) destaca o conceito de hipermodernidade, que supõe não a superação, mas uma radicalização da modernidade. Os grandes projetos coletivos não têm mais lugar. A ação, na esfera pública, ocorre mais para fins de defesa de opiniões pessoais, não estando ligada a uma formulação ideológica mais elaborada, fazendo com que um sujeito possa ser, por exemplo, ao mesmo tempo conservador e progressista, frente a uma questão.

A expressão modernidade líquida (BAUMAN, 2013), também usada para determinar o formato atual da condição moderna, indica que, assim como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social tem mantido seu aspecto por muito tempo. A cultura tem sido modelada para se ajustar à liberdade individual de escolha e à responsabilidade, também individual, por essa escolha. Os defensores desse estágio líquido da modernidade abandonaram quase totalmente a construção de um modelo de justiça social como finalidade última do caminho planejado.

A hipermodernidade, ou modernidade líquida, é caracterizada também como um cenário de muitas incertezas. Todo grupo humano, na ausência de qualquer expectativa de revisão da ordem social, tem sido obrigado a encontrar por si mesmo seu lugar nas estruturas líquidas da realidade (BAUMAN, 2013). Passarelli et al. (2013) apontam a necessidade de um “fazer diferente” frente a alguns temas presentes na sociedade atual, como a riqueza sem trabalho, o prazer sem consciência, os negócios sem ética, o discurso sem prática, a ciência sem humanidade, as informações em excesso, porém desprovidas de sabedoria, o conhecimento sem compromisso com a verdade, somente citando alguns.

Essa ausência de projetos coletivos, derivada de dúvidas em relação ao futuro, gera um projeto que prima pela autocentração e pela não responsabilização pelo outro, num culto e busca contínuos pelo prazer. Nesse contexto, Rojo (2015) destaca que está em jogo a dimensão de uma formação pautada pela ética da responsabilidade, em detrimento dos comportamentos irresponsáveis.

Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO, 2015, p.135)

O Grupo de Nova Londres propôs uma pedagogia, em 1996, denominada multiletramentos pautada na tríade cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. Além dessa multiplicidade, de culturas, a pedagogia em questão também considera a multiplicidade de linguagens e de mídias (ROJO, 2015).

Partiremos, portanto, da perspectiva dos multiletramentos para tratar da questão do desenvolvimento do repertório necessário à produção de um artigo de opinião, considerando a inserção de nossos alunos no universo digital, especialmente por meio da participação em redes sociais.

Para Lemke (2010, p. 458-459),

[...] Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. [...] Nenhuma tecnologia é uma ilha. Toda prática letrada de construção de significado estabelece relação de interdependência com habilidades que vão desde a navegação no teclado até a virada de uma página [...]

Sabendo que os textos se manifestam na forma de gêneros e que estes surgem de acordo com as necessidades sociodiscursivas, é importante considerar o quanto a Internet contribuiu para a explosão de novos gêneros e de novas formas de comunicação, tanto orais quanto escritas. A televisão, o jornal e, especialmente, a Internet vão propiciando e abrangendo novos gêneros bastante característicos (MARCUSCHI, 2010).

Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas signícos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular (LEMKE, 2010, p. 457).

Um dos maiores impactos da Internet, nos dias atuais, é a integração de diversos textos, como notícias, entretenimento, comunicações pessoais, e de mídias, como a televisão ou o rádio, em um mesmo espaço. As ferramentas de pesquisa e as redes sociais têm se tornado lugares em que os jovens têm buscado informações (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

É importante também considerar, ao se discutir leitura e produção de textos na contemporaneidade, o quanto os gêneros estão cada vez mais multimodais. Segundo Rojo (2015), texto multimodal é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos em sua composição. Tanto na mídia impressa quanto na digital, os textos têm sido compostos por uma diversidade cada vez maior de linguagens que extrapolam a verbal, como gestos, imagens, áudios, etc.

Os professores precisam estar preparados para negociar com os alunos, diante dessa nova realidade, projetando suas experiências de aprendizagem em torno de uma investigação crítica e analítica. Embora as metodologias tradicionais não devam ser descartadas, há uma necessidade de explorar modelos pedagógicos que visam a capacitar o pensamento crítico dentro do contexto das realidades digitais para a juventude de hoje (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

Rojo (2015) aponta as esferas de circulação dos discursos como uma possibilidade de organização desses novos gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos e digitais na escola. Como sugestão, a autora aponta as esferas

jornalística, de divulgação científica, de participação na vida pública e, por fim, a esfera artístico-literária, numa concepção de currículo multiletrado. Os quadros 3 e 4 ilustram duas possibilidades em que o trabalho com o artigo de opinião poderia se inserir e trazem, em detalhes, alguns indicadores para o trabalho com um currículo multiletrado.

Quadro 3 – Currículo multiletrado: esfera jornalística

<b>Esfera jornalística</b>	
<b>Temas</b>	Empresas jornalísticas e o jornalismo 3.0 Prós e contras da ausência de editorias Informação e opinião, os processos da web 2.0 e as redes sociais Web 2.0 e os diferentes papéis exercidos pelos participantes da esfera Quantidade x qualidade de informação (confiabilidade, profundidade, nível de cobertura) Redistribuição simples x redistribuição qualificada
<b>Processos/Ações</b>	Seguir/ser seguido; curtir; comentar; compartilhar; redistribuir; remixar; clipar; curar.
<b>Dimensões da formação</b>	Usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico, transformador, na perspectiva do produtor e do leitor/ouvinte/espectador
<b>Hipermídia de base escrita</b>	Blog Carta/comentário de leitor Revista digital Reportagem multimidiática
<b>Hipermídia de base em áudio</b>	Programa de rádio Reportagem multimidiática
<b>Hipermídia de base em vídeo</b>	Crônica visual Documentário Jornal de TV Reportagem multimidiática
<b>Hipermídia de base em foto</b>	Crônica visual Fotorreportagem Álbum noticioso Meme Reportagem multimidiática
<b>Hipermídia de base em design</b>	Charge digital

Fonte: Adaptado de Rojo (2015, p. 142)

Quadro 4 – Currículo multiletrado: esfera da vida pública

<b>Esfera da vida pública (Continua)</b>	
<b>Temas</b>	Usos político e comercial das redes sociais Novas formas de mobilização, manifestação e organização política Juventude e participação social As redes sociais e as mobilizações Intervenções urbanas
<b>Processos/Ações</b>	Seguir/ser seguido; curtir; comentar; compartilhar; redistribuir; remixar; clipar; curar.
<b>Dimensões da formação</b>	Usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico, transformador, na perspectiva do produtor e do leitor/ouvinte/espectador

<b>Esfera da vida pública (Conclusão)</b>	
<b>Hipermídia de base escrita</b>	Projeto de intervenção Manifesto Carta de leitor Microrroteiro Miniconto-multimodal E-zine
<b>Hipermídia de base em áudio</b>	Jingle Mashup Playlist comentada Programa de rádio Miniconto-multimodal E-zine
<b>Hipermídia de base em vídeo</b>	Vídeo-minuto Documentário Miniconto-multimodal E-zine
<b>Hipermídia de base em foto</b>	Álbum fotográfico Meme Miniconto-multimodal E-zine
<b>Hipermídia de base em design</b>	Charge digital Miniconto-multimodal E-zine

Fonte: Adaptado de ROJO (2015, p. 142-143)

Por tratar-se de um gênero oriundo da esfera jornalística, produções dos alunos podem estar inseridas em um blog ou revista digital. Além disso, os temas possíveis de se desenvolverem nessa esfera, “prós e contras da ausência de editorias” e “informação e opinião”, dialogam com a promoção da argumentatividade.

A esfera da vida pública aborda temáticas como “novas formas de organização, mobilização e manifestação política” e “juventude e participação social”, que também se relacionam ao trabalho com textos de opinião.

### **3.2 A curadoria de informações e a elaboração de conteúdos**

Toda tecnologia é uma extensão de nossos corpos e de nossos sentidos e não algo externo (MC LUHAN, 1974). As mídias digitais têm sido utilizadas pelas pessoas para diversos fins e os dispositivos em que se concentram essas mídias parecem se integrar aos seus portadores, numa relação, já prevista por Mc Luhan (1974, p. 59) em que “[...] os homens logo se tornam fascinados por qualquer extensão de si mesmos em qualquer material que não seja o deles próprios”.

Assim como as roupas configuram extensões de nossa pele (MC LUHAN, 1974), dispositivos como computadores, *tablets*, *smartphones* têm se configurado

como extensões de nossa consciência. Para Bartlett e Miller (2011), a confiança excessiva quanto ao uso dessas tecnologias torna os estudantes vulneráveis, sendo necessário promover a análise crítica e a seleção de conteúdos de qualidade, o que corresponde ao desenvolvimento de competências de literacia digital.

Para Rojo (2015), a informação é um bem de consumo. Se por um lado, não há a censura de um editor ou de uma editoria na produção de conteúdos, por outro, também se pode perder a credibilidade ou a profundidade no tratamento dos temas. Ocorre uma aparente ilusão de que há várias fontes de informação disponíveis, mas a maior parte tem origem num processo de redistribuição ou de apropriação anônima.

É preciso promover um letramento crítico nas mídias digitais para combater as estruturas de poder hegemônicas na sociedade, passando o poder das mãos dos distribuidores para os receptores, no caso, os alunos (MIHAILIDIS; COHEN, 2013). A atual geração da Internet mudou o fluxo de comunicação e, em tese, acabou com a divisão entre produtores e leitores, permitindo que todos publiquem na rede e exerçam os dois papéis (ROJO, 2015).

Essas alterações de papéis e negociações de identidades implicam em mudanças na produção informativa e cultural, promovendo uma cultura de participação, constituindo o que, para Gómez (2014), seria uma das transformações sociais mais significativas de hoje em dia. As figuras do produtor e do receptor “se plasmam” e se apoiam no processo de criação e compartilhamento e, nesse terreno, as barreiras à expressão artística e ao engajamento podem ser transpostas mais facilmente (ANGELUCI, 2014).

Para Hobbs (2010) são cinco as principais competências de literacia digital: acesso, análise/avaliação, criação, reflexão e ação, apresentadas de forma cíclica, num processo contínuo. Ao passo que a informação transborda nas redes sociais, ações como curar, redistribuir, remixar, comentar e curtir são cada vez mais frequentes e nem sempre ocorrem de forma criteriosa. Nesse contexto, o conceito de curadoria vem sendo cada vez mais usado para designar ações e processos próprios do universo das redes (ROJO, 2015).

Conteúdos e informações dispersos e abundantes, complementares, contraditórios, passíveis de diversas interpretações precisam ser reordenados de modo a se tornarem inteligíveis ou a adquirirem novos sentidos. Curadoria implica em escolhas, seleção, organização, hierarquização, apresentação de informações e conteúdos (ROJO, 2015).

O conceito de curadoria como ferramenta pedagógica inclui o encorajamento a uma investigação crítica e ao envolvimento na cultura digital. Algumas ferramentas de curadoria permitem o envolvimento e a participação dos alunos em contato direto com os conteúdos multimídias. Acredita-se na possibilidade de preencher a lacuna entre a aprendizagem informal e externa à sala de aula e a aprendizagem formal, criando um espaço mais dinâmico para o aluno avançar quanto à investigação crítica, ao diálogo e ao engajamento por meio de novas formas de criação de conteúdo, curadoria e divulgação (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

A ideia de curadoria esteve, historicamente, ligada à responsabilidade de organizar, reunir, selecionar, apresentar, visando à preservação, sendo tradicionalmente reservada aos profissionais que trabalhavam com materiais físicos em museus, bibliotecas. O conceito, no entanto, evoluiu para se aplicar ao que estamos fazendo *online*, ou seja, trata-se também da preservação e organização de conteúdos na Internet. A responsabilidade passou a diversos indivíduos, nos espaços de informação, agora personalizados, que reúnem, selecionam, organizam e apresentam informações (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

Conforme a informação é disseminada, o conteúdo na Internet se expande exponencialmente. A pesquisa *online* pode apresentar valiosas descobertas, mas numa pesquisa posterior, os resultados podem ser completamente diferentes. A prática de organizar esses conteúdos traduz-se como um valor pessoal para o indivíduo e pode representar também um valor social (SHIRKY, 2010).

O usuário precisa decidir o que vai manter, descartar, em que vai confiar, o que é crível e por quê. Isso envolve controle e autonomia para organizar as informações. É possível, com a abundância de informações disponível, contar com jornalismo confiável e com contribuições de especialistas, mas também recolher erros, inverdades e desinformação (BARTLETT; MILLER, 2011)

Nos ambientes educacionais, a tecnologia foi muito utilizada como um recurso para melhorar a organização e apresentação das aulas. O conceito de curadoria amplia esse uso, promovendo o letramento nas mídias digitais, desenvolvendo senso crítico e participação democrática (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

Embora o conceito de curadoria de informações extrapole a necessidade do uso de aplicativos destinados a isso, existem diversas ferramentas gratuitas para esse fim disponíveis na web, como *Facebook*, *Youtube*, *Scoop*, *Twitter*, *Pinterest*, *Storify*, que permitem ao usuário controlar, compartilhar e organizar conteúdos. Amaral (2012)

lista outras possibilidades e formatos para que se execute a curadoria na web: os mecanismos de busca, como *Google*, *Bing*, os blogs e os sistemas de recomendação.

Apesar de figurarem, em destaque, em textos de muitos autores que pesquisam as manifestações dos processos de curadoria de conteúdos, sozinhos, os programas elaborados para esse fim não dão conta de todo o processo que, para Beiguelman (2011) inclui ferramentas, filtros e plataformas que facilitam as atividades de agenciamento, gerando uma inteligência distribuída.

Além das ferramentas que possuem propósito explícito de viabilizar os processos de curadoria de conteúdos, essa também se dá por meio de processos algorítmicos. A filtragem de informações tem sido feita por atores humanos e não-humanos<sup>3</sup> (LATOURE, 1992). Nesse último caso, alguns aplicativos têm se constituído agentes inteligentes que tentam prever as preferências do usuário no ambiente digital, visando a fazer recomendações (TERRA, 2012).

As diferenças entre os dois processos de curadoria são apontadas por Corrêa e Bertocchi (2012): quando a seleção é realizada por algoritmos tende-se a olhar para trás, considerando comportamentos passados do usuário. Por meio do reconhecimento de padrões e preferências, são trazidas informações similares, provenientes de códigos matemáticos.

Por outro lado, a curadoria humana, sem os mecanismos algorítmicos, é considerada mais livre para olhar para o futuro, agregando novas e inusitadas perspectivas à informação (CORRÊA; BERTOCCHI, 2012). Há opiniões divergentes que colocam em embate o papel dos atores humanos e não-humanos nos processos de curadoria de conteúdos, mas Rosenbaum (2011) defende uma não-hierarquização, uma vez que a qualidade pode vir tanto do valor e do julgamento adicionados pelos humanos quanto da programação e da recomendação entregues por um algoritmo e essas competências devem ser somadas.

Esse contraponto ou a soma da atuação dos agentes humanos e dos matemáticos foram aqui colocados, considerando-se que os alunos podem usar, em suas pesquisas nas mídias digitais, plataformas em que a sugestão de resultados pode estar baseada em processos algorítmicos. Espera-se, no entanto, que eles

---

<sup>3</sup> Os conceitos de atores humanos e não humanos (actantes) advêm da Teoria Ator-Rede (TAR), uma corrente de pesquisa desenvolvida por Bruno Latour e outros pesquisadores. Atores não humanos podem ser um computador, um *smartphone*, um sensor, um servidor e estes interagem com atores humanos. Ambos, humanos e não humanos, influenciam e interferem no comportamento um do outro.

ampliem ou subvertam essas seleções, a partir da construção de critérios associados aos seus objetivos, no caso, de produção de um artigo de opinião.

Existem algumas possibilidades de manifestação dos processos de curadoria informacional: há o curador como filtrador, que gerencia curadoria informativa, selecionando e compartilhando, por exemplo, links sobre um determinado assunto; o curador como agenciador, que encontra na figura dos blogueiros uma de suas manifestações, uma vez que, além da seleção de conteúdos, ocorre a mediação entre a informação e o público, por meio dessa figura, que se torna também um influenciador; e a plataforma como dispositivo curatorial, que se traduz em programas específicos de curadoria, alguns já mencionados, que agregam diversas funcionalidades de seleção e agrupamento de conteúdos (BEIGUELMAN, 2011).

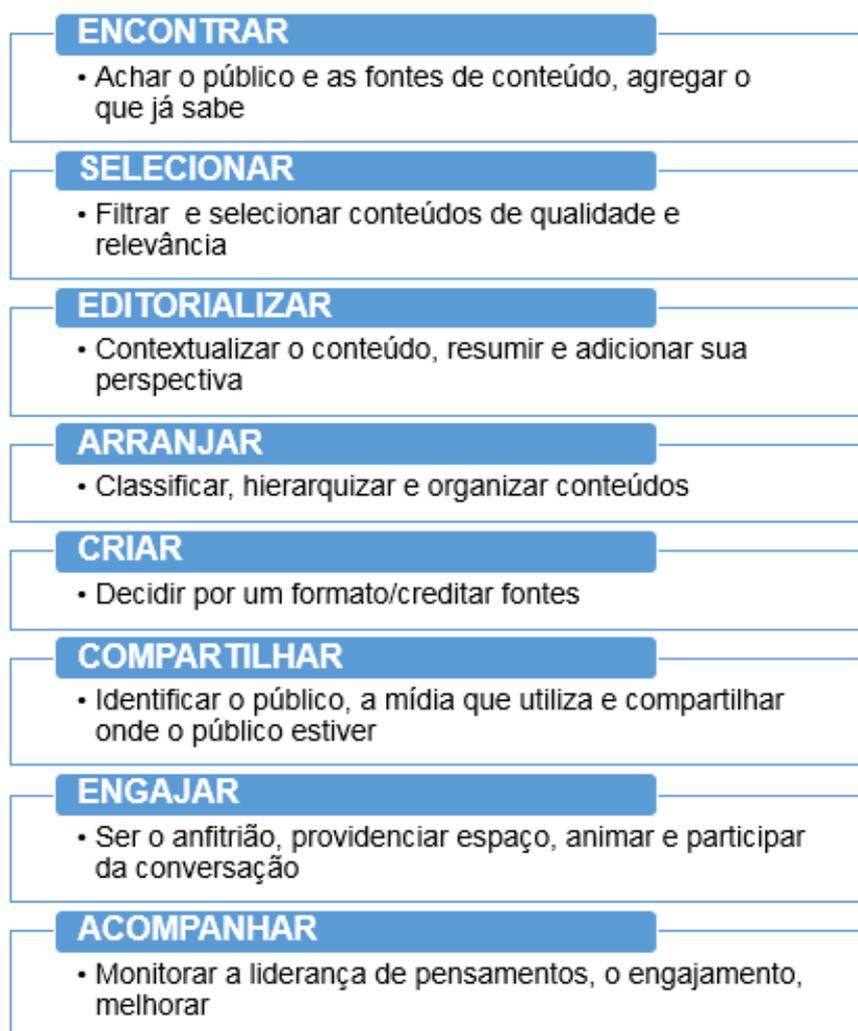
No entanto, além dessas três manifestações da curadoria da informação, um quarto modelo interessa aos propósitos educacionais ligados a essa SD para a produção de artigos de opinião: o curador como crítico (AMARAL, 2012). Por meio desse modelo, recupera-se a dimensão crítica da curadoria para o contexto da *web*. Além de selecionar e compartilhar conteúdos, o curador os subverte, adicionando sua perspectiva ao que foi pesquisado.

O curador crítico parece responder melhor às necessidades da produção do gênero em questão, assemelhando-se ao papel do articulista, uma vez que a escrita de um artigo de opinião não consiste somente na apresentação de informações relevantes sobre um tema polêmico, mas numa ressignificação desse conteúdo visando à formulação de argumentos para defesa de uma tese.

Na perspectiva da educomunicação (GÓMEZ, 2014), o maior desafio contemporâneo seria formar as audiências para se assumirem também como emissores e interlocutores reais, tornando realidade a cultura de participação que as mídias digitais, especialmente por meio das redes sociais, estimulam e possibilitam. O desenvolvimento de atividades de curadoria informacional também coloca a responsabilidade de compor e criar nas mãos dos alunos, deslocando a estrutura convencional educacional que seria ler, escrever e reagir para criar, curar informações e contemplar (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

A curadoria de informações pode ser definida a partir das etapas indicadas na Figura 4.

Figura 4 – Etapas da curadoria da informação digital



Fonte: Adaptado de Weisgerber (2012)

Observa-se, a partir das etapas indicadas por Weisgerber (2012), que curar informações é mais do que pesquisar conteúdos. Envolve, além da busca, seleção, editorialização, organização, criação, compartilhamento, engajamento e acompanhamento. Quando se concebe o trabalho com a produção de textos a partir da perspectiva do desenvolvimento de capacidades de linguagem, é possível identificar diversas aproximações entre as etapas apontadas pela autora e as expectativas quanto à ampliação, especialmente, das capacidades de ação.

Apesar de todo o potencial da curadoria de informações para promoção das competências de literacia digital, é preciso considerar alguns desafios que se colocam diante de seu uso nas escolas. Para desenvolver curadoria digital, necessariamente, os alunos devem estar *online*, com computadores e ligação à Internet disponíveis.

Além disso, algumas ferramentas de uso público podem entrar em conflito com regras e regulamentos de privacidade nas escolas. A preparação de professores para o uso do software é também uma limitação deste tipo de abordagem (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

Apesar desses desafios, acredita-se que o trabalho com a produção dos gêneros orais e escritos possa ser ampliado por meio das atividades de pesquisa nas mídias digitais. Visando à ampliação das competências de literacia digital, a curadoria de informações, inserida nas atividades modulares de uma SD, pode se configurar como instrumento para a elaboração de conteúdos das produções textuais.

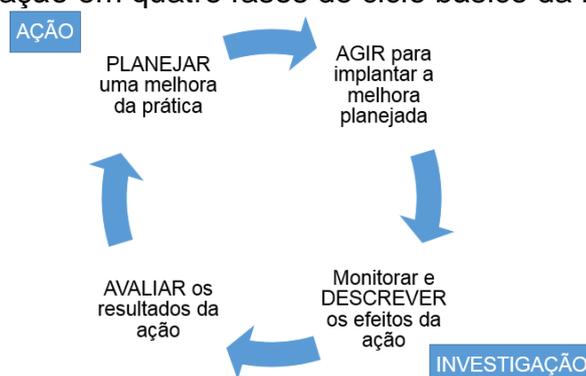
#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos que foram empregados alinham-se à perspectiva da pesquisa-ação, visando a verificar as contribuições do uso das mídias digitais para o ensino da escrita argumentativa. A investigação foi realizada em uma escola municipal localizada na região do Grande ABC, no Estado de São Paulo. O público-alvo definido foram alunos de uma turma de 9º ano e as atividades relacionadas à pesquisa ocorreram em aulas de Língua Portuguesa realizadas durante os meses de abril a agosto de 2017. A pesquisa-ação ocorreu na modalidade de colaboração com uma professora da área, com reconhecida experiência com a faixa etária em questão.

O ensino da escrita argumentativa tem desafiado professores de Língua Portuguesa, configurando uma situação-problema passível de mudanças. Uma das características da pesquisa-ação é que essa problemática deve ser interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se nas representações que esses atores têm da situação. Por meio da pesquisa-ação não se pretende obter enunciados científicos generalizáveis, uma vez que ela é situacional (ENGEL, 2000).

Este estudo se baseou no conceito de que a metodologia de pesquisa-ação possui um caráter cíclico, inerente aos processos de investigação-ação, sendo previsto um ciclo básico que pode ser repetido quantas vezes se fizerem necessárias, onde constam o planejar uma melhora da prática, o agir para implementar a melhora, o monitorar e descrever os efeitos da ação e o avaliar os resultados da ação (TRIPP, 2005), como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Adaptado de Tripp (2005, p. 446).

O trabalho de pesquisa foi iniciado com a realização de um questionário semiestruturado com a professora colaboradora visando ao levantamento das metodologias tradicionalmente utilizadas por ela e das principais dificuldades enfrentadas no ensino da escrita argumentativa nas aulas de produção de texto.

As atividades desenvolvidas junto aos alunos foram pautadas nos estudos dos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra acerca do trabalho com gêneros orais e escritos na escola, descritos no referencial teórico. Desse modo, foi utilizado o dispositivo Sequência Didática (SD), que consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, possibilitando, aos alunos, o acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Inicialmente, foi feita a apresentação da situação aos alunos, na qual foi proposta uma tarefa de produção escrita de um artigo de opinião. A apresentação da situação consistiu numa etapa de promoção do engajamento dos alunos para a produção. Portanto, foram objetos de discussão com os alunos por que escrever, para quem escrever, em que esfera escrever. Desse modo, juntamente com a turma e com a professora colaboradora foi definido um suporte para divulgação dos textos.

A partir dessa apresentação, os alunos elaboraram um texto, denominado produção inicial. A análise dessa produção permitiu avaliar as capacidades já apresentadas pelos alunos e ajustar as atividades e os exercícios previstos na SD, por meio dos módulos. Estes deram instrumentos para maior domínio do gênero, de forma sistemática e aprofundada. O planejamento dos módulos incluiu a implementação de procedimentos de curadoria de informações integrados às tarefas de elaboração de conteúdos das produções.

Após a realização de alguns módulos, foi solicitada uma produção final, momento no qual os alunos colocaram em prática os conhecimentos construídos. Essa produção possibilitou aos alunos, ao professor e à pesquisadora identificarem os progressos alcançados durante a sequência. Os textos produzidos foram avaliados mediante as listas de constatações produzidas durante os módulos. Essas listas traduzem-se em descritores que os alunos devem conhecer antes, durante e após as produções. Ou seja, a avaliação não consistiu num processo subjetivo.

Pretendeu-se verificar as contribuições trazidas pelo uso das mídias digitais, por meio de atividades de curadoria de informações, levando-se em conta se ocorreu ou não a superação de algumas dificuldades de metodologia apontadas pela

professora no questionário feito inicialmente. Essa verificação se deu por meio da análise das produções, por meio de registros das aulas e de intervenções da professora-colaboradora ao longo do processo, considerando tratar-se de um procedimento de pesquisa-ação.

## 5 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ARTIGOS DE OPINIÃO

A metodologia de pesquisa-ação, adotada neste trabalho, prevê que o pesquisador, anteriormente à elaboração de um plano de ação, faça uma pesquisa preliminar que inclui, além da revisão bibliográfica, um levantamento das necessidades dos envolvidos no processo, conhecendo a situação-problema também a partir do ponto de vista de outros protagonistas. Para viabilizar esse levantamento, aplicou-se um questionário semiestruturado com a professora-colaboradora (Apêndice A) anteriormente à elaboração da SD. Os parágrafos a seguir trazem os aspectos mais relevantes das respostas apresentadas acompanhados de algumas reflexões teóricas.

Com a primeira questão, pretendia-se conhecer as práticas já desenvolvidas pela entrevistada. A professora relatou trabalhar a argumentação de diversas formas, de acordo com o gênero. Cabe, nesse sentido, observar que a resposta da entrevistada revela a opção pelo trabalho a partir da perspectiva dos gêneros textuais e não somente por meio do estudo das tipologias, o que costumeiramente ocorria, e ainda ocorre, nas aulas tradicionais. As teorias ofereciam conceitos generalizadores das propriedades de grandes conjuntos de textos e, em favor de uma classificação geral, abstraíam as propriedades intrínsecas dos textos (ROJO; CORDEIRO, 2004).

Ao tratar, especificamente, do artigo de opinião, relatou iniciar o trabalho apresentando um texto aos alunos com o objetivo de ler, identificar e compreender a tese e os argumentos do autor, propiciando uma aproximação com o gênero. Em seguida, prepara algumas aulas para discutir as características do artigo de opinião e, por fim, solicita a produção de texto, momento no qual os alunos devem “[...] organizar a estrutura do artigo, argumentar de forma coerente e com elementos que reforcem a tese escolhida” (Apêndice A).

Nesse trecho da resposta da professora, é possível perceber a opção por trabalhar a produção escrita ao final de uma sequência de atividades. Os pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra sugerem a solicitação de uma produção inicial anteriormente ao desenvolvimento das demais atividades, a que chamam módulos. Essa produção será instrumento para que o professor identifique o que os alunos já sabem sobre o gênero, para que possa, com base nesses dados, planejar uma SD adequada às necessidades do grupo.

Além dos aspectos já citados, a professora também mencionou o debate como uma ferramenta para trabalho da argumentação em sala de aula: “Proponho um tema e, oralmente, os alunos discutem entre si, trazendo à tona argumentos que justifiquem a ideia que estão defendendo” (Apêndice A). Trata-se, nesse sentido, do trabalho com um gênero oral para desenvolver capacidades argumentativas, considerando, nesse caso, a troca de ideias entre os alunos e a elaboração de justificativas. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) afirmam que o debate, como manifestação oral da comunicação, inclui um conjunto de capacidades privilegiadas: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções, dentre outros.

A segunda questão objetivava identificar que gêneros textuais a entrevistada considerava adequados ao trabalho com a argumentação, aqui, já tratando, propriamente, das suas manifestações escritas. A professora mencionou somente um, o artigo de opinião. É possível, nesse caso, inferir que a escolha da entrevistada possa estar ligada ao fato desse gênero figurar nas propostas curriculares de diversos Estados e municípios e costumeiramente aparecer nos vestibulares, visando à avaliação das competências de escrita e à seleção de candidatos.

A terceira questão se propunha a fazer um levantamento das principais dificuldades encontradas, até então, pela professora, ao trabalhar a argumentação escrita com seus alunos. Por tratar-se de um trabalho de pesquisa-ação, este é um aspecto fundamental: a interpretação da problemática não pode ser feita somente a partir da perspectiva do pesquisador, mas de todos os envolvidos<sup>4</sup> e deve se basear nas representações que estes têm da situação.

Acerca das dificuldades experimentadas pela entrevistada, é possível dividi-las em duas categorias: as que se referem às dificuldades dos alunos, mencionadas pela professora, e aquelas que se reportam às questões metodológicas.

Sobre as primeiras, a entrevistada citou a falta de repertório, como um dos aspectos principais: “[...] a falta de leitura e de pesquisa gera textos objetivos demais, simplistas, repletos de clichês e cheios de juízos de valor sem fundamentação consistente a fim de justificá-los” (Apêndice A). A professora também aponta que a

---

<sup>4</sup> A esse respeito, cabe ressaltar a importância de levantar as dúvidas e expectativas dos alunos que desenvolverão as atividades, uma vez que estes também são sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Nos capítulos posteriores, serão apresentados registros das suas falas durante as aulas. As representações que os alunos fazem da situação também se materializam nas produções iniciais, que configuram elemento fundamental do planejamento das ações.

idade dos alunos – quatorze anos –, interfere na produção desses textos, uma vez que “[...] ainda estão aprendendo técnicas de coesão e coerência, elementos essenciais para a construção de argumentos bem formulados” (Apêndice A).

Ao tratar das dificuldades metodológicas para o ensino da argumentação escrita, a entrevistada enfatizou a falta de tempo para a sistematização e produção de bons argumentos, apontando a grande quantidade de conteúdos presentes no currículo do 9º ano como um fator que consome o tempo necessário para “[...] fazer mais exercícios, ou mais leituras”. Ela aponta que o trabalho com a argumentação é mais difícil do que o trabalho com a narração, já que “[...] para argumentar bem, não há apenas um caminho: o aluno precisa ter domínio sobre o assunto a ser discutido e relacionar conhecimentos de mundo com o tema da discussão [...]” (Apêndice A).

A falta de repertório dos alunos, quando se deparam com uma proposta de escrita de texto argumentativo, conforme mencionado pela professora, pode parecer um elemento contraditório, considerando-se a abundância de informações disponíveis nas mídias digitais, especialmente nas redes sociais, às quais a maior parte tem acesso. No entanto, mais do que tê-las a seu dispor, é necessário desenvolver habilidades de curadoria, que se referem aos processos de seleção desses conteúdos que se apresentam dispersos e precisam ser reorganizados para adquirirem novos sentidos (ROJO, 2015).

A quarta questão tinha como objetivo trazer à tona mais detalhes sobre os problemas costumeiramente manifestados nos textos dos alunos, do ponto de vista da professora. Novamente, ela apontou problemas relacionados à coerência e à coesão e à carência de mais leitura por parte dos alunos. Também sinalizou que, por tratarem-se de textos com que os alunos praticamente não tiveram contato, seria natural apresentarem dificuldades para elaborá-los.

Para que se minimizem essas dificuldades enfrentadas pelos alunos, derivadas do pouco contato com gêneros pertencentes ao agrupamento argumentativo, a reflexão que aqui se faz necessária refere-se à necessidade de se discutir, em todos os níveis de escolarização, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um importante componente do currículo: a progressão, que poderia ser traduzida como a “organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 37).

Por fim, quando questionada a respeito do uso das tecnologias em aulas de produção de texto, a professora manifestou simpatizar com a ideia, apesar de usar

pouco. Acerca desse aspecto, a entrevistada mencionou diversos entraves encontrados na escola em que leciona, que a fazem orientar os alunos a procurarem informações em casa, em seus computadores pessoais, trazendo-as para a escola. Aqueles que relatam não possuir esse equipamento na residência são orientados a pesquisarem em jornais e revistas.

A professora afirmou existirem máquinas que poderiam ser usadas pelos alunos na unidade e, em seguida, apresentou algumas situações que dificultam esse uso, como a instabilidade do sinal de Internet, a ausência de um especialista em informática para auxiliar os professores quanto ao uso das máquinas, no que se refere, por exemplo, a coisas básicas como o carregamento das baterias. Essas dificuldades, segundo a entrevistada, “[...] desestruturam o planejamento de atividades. Assim, quando preparo minhas aulas, costumo não ver como possibilidade o recurso das tecnologias em sala de aula” (Apêndice A).

Em suas considerações sobre o potencial da curadoria informacional nas salas de aula, Mihailidis e Cohen (2013) já apontavam esses mesmos desafios expostos pela professora. Como as ferramentas de curadoria digital pressupõem, além dos computadores, a disponibilidade de conexão à Internet, esse aspecto se torna essencial para o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Os autores também mencionam a importância do preparo dos professores para lidar com o uso desses *softwares*, porém, além dessa possível limitação, as respostas apresentadas pela entrevistada indicam que, nas escolas, o uso de equipamentos compartilhados por diversos alunos requer mais do que isso, sendo necessária a presença de profissionais que deem suporte aos professores nas questões estruturais, nas unidades escolares.

Ao defender a adoção de uma didática pautada na Pedagogia dos Multiletramentos, Rojo e Almeida (2012) acreditam que ela é possível e, inclusive desejada por grande parte dos professores. As autoras apontam que os desafios se encontram não somente em convencer os docentes, mas nas formas de implementar essas propostas, incluindo-se mudanças de organização do tempo, do espaço, dos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e nas salas de aula. Alguns desses elementos foram evidenciados na resposta da professora-colaboradora.

A escolha pela metodologia de pesquisa-ação também pressupôs que o planejamento da SD fosse desenvolvido em regime de colaboração entre a pesquisadora e a professora. Na primeira reunião, foram tomadas diversas decisões

que direcionaram todo o planejamento das atividades. A primeira delas referiu-se à turma em que seria desenvolvida a SD, considerando-se que a professora atua em quatro salas ao longo da semana. Apesar do acompanhamento pela pesquisadora se dar em uma única turma, a professora decidiu desenvolver SD com as outras salas em que leciona.

Ficou acordado, também, que o tema do artigo de opinião seria escolhido pelos próprios alunos e que seria único para toda a turma. Além disso, que eles decidiriam, juntamente com a professora, qual seria o público leitor de suas produções e o canal de divulgação dos textos.

Desse modo, a apresentação da situação de comunicação, que consiste em uma etapa fundamental que prepara os alunos para a elaboração da produção inicial (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), foi planejada de modo a contemplar maior participação dos discentes no planejamento das atividades escolares. Também nessa reunião, ficou decidido que a produção inicial seria solicitada logo em seguida à apresentação da situação.

Após essa primeira reunião e conseqüente solicitação da produção inicial, decorreu-se um período em que a pesquisadora e a professora dedicaram-se à análise das produções iniciais dos alunos, visando ao planejamento dos módulos. Por conta do cronograma de avaliações da escola, o início das demais atividades só se deu no mês seguinte.

A proposta de Design Educacional Complexo (DEC), aponta três fases de elaboração de um curso, que seriam preparação, execução e reflexão. Semelhantemente às SD, inicia-se identificando as necessidades, interesses, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios dos alunos para que se defina, então, um esboço da estrutura geral do curso, que inclui ponto de partida, caminhos alternativos, pontos finais, bem como religações, rupturas e situações de ordem e desordem em potencial, partindo da perspectiva do pensamento complexo (FREIRE, 2013).

Assim, o planejamento dos módulos não foi feito em apenas uma reunião. Foram planejados e desenvolvidos somente os dois primeiros módulos. Em seguida, houve um encontro para discussão das atividades já realizadas e uma nova etapa de planejamento. Assim ocorreu, sucessivamente, em ciclos de planejamento, ação, monitoramento, descrição e avaliação (TRIPP, 2005) até a elaboração dos últimos módulos e a solicitação da produção final. O Quadro 5 apresenta o cronograma em que se desenvolveu a SD, cuja duração foi de vinte e duas aulas.

Quadro 5 – Cronograma de desenvolvimento da SD

Data	Atividade desenvolvida	Duração
3/4/17	Apresentação da situação de comunicação	1 aula
3/4/17	A produção inicial: planejamento e avaliação	1 aula
15/5/17	Módulo 1: A produção inicial como primeiro lugar de aprendizagem	2 aulas
22/5/17	Módulo 2: O debate como instrumento coletivo de reflexão	2 aulas
29/5/17	Módulo 3: Títulos e estratégias argumentativas: circuito de leitura	2 aulas
6/6/17	Módulo 4: Títulos e estratégias argumentativas: discussões	1 aula
6/6/17	Módulo 5: A estrutura dos artigos de opinião	1 aula
13/6/17	Módulo 6: Análise do esquema argumentativo	2 aulas
26/6/17	Módulo 7: Operadores argumentativos	1 aula
26/6/17	Módulo 8: Possibilidades de elaboração da introdução	1 aula
27/6/17	Módulo 9: Curadoria de informações para a elaboração de conteúdos	2 aulas
28/6/17	Produção final	2 aulas
1/8/17	Revisão textual	2 aulas
7/8/17	Elaboração do blog e digitação dos textos	2 aulas

Fonte: Elaborado pela autora

As aulas foram todas acompanhadas presencialmente pela pesquisadora que se colocou como observadora dos alunos e da professora, fazendo intervenções ocasionais para todos e algumas individualizadas em que fora solicitada pelos próprios alunos. Não houve nenhum tipo de gravação em vídeo ou áudio, mas falas relevantes dos discentes ou da professora foram registradas e serão recuperadas nos próximos capítulos, paralelamente à discussão dos resultados.

### 5.1 Apresentação da situação de comunicação

Para apresentar a situação de comunicação de um artigo de opinião aos alunos, foram elaborados *slides* (Apêndice B) para que tivessem um novo contato com elementos do gênero, considerando que já haviam feito leituras de alguns artigos no ano anterior e sabiam que esse conteúdo faria parte do planejamento do trimestre. Para descontrair, inicialmente, foram apresentados *slides* com temas polêmicos, mas de pouca relevância social.

Em seguida, deu-se o convite aos alunos, por meio de um *slide* interrogativo: “Que questões são polêmicas para vocês?”. Segundo Brakling (2000), para a produção de um artigo de opinião, é indispensável que se tenha uma questão

controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que provoque uma polêmica em determinados círculos sociais.

Alguns aspectos do contexto de produção foram lançados em seguida, por meio dos *slides* “Para quem seria interessante falar ou escrever as opiniões de vocês?” e “Onde e como essas opiniões poderiam ser divulgadas?”. Para repertoriar os alunos, também foram lançados alguns temas polêmicos da contemporaneidade como possibilidades para a produção.

A apresentação dos *slides* foi feita pela professora-colaboradora, com poucas intervenções da pesquisadora. Mais do que apresentá-los, oportunizou-se uma discussão em que os alunos interagiram entre si e com a professora. Foi feito, pela pesquisadora, o registro das considerações feitas pelo grupo a partir das indagações propostas pelos *slides*, simultaneamente às falas dos alunos e da professora, e esse registro ficou exposto na lousa digital<sup>5</sup> da sala.

Para promover um primeiro contato com as tais questões, a professora afirmou que polêmica seria algo com que nem todos concordam. Depois da apresentação dos primeiros *slides*, que visavam a sensibilizar os alunos, a professora finalizou dizendo que começaram a atividade “brincando” para entender o que são temas polêmicos e que as pessoas não pensam igual e têm direito de discordar.

A partir desse momento, a situação de comunicação passou a ser melhor definida, fazendo-se o levantamento de quais questões seriam polêmicas para os alunos e, simultaneamente, a professora já abordou a definição do público leitor e do local em que poderiam circular esses textos. A lista de questões polêmicas trazidas pelos alunos foi bastante extensa.

A professora tentou promover um consenso entre eles para definição do tema, mas prevaleceu a divisão entre os alunos. A decisão tomada pela docente foi fazer uma votação, segundo a qual ficou definido “Aborto” como tema para produção do artigo de opinião.

No trabalho escolar com artigos de opinião, um aspecto levantado por Rosenblat (2000) é a discutibilidade dos temas. Nesse sentido, devem ser considerados a maturidade cognitiva dos interlocutores; o posicionamento ideológico deles; e as características do espaço institucional em que o tema se enuncia. Também

---

<sup>5</sup> Lousa digital ou lousa interativa é um artefato presente em todas as salas de aula da instituição em que se realizou a pesquisa. A partir de uma conexão com *notebook*, é possível utilizá-la para projetar vídeos, slides e qualquer outro tipo de conteúdo disponível no computador.

a cotidianidade da situação, ou seja, o quanto ela é familiar ou não aos alunos, e o repertório dos enunciadores são apontados como elementos que provocam diferentes efeitos quanto aos movimentos próprios da argumentação. A Figura 6 ilustra a diversidade de temas propostos pelos alunos. A maior concentração de votos ocorreu entre os temas aborto e intolerância religiosa.

Figura 6 – Levantamento de questões polêmicas



Fonte: Elaborado pela autora por meio do suplemento *Pro Word Cloud*

Os alunos discutiram, simultaneamente, público-alvo e o local de publicação do texto, tendo escolhido direcionar o artigo de opinião a um leitor jovem, por meio de um blog. A Figura 7 mostra as possibilidades de locais para divulgação dos textos propostas pelos alunos.

Figura 7 – Definição do local de divulgação dos textos



Fonte: Elaborado pela autora por meio do suplemento *Pro Word Cloud*

A respeito do local de circulação dos textos, houve algumas discordâncias entre eles. O Aluno 1<sup>6</sup> afirmou que ninguém pararia no metrô para ler um artigo de opinião, a Aluna 2 disse que “ninguém lê nada” nas redes sociais, que as pessoas só veem fotos. Houve também discussão sobre a publicação em um hospital: a Aluna 3 afirmou que reduziria o acesso a muitas pessoas e a Aluna 2 que o conteúdo desse texto poderia impressionar uma gestante que estivesse no local para dar à luz o seu bebê. Por fim, a Aluna 4 apresentou a proposta do blog, afirmando que jovens que sofreram abusos ou não souberam se prevenir leriam o conteúdo de um blog para saber mais a respeito do tema polêmico aborto.

A definição do contexto de produção é muito importante no processo de elaboração de uma SD e mobiliza capacidades de ação dos alunos. É possível perceber que eles desenvolveram diversos raciocínios até chegarem às definições do público-leitor – jovens – e do local de circulação dos textos – blog. Há uma relação de coerência entre vários elementos: nas hipóteses dos alunos, há ligação entre gravidez na adolescência e aborto e, por ser jovem, esse público procuraria informações e opiniões nas mídias digitais, num local específico, o blog.

É possível inferir que, para esses alunos, as redes sociais não configuram ainda um espaço de pesquisa, de busca de informações confiáveis, consistindo em um local em que as pessoas só veem fotos e não se aprofundam em suas leituras, conforme evidenciou uma das alunas, não sendo contestada por ninguém.

Após essas discussões entre os alunos, mediadas pela professora, foi definida a consigna para a produção inicial: “Escreva um artigo manifestando suas opiniões a respeito da polêmica ABORTO para publicação em um BLOG para PÚBLICO JOVEM”.

## **5.2 A produção inicial: planejamento e avaliação**

A modelização didática de um gênero é um dos elementos para planejamento de uma SD. O professor precisa ter em mente os elementos discursivos, linguístico-discursivos e aqueles relacionados ao contexto de produção que constituem um gênero para definir os objetivos e o planejamento dos módulos. No entanto, as produções iniciais é que funcionam como ferramenta fundadora do planejamento à

---

<sup>6</sup> Para preservar a identidade dos alunos, foi utilizada a nomenclatura Aluno seguida de um número.

medida que informam as capacidades de linguagem que os alunos já possuem, para que o professor defina quais aspectos precisam ser estudados/aprofundados, funcionando, assim, também como instrumento de avaliação diagnóstica e formativa.

Após a apresentação da situação de comunicação, definidos os elementos do contexto de produção, os alunos foram orientados a fazer a produção inicial do artigo de opinião. Antes de começar, a Aluna 4 se manifestou, dirigindo-se à pesquisadora, e sugeriu que fosse feito um debate sobre o tema, para que os alunos pudessem se colocar “contra” ou “a favor”. Foi colocado à aluna que essa atividade seria realizada, mas que estava prevista para outro momento.

A professora, então, orientou que produzissem seus textos individualmente e, no início da atividade, alguns alunos hesitaram para iniciar, perguntando em voz alta, como poderiam “começar”. A Aluna 4, novamente, sugeriu que comesçassem pelo título e arrematou dizendo que, independentemente de ser produzido para um público jovem, deveria ser escrito com uma linguagem elaborada. O Aluno 5 também manifestou, em voz alta, sua opinião, dizendo que era contra o aborto porque era uma “idiotice”.

Essas inseguranças dos alunos para iniciar a produção de texto ocorreram não somente por tratar-se da escrita de um artigo de opinião. Bronckart (2003) afirma que os gêneros possuem um folhado textual em que se encontram elementos infraestruturais e de textualização. Dominar a escrita de um gênero implica em se apropriar desses elementos, no caso, se apropriar dos processos envolvidos na elaboração da introdução de um artigo de opinião.

No entanto, o planejamento de uma SD não segue uma estrutura rígida, em que os elementos da planificação textual devam ser apresentados linearmente nos módulos. É necessário reconhecer a complexidade, enxergando melhor a comunhão do todo com as partes e das partes com o todo (MORIN, 2005). Considerando o momento mais próximo da elaboração da produção final como mais oportuno para fazê-lo, optou-se por trabalhar esse aspecto no Módulo 8.

Após essas conversas, começaram a desenvolver a produção. Não houve definição quanto à extensão do texto, em linhas, embora um aluno tenha perguntado isso. Conforme foram concluindo, alguns, voluntariamente, entregaram os textos a outros colegas para que lessem e fizeram o mesmo com a produção do outro.

Essa dinâmica desenvolvida, espontaneamente, por eles mostra que os textos produzidos podem e devem ser lidos por um interlocutor, evidenciando o caráter

sociodiscursivo do gênero, diferentemente do que costumava ocorrer com as chamadas “redações escolares”, escritas para o professor ou para serem arquivadas em pastas. O Módulo 1, dentre outras coisas, foi planejado para ampliar essas oportunidades de interlocução.

Com a realização da primeira produção, iniciou-se a etapa de análise dos textos dos alunos pois, somente a partir dessa coleta de dados sobre as capacidades de linguagem dos discentes, seria possível definir objetivos e prioridades a serem contemplados nos módulos. Segundo Gonçalves e Nascimento (2010), a produção inicial possui extremo valor para o professor, configurando um guia que mapeia a situação real da turma, permitindo um melhor delineamento das atividades modulares que comporão a sequência didática.

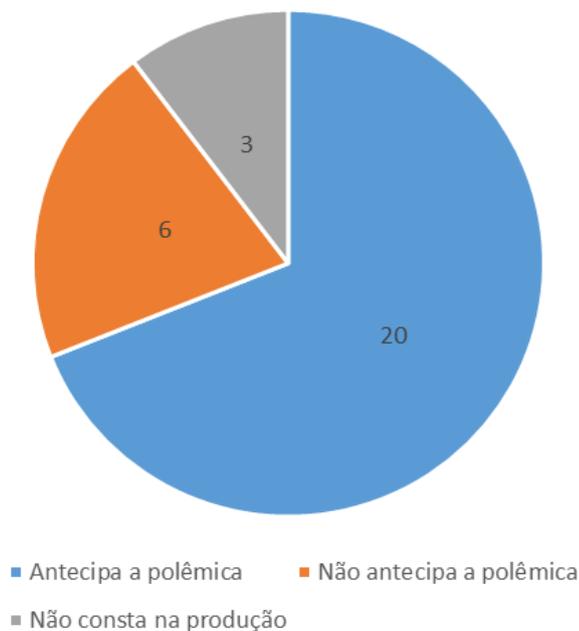
Pautado nos princípios da avaliação formativa, esse mapeamento inicial permitiu identificar necessidades comuns a diversos alunos, podendo-se assim, planejar atividades para toda a turma, mas também detectar dificuldades pontuais de alguns deles, diferenciando as estratégias de ensino nos módulos. Para Gonçalves e Nascimento (2010, p. 244),

A avaliação formativa privilegia as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos alunos. Ela permite ainda a extensão, a diversificação e pluralização dos percursos de aprendizagem. Além disso, permite ao professor elaborar e diversificar as estratégias pedagógicas, formular diversos processos de ensino e de avaliação, articular e aplicá-los na aula, ajustando-os em função do nível de aprendizagem dos alunos [...]

Foram analisados, nas produções iniciais de 29 alunos, aspectos relacionados às capacidades discursivas, que se referem à presença de elementos do gênero artigo de opinião, às capacidades linguístico-discursivas, que se referem aos mecanismos de textualização e às capacidades de ação, relacionadas ao contexto de produção. A seguir, serão apresentadas algumas informações decorrentes dessas análises e suas implicações no planejamento dos módulos.

O título é um elemento importante que requer planejamento do articulista, antecipando a polêmica e motivando a leitura de um artigo de opinião. A maior parte dos alunos colocou título em sua produção e este antecipou a polêmica que seria tratada no restante do texto, conforme mostra o Gráfico 1.

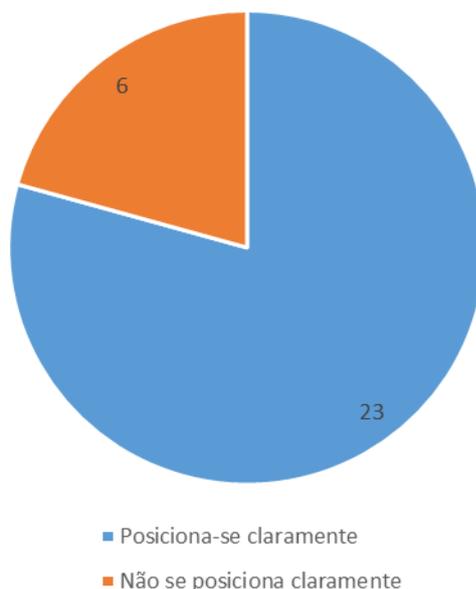
Gráfico 1 – Elaboração de título para artigo de opinião



Fonte: Elaborado pela autora

O artigo de opinião caracteriza-se pelo predomínio de sequências tipológicas argumentativas e explicativas (GONÇALVES; FERRAZ, 2009) que evidenciam o posicionamento do articulista perante uma questão polêmica. Nesse sentido, a maior parte dos alunos se manifestou claramente, colocando-se a favor, contra ou favorável, em algumas situações, à prática do aborto, conforme Gráfico 2.

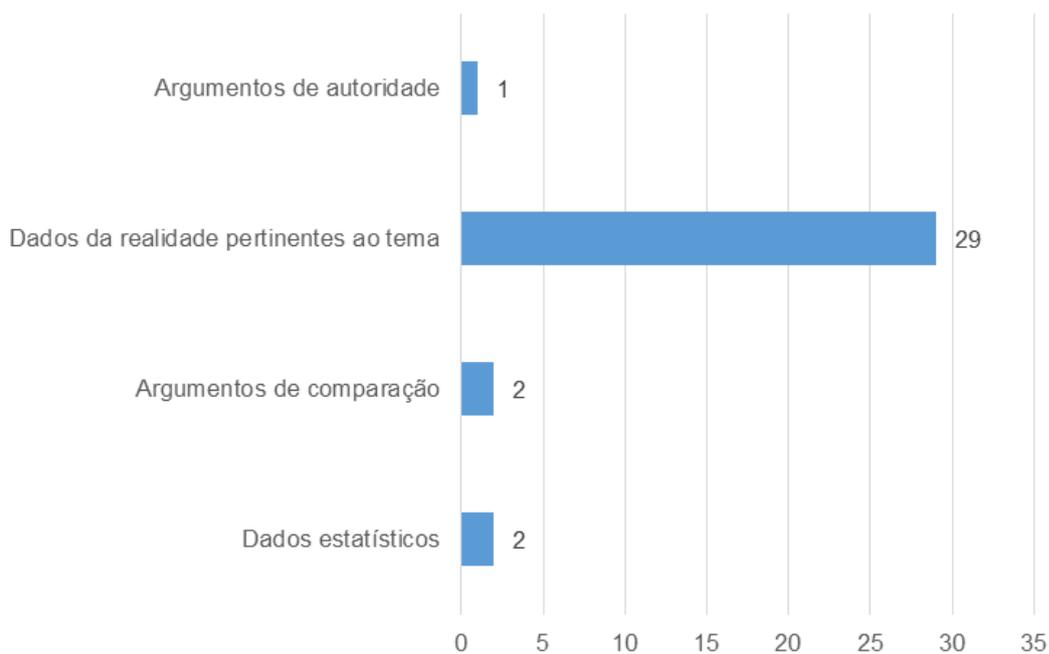
Gráfico 2 – Posicionamento quanto à questão polêmica apresentada



Fonte: Elaborado pela autora

Na produção de um artigo de opinião, um articulista costuma fazer uso de variadas estratégias, visando ao convencimento do auditório (CENPEC, 2016). Foi possível constatar, nos textos de todos os alunos, a utilização de dados da realidade pertinentes ao tema, porém, o uso de outros recursos argumentativos ocorreu minimamente, conforme é possível constatar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Utilização de estratégias de convencimento



Fonte: Elaborado pela autora

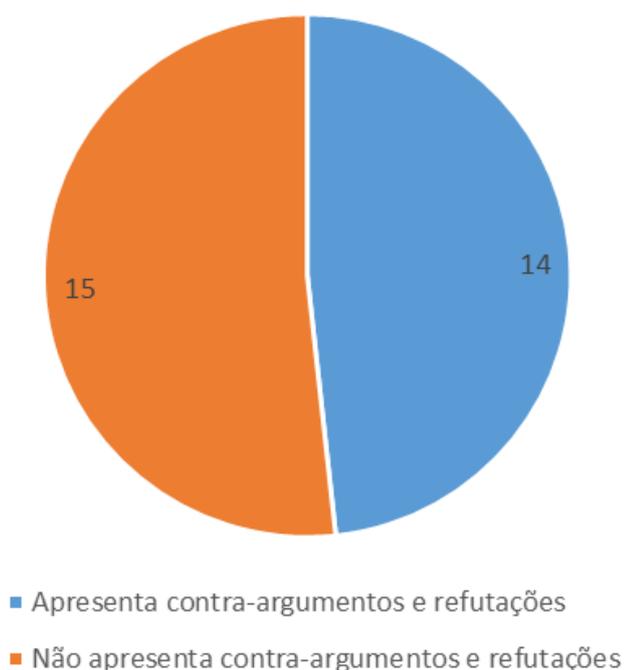
Os dados colhidos a partir da análise desses três descritores forneceram elementos para o planejamento de vários módulos. É importante ressaltar, porém, que há movimentações nesse processo, ou seja, embora tenham sido previstos momentos para a contemplação mais direta de determinados aspectos pertinentes às produções, esses elementos também apareceram em outras ocasiões, pois uma SD não configura, necessariamente, uma proposta linear, enrijecida, mas tende a ser espiralada.

A elaboração de títulos em artigos de opinião foi abordada nos Módulos 3 e 4 e as capacidades discursivas relacionadas à presença da argumentatividade nos textos foram contempladas, mais diretamente, nos Módulos 3, 4 e 9, mas também no Módulo 2, por meio de um gênero oral, e nos Módulos 5 e 6.

Os princípios da dialogicidade e da alteridade se evidenciam no processo de produção de um artigo de opinião: é preciso conseguir colocar-se no lugar do outro,

antecipando suas posições para poder refutá-las, negociando ou não com esse interlocutor, no sentido de influenciá-lo e transformar sua opinião (BRAKLING, 2000). Quanto à consideração do ponto de vista de seus opositores, praticamente metade dos alunos reconheceu possíveis contra-argumentos às suas ideias e elaborou refutações para estes, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Consideração do ponto de vista dos opositores

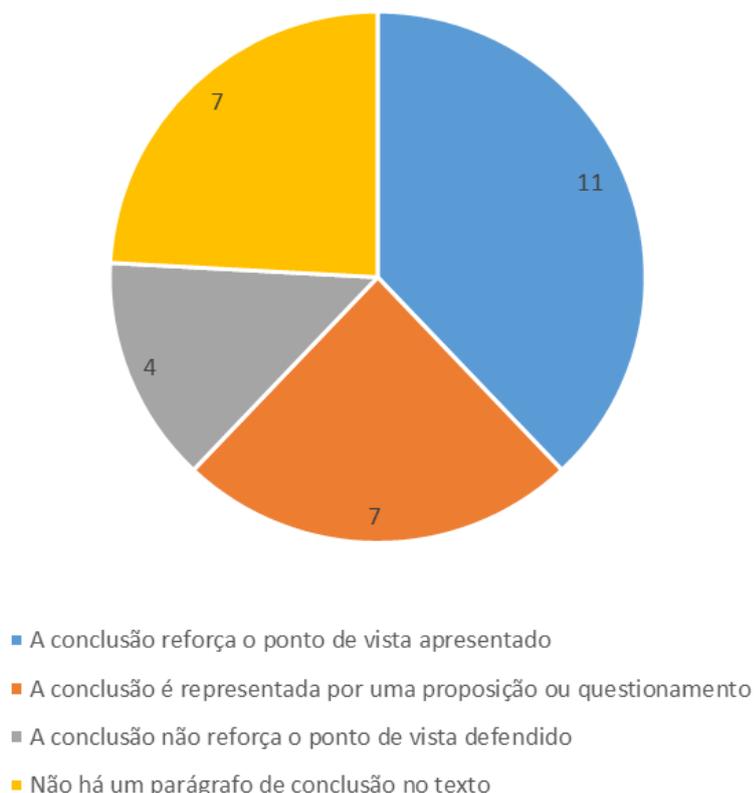


Fonte: Elaborado pela autora

O Módulo 2 foi especialmente planejado para o exercício da identificação de contra-argumentos e da elaboração de refutações por meio do gênero oral debate. O Módulo 9 também forneceu subsídios para que os alunos desenvolvessem esses mecanismos.

Ainda tratando das capacidades discursivas, observou-se também se os alunos elaboraram uma conclusão para o artigo, geralmente destacada em parágrafo próprio. Boa parte utilizou operadores argumentativos adequados, reforçando o ponto de vista apresentado ao longo do artigo. Muitos fizeram uma proposição ou questionamento, interagindo com um possível leitor, e alguns não elaboraram um parágrafo conclusivo ou o fizeram sem reforçar o posicionamento adotado ao longo do texto, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 – Elaboração de conclusão



Fonte: Elaborado pela autora

Elemento importante na produção do gênero, a conclusão consiste em um momento de retomada ou reforço da tese apresentada pelo articulista. Os Módulos 5 e 6, ao tratarem da planificação textual do artigo de opinião, trouxeram elementos para trabalhar, mais diretamente, esse descritor.

Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, não serão expostos dados quantitativos, porém, a análise das produções iniciais trouxe dados que direcionaram algumas decisões quanto ao planejamento dos módulos. Ao analisar se os textos dos alunos apresentavam expressões que introduziam argumentos e evidenciavam tomada de posição, verificou-se o predomínio de alguns operadores argumentativos e a escassez de outros. O Quadro 6 apresenta alguns desses empregos.

Quadro 6 – Emprego de operadores argumentativos

Produção Inicial: operadores argumentativos (Continua)	
Trecho da produção do Aluno 6	“[...] são pessoas irresponsáveis com a vida, <u>porque</u> fazendo isto estará matando a vida de uma criança [...]”

<b>Produção Inicial: operadores argumentativos (Conclusão)</b>	
<b>Trecho da produção do Aluno 7</b>	“[...] o aborto não deveria ser considerado algo tão ruim aqui no Brasil, <u>pois</u> a muitos casos de gravides antes dos 20 [...]”
<b>Trecho da produção da Aluna 8</b>	“ <u>Mesmo que</u> às vezes o pai não queira a criança [...]”
<b>Trecho da produção do Aluno 9</b>	“[...] <u>assim</u> você não tira a vida de um bebê [...]”
<b>Trecho da produção da Aluna 10</b>	“[...] <u>porém</u> por outro lado a vida de ser mãe até na fase adulta pode ser cansativo e muito difícil”.

Fonte: Elaborado pela autora

Todos os alunos apresentaram, em seus textos, expressões para introduzir argumentos, evidenciando tomada de posição. Houve predomínio dos operadores explicativos e causais mas, por conta dos processos de contra-argumentação e de refutação, em alguns textos, os operadores concessivos apareceram. Há ocorrências de operadores conclusivos e também adversativos, exemplificados nos trechos transcritos.

Tal qual fora relatado pela professora-colaboradora no questionário, os textos argumentativos de alunos dessa faixa etária apresentaram alguns problemas de coesão. Ao observar se os elementos de articulação foram corretamente utilizados, verificou-se, em vários textos, o emprego inadequado desses operadores, causando incoerências e, em alguns casos, até mesmo a incompletude das ideias inicialmente desenvolvidas. Em geral, a maior parte dos alunos tende a elaborar períodos muito extensos, nos quais a incidência desses problemas costuma ser maior. O Quadro 7 traz exemplos desses problemas de textualização.

Quadro 7 – Inadequação quanto ao emprego dos elementos de articulação

<b>Produção Inicial: inadequação quanto ao uso de articuladores (Continua)</b>	
<b>Trecho da produção do Aluno 11</b>	“Porém muintos não pensam no sofrimento que as tais pessoas irão passar por não ter dinheiro teriam de passar fome, morariam em casas inapropriadas para a vivença de um bebe, <u>pois</u> estaria correndo maior risco de contrair serias doenças, que fariam os pais gastarem oque não tem para seu filho melhorar pois caso contrário ele poderia até morrer”
<b>Trecho da produção do Aluno 12</b>	“O aborto deveria ser negado, mesmo que casos [de] adolescentes gravidas aconteça, <u>mas</u> é errado destruir uma vida [...]”

<b>Produção Inicial: inadequação quanto ao uso de articuladores (Conclusão)</b>	
<b>Trecho da produção do Aluno 1</b>	“É uma criança que está sendo formada, é uma vida que você vai destruir, <u>mas mesmo com tudo isso</u> as famílias e principalmente os adolescentes, eu juro que não consigo entender até que ponto o ser humano pode chegar”

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se, nos trechos transcritos acima, além da falta de alguns sinais de pontuação, emprego inadequado de conjunção em lugar de pronome relativo, operador adversativo introduzindo causa e o desenvolvimento incompleto de uma ideia a partir de um articulador, exemplificando alguns dos problemas linguísticos visualizados nas produções iniciais.

Considerando que, em muitos textos, observaram-se problemas ligados à coesão, foi planejada atividade para reflexão sobre os elementos de articulação que poderiam ser utilizados pelos alunos para a construção de sequências argumentativas, no Módulo 7. A professora também relatou estar fazendo atividades paralelas ao desenvolvimento da SD, referentes a esse conteúdo, previsto no currículo do 9º ano.

Observando se, nas produções iniciais, a pontuação era adequada e suficiente, foi possível constatar que, em alguns textos, os alunos elaboraram períodos muitos extensos, abusando do uso das vírgulas ou de operadores coordenativos/subordinativos, em lugar de utilizarem outros recursos, como o ponto final, conforme se constata no Quadro 8.

Quadro 8 – Emprego inadequado ou insuficiente de sinais de pontuação

<b>Produção Inicial: inadequação quanto à pontuação</b>	
<b>Trecho da produção do Aluno 9</b>	“Então jovens pensem um pouco na hora das relações sexuais, não quer ter filhos use camisinha assim você não tira a vida de um bebê, porque muitos pais não assumem, então decidem abortar e as pessoas acham isso normal, na minha opinião quem aborta deve ficar preso pelo menos uns 15 anos.”
<b>Trecho da produção do Aluno 5</b>	“Eu sou contra o aborto porque acho errado e por questões religiosas, se caso aconteça na minha religião eu estaria cometendo um pecado ao tirar uma vida (no caso o bebê) particularmente eu não aprovo esta ação, muitas pessoas dizem ‘o corpo é meu e eu faço o que eu quiser’ também não é assim [...]”

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à decisão de planejar um módulo para tratar das questões de pontuação com toda a turma, considerando o conjunto de aulas disponíveis para desenvolvimento da SD, optou-se por trabalhá-las por meio de uma abordagem mais individualizada, configurando atividade de revisão de texto, após a produção final.

Após analisar se os textos atendiam às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe, verificou-se, principalmente desvios de concordância e de regência, conforme exemplifica o Quadro 9.

Quadro 9 – Desvios morfossintáticos

<b>Produção Inicial: desvios morfossintáticos</b>	
<b>Trecho da produção do Aluno 13</b>	“[...] as mulheres jovens de 13 anos que não <u>usa</u> camisinha”
<b>Trecho da produção do Aluno 14</b>	“[...] hoje em dia <u>existe</u> muitos métodos para não engravidar”
<b>Trecho da produção da Aluna 15</b>	“[...] as pessoas estão confundindo ‘necessidade’ <u>por</u> falta de responsabilidade”

Fonte: Elaborado pela autora

Optou-se pela mesma abordagem para tratar da correção morfossintática das produções, ou seja, por meio de atividade de revisão da produção final com apontamentos orais ou escritos da professora, considerando a heterogeneidade de desvios verificados nas produções iniciais, especialmente quanto à concordância e regência verbais e nominais. Por tratar-se também de uma turma de 9º ano, são previstas, no currículo da rede de ensino, diversas atividades de reflexão sobre estruturas sintáticas da língua portuguesa, paralelas à SD em questão.

A maior parte dos textos apresentou poucos erros ortográficos, em geral, ligados à acentuação das palavras. Decidiu-se também atender de forma mais individualizada e com incentivo ao uso do dicionário, aqueles alunos que, diferentemente da maior parte da turma, apresentaram muitos desvios da norma padrão. Por tratar-se também de um texto a ser digitado, os alunos contariam com recursos de verificação ortográfica e gramatical nos editores de texto.

As capacidades de ação precisam ser analisadas, levando-se em conta o contexto de produção. Neste caso, especificamente, os alunos construíram uma situação de comunicação em que a escrita de artigos de opinião era dirigida a um público jovem, leitor de blogs. Segundo Brakling (2000), a discussão das condições de produções deve partir da explicitação da imagem do leitor construída pela classe, incluindo-se seus temas de interesse, a relação entre o leitor e o interlocutor, seus conhecimentos sobre o tema e sobre a linguagem.

Esses aspectos são bastante amplos e, de certa forma, subjetivos. Por isso, procurou-se delimitá-los observando, por exemplo, o grau de formalidade e informalidade da linguagem empregada nos textos, marcadores temporais que indicassem a inserção do artigo em um contexto de circulação de textos (postagens), considerando que o articulista deveria assumir a identidade de um blogueiro escrevendo para um público jovem, fugindo aos estereótipos das tradicionais “redações escolares”.

Muitas produções atenderam a essa expectativa e, em algumas, percebeu-se, inclusive, a tentativa de interagir com um possível frequentador desse espaço midiático, ainda fictício. O Quadro 10 traz alguns exemplos dessas tentativas feitas pelos alunos.

Quadro 10 – O produtor como sujeito que tem identidade: *blogueiro*

Produção Inicial: identidade do produtor: <i>blogueiro</i>	
Trecho da produção da Aluna 2	“ <u>Hoje</u> vamos abordar um tema extremamente polêmico, a legalização ou não do ABORTO”
Trecho da produção do Aluno 7	“Sei que quando alguém ler esse texto vai me achar errado [...] <u>eu não sei vocês</u> , mas eu prefiro [...]”
Trecho da produção da Aluna 16	“Oi gente, tudo bem? <u>No post</u> de hoje eu vim falar sobre aborto.”

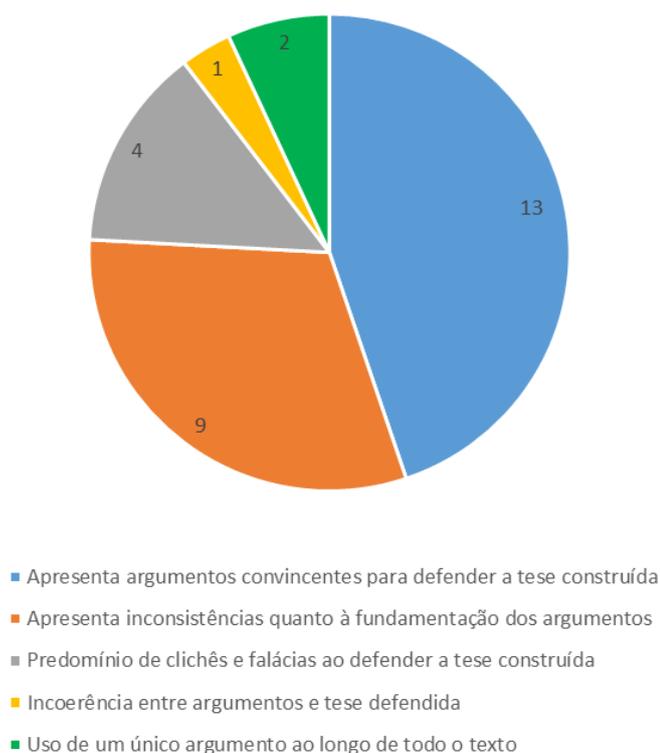
Fonte: Elaborado pela autora

Para ampliar essas capacidades de ação, planejou-se elaborar o blog coletivamente, realizando a exploração de blogs já ativos. Essa atividade foi

desenvolvida anteriormente à digitação dos textos, permitindo, com isso, que os alunos ainda revisassem suas produções antes da publicação.

Por fim, a respeito do propósito de um artigo de opinião, que seria defender uma tese por meio de argumentos convincentes, visando a um auditório específico, observou-se, nas produções iniciais, que mais da metade da turma precisava desenvolver melhor esse descritor, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Argumentação convincente em relação ao contexto de produção



Fonte: Elaborado pela autora

Os principais problemas apresentados, nesse caso, dizem respeito às inconsistências quanto à fundamentação dos argumentos, o que faz retornar ao que fora exposto pela professora-colaboradora no questionário: os alunos possuem pouco repertório quanto ao conteúdo temático para produzirem suas escritas argumentativas. As falácias, especialmente os apelos à emoção, apareceram em muitos textos e também podem ser fruto dessa defasagem repertorial. Acredita-se que as atividades de curadoria de informações, previstas para o Módulo 9, possam ter contribuído, conjuntamente com aquelas desenvolvidas nos Módulos 3 e 4, especialmente, para a ampliação dessas capacidades de ação.

### 5.3 Módulo 1: A produção inicial como primeiro lugar de aprendizagem

A produção inicial de um gênero, na perspectiva dos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, deve ser usada como ferramenta para implementação de um processo de avaliação formativa. Desse modo, mais do que fornecer dados sobre o que os alunos já sabem a respeito de um determinado gênero e sobre quais são suas dificuldades de produção, esse primeiro texto é referência para o planejamento das próximas ações, ou seja, para o planejamento dos módulos.

A atividade de produção inicial revelou não somente as capacidades de linguagem dos alunos, manifestadas nos textos escritos. A observação deles fazendo essa produção permitiu descobrir outras coisas, como por exemplo, suas inseguranças ao iniciar um texto em um gênero que ainda não dominam. Essa constatação também foi possível porque eles verbalizaram essas dificuldades.

Na proposta de trabalho definida por Freire (2013), o DEC, a fase de execução de um curso pressupõe que se façam reflexões, para maior compreensão sobre como os alunos constroem conhecimentos, tomando como base suas reações, comentários, reclamações, dificuldades. A reflexão decorrente dessas observações motivou a idealização de um módulo para repertoriar melhor os alunos quanto ao planejamento e à elaboração da introdução em artigos de opinião, que será descrito mais adiante.

Também ficou evidente, por meio da observação das atitudes dos alunos ao longo da atividade de produção inicial, o interesse pelo texto do outro e a vontade de terem seus textos lidos e comentados também pelos colegas, visto que muitos alunos trocaram as produções entre si, espontaneamente.

Com isso, decidiu-se planejar o primeiro módulo, inserindo os alunos no processo de avaliação formativa, propondo a leitura e a análise dos textos uns dos outros. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) compreendem que a produção inicial constitui um momento de conscientização e que esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida, por exemplo, por meio da troca de textos escritos entre os alunos da classe.

Para desenvolvimento dessa atividade, foi elaborada uma ficha de avaliação individual (Apêndice C) em que os alunos apontaram pontos fortes e pontos a serem melhorados em textos dos colegas, apresentando trechos que justificassem ou exemplificassem suas análises. Também para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse compartilhamento dos textos permite, além de evidenciar os pontos fortes e

fracos, discutir e avaliar as técnicas de escrita utilizadas, bem como buscar soluções para os problemas que aparecem nas produções.

Os alunos foram organizados em grupos de quatro integrantes e estes receberam essa mesma quantidade de textos de outros colegas para serem lidos e analisados. A cada texto foi anexada a ficha de avaliação individual, a ser devolvida posteriormente para o autor. Também houve um momento de socialização oral das observações, em que cada grupo selecionou um texto e expôs seus comentários para a sala.

Cada grupo se organizou de uma maneira: alguns dividiram os textos e cada integrante dedicou-se à análise de apenas um; outros leram todos os textos em voz alta e fizeram as análises juntos e houve um grupo que optou pela leitura e análise individual de todos os textos e tabulação da opinião de todos. Nos primeiros momentos da atividade, alguns alunos manifestaram oralmente suas impressões e dúvidas a respeito das ideias expostas pelos colegas e houve intervenções da professora.

O Aluno 1 achou “macabro” o que um colega havia escrito, ao que a professora entrevistou orientando para não julgarem a ideia, mas analisarem a forma como os dados estavam escritos. Um aspecto observado pela Aluna 16 referiu-se à adequação da linguagem ao local de divulgação do texto e ao público pretendido. O que chamou a atenção dessa aluna foi a presença de apelos religiosos, no texto de uma colega, o que, segundo ela, não atingiria uma jovem leitora.

Para o primeiro grupo a apresentar suas considerações, destacou-se a elaboração do título por meio de uma pergunta. Segundo eles, isso fez parecer com que a autora, a Aluna 15, não quisesse deixar clara sua opinião. A professora solicitou que o aluno lesse alguns trechos do texto em questão e entrevistou, em seguida, dizendo que autora havia deixado clara sua opinião e apresentado provas, apesar da interrogação inicial.

O segundo grupo apontou aspectos positivos sobre a forma como a Aluna 17 organizou sua argumentação, apresentando seu posicionamento e proposições para o leitor, e quanto à adequação da linguagem ao público escolhido. A Aluna 2 também fez uma observação sobre a relação entre o título do texto e o gênero, dizendo que se parecia com título de “novela”.

O terceiro grupo selecionou um texto que, segundo os alunos, deixou claro o ponto de vista da autora, a Aluna 4, sobre o tema e foi eficaz em convencer os leitores, opinião que foi compartilhada pela professora. Para Brakling (2000), num artigo de

opinião, o processo argumentativo prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o leitor.

Para o quarto grupo, o texto do Aluno 18 tinha como ponto positivo a linguagem, que aproximava o autor de um leitor jovem, por ser “direto”, além de deixar claro seu posicionamento e promover reflexão. A professora referendou esse posicionamento, afirmando que, por ser adolescente, o autor escolheu palavras para falar “com adolescente”. Os alunos apontaram também a relação entre o título e um trecho do texto como ponto forte do artigo.

O quinto grupo analisou o texto do Aluno 9 que consideraram interessante do ponto de vista da linguagem, por ser “explícita”, “jovial” e por não deixar “informações encobertas”. Além disso, observaram que parecia que seu autor estava conversando com o interlocutor. Também afirmaram que o título poderia ser melhorado, porque traduzia a proposta de redação e não um convite à leitura.

Ao tratar da artificialidade modelar presente nos títulos dos chamados textos escolares, Costa (2000) afirma que, diferentemente, nos textos sociais, as escolhas linguísticas dos títulos construídos possuem sentido e significação, pois referem-se aos sistemas das relações gerais e objetivas do grupo cultural que as usa, não sendo meros enfeites ou escolhas aleatórias.

Finalmente, o último grupo apresentou suas considerações sobre o texto do Aluno 7 que, para eles deixou clara a opinião do autor que se colocou favorável à prática do aborto, independentemente das circunstâncias, e usou uma linguagem respeitosa com o público. Também fizeram referência à boa elaboração do título.

Paralelamente à essa explanação oral, a pesquisadora registrou, na lousa digital, as considerações feitas pelos alunos, mediante intervenções da professora e esse registro configurou a primeira versão da lista de constatações. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse tipo de atividade permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliando e delimitando o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

Na primeira versão da lista de constatações elaborada pelo grupo, foram levantados os seguintes aspectos que precisariam ser considerados na produção de um artigo de opinião:

- Deixar claro o ponto de vista;
- O título deve deixar o leitor curioso;

- Linguagem adequada para o público jovem;
- Articular bons argumentos;
- Argumentos devem promover reflexão;
- Não confundir tema com título.

Os itens constantes dessa primeira versão da lista de constatações demonstram a importância e o alcance de uma adequada apresentação da situação de comunicação, antes da solicitação da produção inicial. Ao produzirem sua primeira versão de um artigo de opinião, os alunos não foram colocados em uma situação de insucesso. Ao contrário, tomaram consciência, tanto ao produzirem quanto ao lerem e analisarem outras produções, no Módulo 1, de alguns elementos que caracterizam um artigo de opinião.

Para o professor e para os alunos, as listas de constatações constituem um instrumento de fundamental importância. Brakling (2000) considera que a organização dos registros sistematizadores do conteúdo abordado em cada módulo funciona como “instrumentos autonomizadores” no processo de revisão dos textos e também como orientadores da avaliação.

#### **5.4 Módulo 2: O debate como instrumento coletivo de reflexão**

Uma das primeiras expectativas dos alunos, trazidas à professora e à pesquisadora logo após a apresentação da situação, referia-se à realização de um debate. Por tratar-se o artigo de opinião de um gênero que envolve a manifestação de pontos de vista sobre questões controversas, o debate foi trazido rapidamente à memória dos alunos, por também tratar-se de um gênero ligado às capacidades de argumentação, embora pertencente às formas orais de comunicação.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 214), “[...] trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar”. No entanto, os autores também afirmam que muito desse conhecimento é fundado no protótipo do debate televisivo, que aponta mais para a ideia de disputa, afrontamento, do que para aquilo que se deseja construir junto aos alunos.

Em que sentido, então, o debate poderia contribuir para a ampliação das capacidades de linguagem necessárias para a produção de artigos de opinião? No planejamento dos módulos de uma sequência didática, Gonçalves e Nascimento

(2010) defendem a inclusão de atividades com gêneros orais pertinentes. Convém, então, recuperar alguns descritores já apresentados no Quadro 2:

- O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?
- Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento [...]?
- Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações?
- [...] a tese construída é defendida por argumentos convincentes?

Tendo em vista que esses descritores configuram algumas expectativas de aprendizagem do gênero em questão, considerou-se uma das definições de debate trazidas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 215):

[...] o *debate de opinião de fundo controverso*, que diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria [...] Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou transformá-la.

Conforme definido pelos autores, essa modalidade não visa a uma tomada de decisão, nem tampouco configura uma situação de disputa entre opositores. Partindo dessa concepção e da relação entre as expectativas de aprendizagem e suas manifestações nas produções iniciais, o gênero em questão foi escolhido.

No planejamento deste módulo, decidiu-se não organizar os alunos em dois grupos, um contra e outro a favor, afastando-os assim da concepção estereotipada de debate, que pressupõe antagonismo entre os participantes. Foram organizados em trios e alguns quartetos não havendo um critério de aproximação relacionado ao posicionamento anteriormente adotado perante o tema. As discussões foram provocadas por trechos de textos produzidos pelos próprios alunos que traziam opiniões controversas a respeito do tema do artigo.

A orientação dada pela professora foi para que lessem as frases e discutissem seu conteúdo. Depois, um aluno deveria falar a opinião do grupo. A turma teve um tempo para leitura e discussão. A professora, então, orientou cada grupo a ler a frase e expor suas considerações. Após a primeira rodada com os comentários do grupo, outros alunos poderiam replicar, num processo de elaboração de contra-argumentos

e refutações. Essas falas foram registradas simultaneamente pela pesquisadora e os comentários, além de ouvidos pela turma, permaneceram expostos na lousa digital. Em relação ao primeiro trecho, houve quatro turnos de falas dos alunos e uma intervenção da professora, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Primeiro trecho motivador do debate: comentários e réplicas

<b>“Se andarmos pelas ruas de uma cidade movimentada, podemos perceber que existem muitas crianças abandonadas, muitas crianças maltratadas ou até mesmo em situação precária. Com o aborto mais acessível, muitas dessas crianças não estariam nessa situação de calamidade.”</b>				
Considerações do Aluno 19	Considerações da Aluna 16	Considerações da professora:	Considerações da Aluna 20	Considerações da Aluna 2
Com o aborto, só diminuiria a quantidade de crianças nascendo, mas o problema social continuaria igual.	No exemplo da Cracolândia, mesmo tendo o aborto legalizado ou a adoção, as crianças continuariam abandonadas porque não há informação. Com informação, diminuiria a quantidade de crianças abandonadas.	Eu preciso organizar o que estou pensando na hora de escrever. O argumento usado pela pessoa parece estar generalizando uma situação.	Eu fiquei com uma dúvida: por que as crianças estão na rua? Nem sempre é pelo mesmo motivo, do aborto.	Com a legalização do aborto, teria que ter um projeto social em cima disso. Além de recolher pra adoção essas crianças, teria que ter informações e conversar com as mulheres grávidas, a mãe e um voluntário: ‘Você quer seguir com essa gravidez?’

Fonte: Elaborado pela autora

O argumento apresentado na primeira frase relacionava a quantidade de crianças em situação de abandono à proibição do aborto. Embora o autor não tenha generalizado, ao usar a expressão “muitas dessas crianças”, os alunos que analisaram elaboraram, prontamente, um contra-argumento, questionando a validade dessa informação trazendo novos dados para a discussão: diminuir a quantidade de nascimentos não acabaria com um problema social. Em seguida, um dado trazido pela Aluna 16 veio ratificar essas considerações: o acesso à informação, por exemplo sobre adoção, diminuiria a quantidade de crianças abandonadas e não, necessariamente, a legalização do aborto.

Esses turnos de fala mostram o quanto a dinâmica do debate consiste em um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, em que se faz possível a exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A segunda frase gerou mais polêmica do que a anterior, tendo havido nove turnos de fala, além dos comentários iniciais do grupo, conforme Quadro 12.

Quadro 12 – Segundo trecho motivador do debate: comentários e réplicas

<b>“É melhor que ele morra sem sentir dor do que tenha uma péssima vida.”</b>				
Considerações da Aluna 2	Considerações do Aluno 7	Considerações do Aluno 1	Considerações da Aluna 17	Considerações da professora:
Foi difícil entrar num acordo porque eu sou a favor e a Aluna 16 é contra. Primeiro, mesmo sendo a favor do aborto, eu não concordo com isso. Quem é a favor do aborto, é a favor antes dos três meses, então o bebê não vai morrer. Concordo porque na Cracolândia, por exemplo, a pessoa está tão inconsciente e não vai colocar o filho na adoção. A Aluna 16 acha que é uma vida e não deve ser tirada.	Tem um porém sobre dar pra adoção: em certos lugares não tem adoção e tem pessoas que passam fome.	O que o Aluno 7 falou tem um pouco de sentido. Mas num país onde não tem adoção, eles vão ter condições de legalizar o aborto? No meio do deserto? Não será possível fazer um aborto legalizado.	Eu acho egoísmo uma mãe tirar um bebê. É uma vida de qualquer jeito. Acho pior fazer um aborto do que matar uma pessoa bem mais velha.	É legal pensar, quando a gente pega um argumento, se o que a pessoa está dizendo faz sentido. Às vezes a maneira que a pessoa escreve não comunica isso. A maneira que a pessoa escreve quebra o argumento dela. Se a pessoa quiser levar o argumento adiante, pode dizer que há chance da criança ter uma péssima vida.
Considerações da Aluna 2	Considerações do Aluno 19	Considerações da Aluna 17	Considerações da Aluna 20	Considerações do Aluno 21
Quem disse que vai ter uma péssima vida?	Mais uma ideia complementar: a pessoa pode contar com o apoio da família.	Não deve ser fácil pra uma mãe, independente do caso, doar o filho. Deve ser bem pior abortar. Você está tirando a vida e impedindo outra pessoa de ser feliz.	Não é sempre que ela vai ter uma péssima vida. A criança pode nascer sem pai, mas a mãe pode amá-la. Esse argumento está errado porque está falando que 100% das vezes vai ter uma péssima vida.	Está errado. Viver é melhor do que ter um problema.

Fonte: Elaborado pela autora

É possível notar, nesses turnos de fala, “[...] o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 73), quando a Aluna 2 expõe a dificuldade encontrada para chegar a um consenso com uma parceira que tinha opinião contrária à sua quanto à questão polêmica. Apesar dessa divergência, ocorreu um esforço para encontrar um ponto em comum entre ambas, quando a Aluna 2 diz que, mesmo sendo contra o aborto, também não concordava com a frase, embora por razões diferentes da colega.

Também é possível notar, mais uma vez, que os interlocutores identificam facilmente e se incomodam com o uso de generalizações nos processos

argumentativos. A fala da professora e dos demais alunos que se expressam em seguida apontam diversas refutações à ideia desenvolvida pelo autor da frase. Essa sequência também reforça o que dizem Schneuwly e Dolz (2004, p. 72):

[...] cada argumento, cada exemplo, o sentido de cada palavra transformam-se, continuamente, pelo fato de serem confrontados aos dos outros debatedores, pelo fato de que cada um está, continuamente, situando-se em relação às outras intervenções.

Assim como afirma Cunha (2010), a respeito do artigo de opinião, verifica-se aqui que o debate também se constrói no trabalho com o que já foi dito, num processo dialógico. Esse processo incluiu, além do próprio autor do trecho motivador, alunos do grupo que analisou sua frase, a professora e outros colegas da sala.

A terceira frase provocou quatro turnos de fala dos alunos, além dos comentários da professora, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Terceiro trecho motivador do debate: comentários e réplicas

<b>“Imagina você olhar para um bebê e saber que ele veio ao mundo por conta de uma violência e quando ele crescer e ficar perguntando do pai, o que a pessoa ia dizer?”</b>				
Considerações do Aluno 18	Considerações do Aluno 22	Considerações da Aluna 20	Considerações da Aluna 2	Considerações da professora
Concordamos. Nesse caso é bom o aborto, não é culpa da pessoa. Fruto da violência.	A mãe não tem culpa da violência, mas o bebê não tem culpa também.	Se a mãe acha que não vai conseguir amar a criança, pode dar pra adoção. Muitas mulheres que não podem ter filhos, iam querer essa criança.	Ninguém é culpado. Só o estuprador. Quando alguém sofre o estupro, muita gente fica com vergonha, remorso. Como a pessoa vai passar a gravidez lembrando o que aconteceu?	É uma contradição muito complicada. Ao mesmo tempo é meu e é de alguém que fez a violência. Dar pra adoção o filho que é dela também.

Fonte: Elaborado pela autora

Conhecer as produções iniciais dos alunos permite ao professor identificar, nos processos argumentativos, as possibilidades que eles encontram para reformular algumas ideias inicialmente desenvolvidas. A primeira afirmação do Aluno 18 que, na produção inicial, colocara-se totalmente contrário à prática/legalização do aborto, demonstrou que ele seria capaz de reconsiderar seu ponto de vista diante de novas circunstâncias trazidas pelo outro.

Nesse sentido, uma atividade de argumentação oral, sem limites rígidos e sem o objetivo de eleger um vencedor, acaba por configurar uma possibilidade de

construção conjunta de uma resposta complexa à uma questão, sendo instrumento de reflexão que permite a debatedores e ouvintes precisar e modificar sua posição inicial. Essa modificação é realizada pela consideração e pela integração do discurso do outro (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A quarta frase gerou bastante polêmica e sete turnos de fala dos alunos, além de considerações da professora, conforme Quadro 14.

Quadro 14 – Quarto trecho motivador do debate: comentários e réplicas

<b>“Uma gravidez inesperada pode arruinar mais vidas do que um aborto”</b>			
Considerações do Aluno 22	Considerações do Aluno 7	Considerações da Aluna 20	Considerações do Aluno 1
A pessoa precisa saber das consequências de uma relação sexual. A mãe pode ter o bebê e doar pra adoção.	Mesmo a pessoa tendo consciência das consequências de uma relação sexual, ela não terá culpa se algo der errado.	O aborto é perigoso para a mulher.	Há vários métodos para evitar. A criança não tem culpa.
Considerações da Aluna 2	Considerações da professora	Considerações da Aluna 16	Considerações da Aluna 2
Quem é a favor do aborto é a favor em casos especiais. Legalizar o aborto protege a mãe. Em caso de abortar, abortar em segurança.	Há três tipos de pessoas: algumas são contra, outras são a favor em casos especiais e outras acham que é uma decisão da mulher.	Não tem como fazer um negócio só em casos especiais. Ou legaliza para todo mundo ou não. A pessoa pode inventar que sofreu uma violência.	Não tem como inventar que foi estuprada; há vários exames pra provar. Não tem que legalizar pra todo mundo. A legalização não vai aumentar. Mesmo não legalizando o aborto vai acontecer. É só pra fazer em segurança.

Fonte: Elaborado pela autora

Essa sequência de falas, além de apresentar um novo exercício de contra-argumentos e refutações, atesta o quanto a intervenção da professora pode ampliar os conhecimentos dos alunos acerca de um tema. A Aluna 2 afirmou, com convicção, que quem era favorável ao aborto o era somente em casos especiais. A professora trouxe à tona uma informação que colocou em cheque essa certeza.

As análises sobre o gênero debate, feitas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), evidenciaram a ocorrência de regulação interativa. Esse processo permite ao professor compreender como as aprendizagens estão ocorrendo, perceber as aquisições e dificuldades dos alunos e ao aluno a conscientização de seu processo de aprendizagem, conforme ficou evidenciado após a intervenção da professora. Após a leitura da quinta frase, ocorreram três turnos de falas dos alunos e um com comentários da professora, conforme Quadro 15.

Quadro 15 – Quinto trecho motivador do debate: comentários e réplicas

<b>“Se coloque no lugar desse bebê, mesmo que ele não entenda, mas pensa como seria ruim você não ter a chance de vir ao mundo”</b>			
Considerações do Aluno 7	Considerações do Aluno 1	Considerações da professora	Considerações da Aluna 2
Ficou difícil. Eu e o Aluno 11 não concordávamos. O aborto até onde eu saiba é até os três meses, então não ia dar nada, é um feto, não tem sentimento, é um monte de células. Não dá pra se colocar no lugar de um feto. Quando eu estava na barriga da minha mãe, eu não lembro de nada. O Aluno 12 foi bem neutro: o corpo é da mulher, se ela quiser abortar, ela aborta.	Como não é legalizado, pode fazer a qualquer momento. São as células da mãe que estão formando o bebê.	Vocês precisariam pesquisar do ponto de vista médico, o que acontece com a interrupção nesse momento da gravidez para afirmar se vai sentir dor ou não.	Essa frase é mais cristã, que pensa ‘Deus colocou no mundo não vou interromper’. É um argumento ligado à parte sentimental. Um feto não tem sentimento. Ele não tem cérebro com menos de três meses. Não tem aquele negócio racional: ‘Ai, minha mãe...’ Essa parte é mais espiritual.

Fonte: Elaborado pela autora

Esse trecho do debate trouxe à tona alguns aspectos discursivos pertencentes ao gênero artigo de opinião, assim como a outros. Em primeiro lugar, a intervenção da professora, após a explanação dos alunos, evidenciou a necessidade da realização de pesquisas para sustentação de certas afirmações, no caso, científicas.

O exercício do pensamento complexo envolve buscar uma ligação maior entre os conhecimentos que foram divididos em disciplinas, na estrutura escolar (MELO, 2015). De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88), a “[...] busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias [...]” faz parte do processo de elaboração de conteúdos, que constitui um dos níveis de funcionamento dos processos de produção textual. Assim, embora se trate de uma SD implementada nas aulas de língua portuguesa, o trabalho não pode se desenvolver a partir de uma abordagem exclusivamente linguística, mas deve envolver outros campos de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar.

O comentário da Aluna 2, mais uma vez, assim como ocorrera no módulo anterior, evidenciou a concepção que os alunos já têm sobre o emprego de discursos religiosos ou emotivos em textos argumentativos como um desqualificador das justificativas apresentadas.

A última frase foi lida e não provocou muitos questionamentos, apenas uma réplica após os comentários iniciais do grupo, que não foi justificada pelo aluno, mas evidencia uma possível insegurança ou a simples indisposição para desenvolver um contra-argumento, conforme Quadro 16.

Quadro 16 – Quinto trecho motivador do debate: comentários e réplicas

“Quem tem maturidade para ter relação sexual, tem que ter maturidade para arcar com as consequências”	
Considerações da Aluna 17	Considerações do Aluno 11
Concordamos. A pessoa tem que saber o que está fazendo. Há vários métodos de proteção. Não só para não ficar grávida, mas para proteger de doenças. Nesse caso, não é gerado por violência, mas por inconsequência. Todo sexo tem uma consequência.	Discordo, mas não quero falar.

Fonte: Elaborado pela autora

O debate proporcionou aos alunos situações de entrelaçamento de suas ideias, materializadas nas produções iniciais, às ideias de outros, trazidas à tona por meio de trechos dos textos, provocando, conforme se verificou, novas construções, desconstruções e reformulações do que fora anteriormente dito, reforçando a ideia de que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, não podendo ser separado dos elos anteriores que o determinam, provocando uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os debates também constituem uma atividade privilegiada para elaboração de conteúdos para as produções de textos dos alunos. Nesta SD, ele cumpre dupla função: ora como fonte de informações, por meio das interações orais e do compartilhamento de ideias entre os alunos, ora como oportunidade para o exercício de estratégias argumentativas, especialmente da contra-argumentação e da refutação.

### 5.5 Módulo 3: Títulos e estratégias argumentativas: circuito de leitura

Algumas estratégias argumentativas foram experimentadas oralmente, no módulo anterior, por ocasião do debate. No Módulo 3, a abordagem para promover a ampliação dessas estratégias pautou-se nas chamadas atividades de observação e análise de textos que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constituem ponto de referência indispensável à aprendizagem da expressão, podendo ser realizadas por meio de textos completos ou apenas de trechos.

Também se contemplou, no planejamento desse módulo, a análise de títulos em artigos de opinião. A produção inicial revelou que, aproximadamente, 70% dos alunos elaboraram um título que respondia a estes dois elementos apontados em um dos descritores: antecipar a polêmica e motivar a leitura do texto.

Com base nesse dado, decidiu-se aproveitar a oportunidade para discutir algumas possibilidades de elaboração de títulos, simultaneamente à análise das estratégias argumentativas, sem a necessidade de dedicar um módulo exclusivamente para tal, uma vez que a maior parte dos alunos não apresentou dificuldades quanto ao referido descritor.

O trabalho com estratégias argumentativas está ligado, mais diretamente, a pelo menos três descritores. Primeiramente, verificou-se, nas produções iniciais que, mais de vinte e cinco alunos trouxeram apenas dados da realidade pertinentes ao tema para embasarem seus argumentos, ao passo que menos de cinco alunos fizeram uso de outras estratégias complexas de convencimento, usando, ou tentando usar, por exemplo, dados estatísticos para justificarem seus pontos de vista.

Em segundo lugar, verificou-se também que, aproximadamente, metade dos alunos da turma, identificou possíveis contra-argumentos e esforçou-se para elaborar refutações, em suas produções iniciais, e entendeu-se que essa também é uma estratégia privilegiada para sustentação de um ponto de vista, merecendo ser revisitada em um texto de um articulista que se destaca pelo uso desse recurso.

Por último, observou-se, também por meio das produções iniciais, que 31% dos alunos apresentaram inconsistências quanto à fundamentação dos seus argumentos, que em 14% dos textos havia o predomínio de falácias para defender a tese construída, que em 3% dos textos houve incoerência entre a tese e os argumentos construídos e que 7% dos alunos só conseguiram desenvolver um único argumento para sustentar sua tese. Desse modo, a argumentação não foi defendida por argumentos convincentes em grande parte dos textos.

Para a realização da atividade, os alunos se organizaram em grupos com cinco ou seis integrantes para lerem e discutirem artigos de opinião, pautados em questões que deveriam ser posteriormente respondidas por escrito. Foram selecionados pela professora e pela pesquisadora quatro textos, com temas polêmicos, nenhum sobre aborto, considerando que não se pretendia, nesse módulo, influenciar as opiniões dos alunos, mas sim repertoriá-los quanto às estratégias utilizadas por diferentes articulistas para expressarem e defenderem seus pontos de vista.

Com base na experiência da professora no trabalho com artigos de opinião, foram selecionadas quatro variações, dentre as inúmeras estratégias argumentativas existentes, para serem trabalhadas nesse momento, considerando-se que, numa perspectiva de trabalho de progressão de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), esse

gênero será revisitado posteriormente e outras estratégias serão também discutidas, ampliando o repertório dos alunos quanto aos tipos de argumentos.

Por tratar-se de um módulo planejado para duas aulas, o tempo foi organizado da seguinte maneira: os grupos tiveram de quinze a vinte minutos para lerem, discutirem e responderem às questões referentes a cada texto. Em seguida, deveriam trocá-los com colegas de outro grupo, de modo que, ao término dessas aulas, todos tivessem lido e analisado quatro artigos de opinião. Os textos/autores selecionados e as questões propostas aos alunos encontram-se no Apêndice D.

As duas aulas foram totalmente utilizadas para desenvolvimento da atividade que contou com discussões acaloradas entre os integrantes dos grupos. As respostas foram registradas em uma única folha por grupo que foi recolhida pela pesquisadora para socialização no módulo posterior. Ao longo das discussões, a professora e a pesquisadora circularam pela sala, ouvindo as conversas dos alunos e realizando intervenções, sem antecipar respostas.

Optou-se por trabalhar esse mesmo conteúdo em módulos distintos, contemplando-se, com isso, diferentes linguagens e formas de tratar o conhecimento: leitura, oralidade e escrita em pequenos grupos, num primeiro momento, e socialização e comparação das discussões em uma outra oportunidade.

#### **5.6 Módulo 4: Títulos e estratégias argumentativas: discussões**

Neste módulo, ocorreu a socialização dos registros feitos pelos alunos na atividade anterior que sintetizavam alguns pontos da discussão acerca de títulos e estratégias argumentativas presentes em alguns artigos de opinião. A pesquisadora compilou as respostas dos alunos e projetou-as na lousa digital da sala (Apêndice E). Uma a uma, a professora foi lendo e comentando as escritas elaboradas por cada grupo. Com isso, os alunos puderam conhecer e comparar suas hipóteses às dos colegas.

À medida que lia as respostas, a professora fazia comentários e provocações à turma para que também expusesse seus pontos de vista, justificando algumas escolhas feitas ou comentando o que fora dito por colegas de outros grupos, num exercício de contra-argumentação e refutação, assim como ocorrera no debate. Ao final das respostas dos alunos, havia comentários da pesquisadora sobre as questões propostas, para ampliação do debate.

No título do primeiro texto, as palavras “homicídio” e “legal” apontam uma contradição que é reafirmada pelo articulista no texto: o Estado deveria proteger seus cidadãos por meio de leis mas, ao legalizar a pena de morte, legaliza também o homicídio, desprotegendo os cidadãos. Somente um grupo reconheceu essa relação, compreendendo que o significado da palavra legal, nesse contexto, estava ligado à esfera legislativa.

Diferentemente da questão anterior, três dos quatro grupos conseguiram identificar argumentos de autoridade nesse mesmo artigo, embora pouquíssimos alunos tenham utilizado essa estratégia na produção inicial. A esse respeito, infere-se que a ausência de uma pesquisa prévia sobre o tema dificulta o uso desse tipo de argumento. Com o Módulo 9, de curadoria de informações, a ser apresentado e discutido posteriormente, pretendeu-se instrumentalizar os alunos para, dentre outras coisas, desenvolverem essa estratégia.

Quanto ao segundo texto, três dos quatro grupos conseguiram perceber a relação entre o título e a tese defendida pelo autor. Os alunos apontaram “ironizar uma questão polêmica”, “chamar a atenção do leitor” e “causar curiosidade” como algumas das possíveis intenções do articulista.

O título do texto, ao invés de ratificar a opinião do articulista, funciona como uma forma de interação com o leitor, evidenciada por meio do uso de um verbo no imperativo. As aspas também indicam que se trata de uma outra voz, e não a do autor. A opinião deste é diferente da ideia sugerida pelo título, como se pode comprovar com a leitura integral do texto.

Esse título é um prenúncio do estilo desse articulista que se destaca pela forma como interage com informações e posicionamentos diferentes dos seus e que correspondem aos protagonistas do debate. Antecipar contra-argumentos e elaborar refutações são estratégias recorrentes em seus textos. Somente um grupo conseguiu identificar adequadamente essa relação num trecho selecionado. O papel dos outros, para quem o enunciado se elabora, é muito importante; esses outros não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997).

O texto seguinte foi o gerador de maior polêmica nas discussões realizadas no módulo anterior, ao tratar de machismo/feminismo. A citação de figuras públicas, no título, ajudou a autora a contextualizar a questão polêmica e isso foi feito por meio da recuperação de narrativas recentes, demonstrando a relação entre o artigo de opinião e outro gênero da esfera jornalística, a notícia. Mesmo com uma “dica” dada pelo título,

somente dois grupos identificaram trechos que remontavam a fatos e não a opiniões da articulista.

Circulando também na esfera jornalística, notícias, muitas vezes, são motivadoras da produção de artigos de opinião. Ao tratar das relações entre notícias e artigos de opinião, CENPEC (2016) aponta que, nas primeiras, o jornalista veicula informações sobre um fato, enquanto que, nos últimos, o articulista opina sobre as questões polêmicas que a notícia pode despertar. Outro aspecto importante a ser considerado, aqui, diz respeito à alternância de sequências tipológicas que ocorre nos gêneros textuais (BRONCKART, 2003). Ampliar as capacidades discursivas inclui selecionar e utilizar adequadamente essas sequências.

Quanto às comparações desenvolvidas ao longo desse artigo, três grupos conseguiram identificá-las, reconhecendo que trazer à tona semelhanças e diferenças entre personagens e situações constitui mais um recurso para defesa de uma tese.

O último artigo apontava uma questão polêmica ligada à saúde, o sedentarismo, trazendo ao leitor, como suporte para a argumentação, dados numéricos/estatísticos que corroboram tanto com o estilo do autor quanto com a temática, ligada à promoção da saúde, que requer, na maioria das vezes, uma abordagem mais objetiva, científica. Aqui, além do aspecto estilístico, que se refere às marcas de autoria de cada produtor textual, entra em questão a consideração do contexto de produção: quem escreve e para qual público.

Três dos quatro grupos não compreenderam adequadamente a questão proposta, não se atendo à relação de coerência entre o tema do artigo, o contexto de produção e a estratégia escolhida para desenvolvê-lo. Um grupo apenas compreendeu que deveria analisar a estratégia e não a informação trazida por meio dela e inferiu que usar dados estatísticos causa maior “impacto”.

Ao olharem para o título proposto pelo autor, somente um grupo relatou que sua curiosidade fora despertada ali. A professora aproveitou a oportunidade para discutir a diferença entre título e tema, recuperando algumas possibilidades em que autores antecipam elementos que serão desenvolvidos ao longo do texto, trabalham com oposição de ideias, com a interação com o leitor e por meio de jogos com os diferentes sentidos das palavras para motivar a leitura do texto e antecipar a polêmica a ser tratada.

A coletânea realizada no módulo anterior e a socialização das diferentes respostas trazidas pelos grupos possibilitou, neste módulo, identificar a pertinência de

se trabalhar estratégias argumentativas e demonstrou que essas ações não se esgotam em uma única atividade, tampouco em um único ano letivo. Assim, também não devem continuar sendo adiadas para os anos finais do Ensino Fundamental ou até mesmo para o Ensino Médio.

Numa SD para trabalho com gêneros textuais, há limitações de tempo que são impostas e que não permitem ao professor visitar tantas vezes quantas se fazem necessárias um determinado aspecto dos conteúdos. Daí deriva a importância do trabalho com a progressão de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), que permite abordar as diversas capacidades de linguagem de formas diferentes e progressivas, ao longo da escolarização.

### **5.7 Módulo 5: A estrutura dos artigos de opinião**

Neste módulo, o conteúdo abordado com os alunos foi a estrutura dos artigos de opinião. Para desenvolvê-lo, foram organizados *slides* (Apêndice F) com um artigo completo e com trechos para análise. Por tratarem-se de enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 1997), é possível olhar para os gêneros buscando encontrar regularidades em sua composição.

Para Bronckart (2003), uma sequência argumentativa apresenta quatro fases: fase das premissas (tese), fase de apresentação de argumentos, fase de apresentação de contra-argumentos, que podem ser refutados, e fase de conclusão, na qual argumentos e contra-argumentos são integrados.

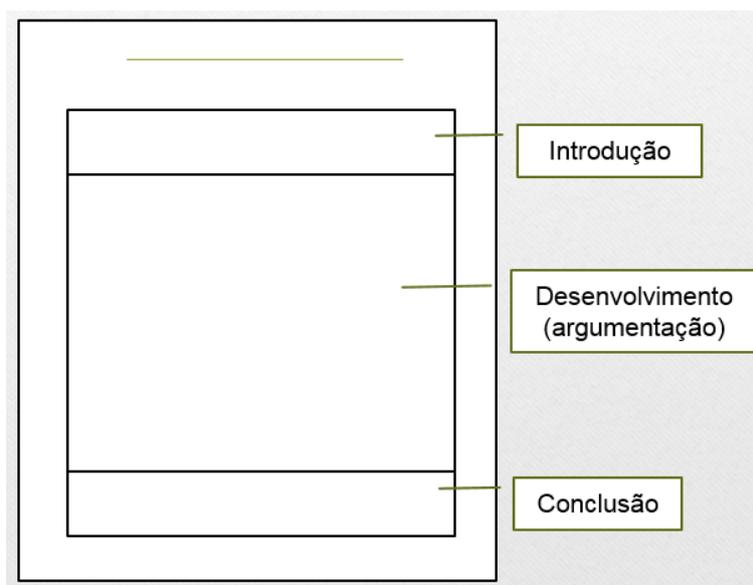
Procurou-se, então, direcionar o olhar dos alunos aos elementos aqui chamados “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão” que, segundo CENPEC (2016) correspondem às decisões tomadas pelo articulista sobre como começar seu texto, dar a ele maior sequência, compreendendo que qualquer análise, explicação ou comentário estará a serviço da defesa de uma tese e, finalmente, “passar a palavra”, elaborando um ponto de chegada para todo o raciocínio desenvolvido.

A aula foi desenvolvida de forma expositiva, mas houve momentos em que os alunos fizeram comentários, embora o predomínio tenha sido de escuta das considerações da professora. Assim como ocorrera nos módulos anteriores, o material foi preparado tendo como base o observado nas produções iniciais. A seguir, serão apresentados alguns pontos de maior relevância para a discussão.

Iniciar a escrita de um texto sobre um tema polêmico nem sempre é tarefa fácil e os alunos reportaram verbalmente a dificuldade de “começar a escrever”. Por tal razão, foi elaborado um *slide* visando à apresentação de algumas funções, bem como de possibilidades de elaboração da introdução em artigos de opinião. Uma dessas possibilidades, apontada na modelização didática construída por Gonçalves e Ferraz (2009), seria iniciar o texto com uma sequência narrativa/descritiva, situando o leitor no fato gerador da polêmica.

A professora ilustrou, na lousa, a estrutura de um artigo de opinião, apontando aos alunos uma possibilidade de organização para suas produções finais. Ela enfatizou a importância do planejamento: após delimitarem uma tese, deveriam definir argumentos, que seriam o “recheio” do texto. Ressaltou que não há uma estrutura obrigatória, rigorosa, para se escrever nesse gênero, mas que, em geral, os articulistas se utilizam de uma sequência básica. A Figura 8 é uma reprodução desse esquema sugerido pela professora.

Figura 8 – Estrutura de um artigo de opinião



Fonte: Elaborado pela autora

Após falar sobre a importância da definição de uma tese, a professora dedicou boa parte da aula à explicação sobre a elaboração do desenvolvimento de um artigo de opinião, relacionando suas falas a exemplos trazidos em módulos anteriores, em que os alunos leram e compararam textos de diferentes articulistas. A professora enfatizou a importância da elaboração de argumentos variados, considerando que, na

produção inicial, a defesa da tese, em alguns textos, esteve pautada em apenas uma justificativa. Ela sugeriu, que os alunos desenvolvessem, ao menos, três argumentos em suas produções.

Ao falar sobre o desenvolvimento de um artigo de opinião e sobre a produção e inserção de bons argumentos, a professora abordou a importância dos operadores argumentativos para evidenciar a tomada de posição do articulista. Em muitas produções iniciais, havia se verificado problemas de coesão ligados ao uso inadequado de articuladores e, em alguns casos, a ausência desses operadores. Nessa última situação, os alunos lançaram uma série de dados de realidade relacionados ao tema, mas não foram eficientes em relacioná-los à tese defendida.

As sequências explicativas e argumentativas marcam, discursivamente, o gênero (GONÇALVES; FERRAZ, 2009), no entanto, é preciso empregar adequadamente os operadores argumentativos, estabelecendo relações entre essas sequências. O Módulo 7 foi dedicado ao estudo desses operadores.

### **5.8 Módulo 6: Análise do esquema argumentativo**

Dando continuidade ao estudo dos aspectos discursivos do gênero, desenvolvido no Módulo 5, em que foram abordados alguns elementos que compõem um artigo de opinião, planejou-se um módulo para que os alunos pudessem reconhecer, por meio de um exercício de análise de artigo de opinião, os elementos desse gênero textual. Gonçalves e Higa (2012) fazem referências a esse movimento argumentativo:

Quando o produtor de texto tem diante de si um objeto controverso/polêmico, tende a organizar tal objeto em uma sequência argumentativa. O raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida e não necessariamente impressa, a respeito de um tema. Sobre essa tese são propostos argumentos que são objetos de um processo de inferência que é orientadora de nova conclusão ou tese. (GONÇALVES; HIGA, 2012, p. 202-203)

A atividade consistia na reorganização dos parágrafos de um artigo que foram entregues aos alunos fora da ordem elaborada pela autora (Apêndice G). Os trechos estavam demarcados por linha pontilhada para que os alunos pudessem recortá-los e reestruturá-los, atentando-se à progressão argumentativa. Tratava-se de uma

atividade de leitura em que os alunos precisavam atentar-se a “pistas” deixadas pela articulista, responsáveis pela coesão de seu texto.

No início do texto, a autora retoma um acontecimento recente e que suscitou algumas discussões, especialmente nas redes sociais, constituindo a introdução de seu artigo. Em seguida, lançou três argumentos, a que chamou de “questões”, em defesa de sua tese, e introduziu os dois primeiros por meio das palavras “primeiro” e “segundo”. Com base nessas constatações, era possível inferir qual seria o terceiro argumento, chegando finalmente à conclusão, parágrafo iniciado pela articulista com a expressão “Por fim, fica também a reflexão [...]”.

Os alunos trabalharam em dupla e, depois de terem um tempo para ler, discutir, elaborar e reelaborar sua tarefa, a pesquisadora apresentou, na lousa digital, a versão original do texto e a professora fez comentários acerca das expressões utilizadas pela autora tanto para evidenciar argumentos quanto para introduzir a conclusão de seu artigo.

O tema desse texto também gerou polêmica entre os alunos. Muitos discordaram de um dos argumentos expostos e elaboraram contra-argumentos, dialogando com a autora. Do mesmo modo que o artigo fora produzido em resposta a um enunciado, questão polêmica suscitada por uma notícia, na aula, constituiu-se um gerador de novos enunciados, evidenciando as relações em cadeia que ocorrem na comunicação verbal.

[...] o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. (BAKHTIN, 1997, p. 321)

A proposta apresentada neste módulo proporcionou que os alunos identificassem os elementos que compõem um artigo de opinião, considerando-se, especialmente seus aspectos discursivos. Mais do que lerem o texto visando à compreensão das ideias da autora, ou do conteúdo temático do artigo, a atividade exigiu um outro tipo de leitura, em que os alunos tiveram que analisar as escolhas feitas pela articulista, quanto à forma composicional de sua produção. A oferta de um material rico em textos de referência, nos quais os alunos possam inspirar-se para

suas produções é uma das exigências apontadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino do oral e do escrito.

### **5.9 Módulo 7: Operadores argumentativos**

O emprego dos operadores argumentativos ou o uso de conectivos lógicos (GONÇALVES; FERRAZ, 2009) é apontado como marca de textualização dos artigos de opinião. É preciso se atentar à importância dos elementos de articulação quanto ao estabelecimento de relações entre as partes de um texto argumentativo (CENPEC, 2016). As produções iniciais de vários alunos apresentaram falta desses elementos ou seu uso inadequado.

Neste módulo, desenvolveu-se uma atividade em que os alunos tiveram que relacionar fragmentos de textos, observando quais operadores os articulariam de forma mais adequada (Apêndice H). Essa proposta constituiu uma tarefa simplificada de produção que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) permite ao aluno concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto.

Os alunos a desenvolveram em duplas e, após a sua realização, houve socialização das hipóteses colocadas em jogo por eles. Alguns fragmentos permitiam a colocação de mais de um dentre os articuladores disponíveis. No entanto, um aspecto que também precisava ser levado em conta era a pontuação, pois esses elementos podem tanto conectar ideias no interior de uma oração, como estabelecer relações entre orações, períodos, parágrafos e, até mesmo, partes do texto às vezes distantes entre si (CENPEC, 2016).

Com isso, neste módulo, pode-se contemplar mecanismos de textualização presentes no gênero, configurando investimento do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

### **5.10 Módulo 8: Possibilidades de elaboração da introdução**

As produções iniciais dos alunos revelaram, dentre outras coisas, a necessidade de se abordar aspectos estruturais do gênero, dentre eles a formulação de uma introdução. Segundo CENPEC (2016, p. 65), “[...] um passo fundamental para definir uma boa estratégia argumentativa é a definição de ‘por onde’ se vai entrar num debate [...]”. Além do que fora observado nas primeiras escritas, os alunos

verbalizaram, durante a elaboração da produção inicial, algumas inseguranças e dificuldades para iniciarem seus textos.

Muitas vezes, um artigo de opinião, em seu contexto de produção, surge atrelado à divulgação de alguma notícia disparadora de um tema polêmico. A escola é outro lugar social em que o gênero de referência está sendo apresentado, o que implica em variações (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Na proposta em questão, desenvolvida nesta SD, os alunos construíram o contexto de produção, escolhendo uma questão controversa que não estava ligada a nenhum episódio recentemente divulgado pelas mídias jornalísticas.

Pareceu, aos alunos, relevante refletir e escrever sobre aborto para um leitor jovem com o qual, provavelmente, se identificam. Uma das formas de elaborar a introdução, em um artigo de opinião, seria partir de uma narrativa recente, publicamente reconhecida, porém, não tendo esse elemento à disposição, muitos procuraram iniciar seu texto explicando por que o aborto era considerado um tema polêmico, caindo, muitas vezes, em uma redundância, ao escreverem que era polêmico porque havia pessoas contra e outras a favor de sua prática.

Alguns alunos optaram por desenvolver uma definição de aborto, antes de entrarem no campo das opiniões acerca do tema, e houve certa dificuldade também de elaborar esse conceito. O Módulo 8 foi planejado visando a repertoriar os alunos para escreverem, com maior propriedade, a introdução em seus artigos. Paralelamente a esse módulo, o seguinte, de curadoria de informações, forneceu também subsídios aos alunos para essa elaboração, especialmente para aqueles que optaram por iniciarem sua escrita com uma sequência explicativa. Além disso, nos Módulos 5 e 6, o esquema argumentativo foi apresentado por meio da análise de textos de referência, o que incluía o estudo da introdução em artigos de opinião.

Foi proposta uma atividade em que leram introduções de artigos diversos para visualizarem algumas estratégias empregadas pelos articulistas, como a citação de uma lei, a contextualização do tema em função de fatos cotidianos, e também trechos de textos produzidos por alunos da própria turma, com sugestões de melhorias (Apêndice I). Após fazerem essas análises, propôs-se que exercitassem a escrita de uma nova versão da introdução para seu artigo, que consistiu em uma tarefa simplificada de produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os alunos também foram orientados a guardarem essas escritas que poderiam ser aperfeiçoadas e utilizadas na produção final. Muitos partiram do resultado desse exercício para iniciarem a nova versão de seus artigos.

### **5.11 Módulo 9: Curadoria de informações para a elaboração de conteúdos**

Dentre as principais dificuldades encontradas pelos alunos e apontadas pela professora por meio do questionário, em sua experiência no trabalho com o gênero artigo de opinião, encontram-se aquelas ligadas ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam dificuldades relacionadas à elaboração de conteúdos: “Poucos conseguem argumentar com clareza, trazendo dados concretos e coerentes que justifiquem a tese que elegeram defender” (Apêndice A).

Para a professora, a falta de informações sobre o tema que pretendem escrever dificulta a elaboração de bons argumentos que fundamentem a definição e sustentem a defesa de um ponto de vista acerca de uma questão polêmica. Considerando as limitações estruturais e de tempo a que os professores das escolas públicas brasileiras costumam estar submetidos, tradicionalmente, essa coletânea de informações, quando feita, é realizada pelo próprio docente.

Essas leituras podem ser oriundas dos livros didáticos e, em escolas com maiores recursos, oferecidas por meio de atividades xerocadas. Seja por meio do livro didático ou de atividades autorais desenvolvidas pelos professores, o modelo de relacionamento com a informação predominante ainda é o de emissão-recepção.

Ao analisar o trabalho com o texto argumentativo por meio das atividades propostas pelos livros didáticos, Lemes (2013), dentre outras considerações, observou que as concepções trazidas por esses materiais podem estar equivocadas, apresentando aos alunos textos que restringem o conhecimento e simulam esgotar as informações sobre os assuntos abordados.

A maneira como o professor trabalha com os discursos jornalísticos presentes nesses materiais, e predominantes nas seções que visam ao estudo dos textos argumentativos, pode determinar que, ao invés da ampliação do debate e do estímulo ao pensamento crítico, esses textos sejam somente parafrazeados pelos alunos, apenas validando o posicionamento do jornalista/de um grupo editorial (LEMES, 2013).

Desse modo, percebe-se a necessidade da ampliação dos mecanismos de pesquisa e seleção de informações para elaboração de conteúdos para as produções textuais dos alunos, corroborando com aquilo que defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): em função das características de cada gênero, as técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdos variam.

A esse respeito, em seu depoimento, a professora relatou que, ao contrário da realidade de muitas escolas brasileiras, em seu local de trabalho, estão disponíveis equipamentos que viabilizariam a promoção de atividades de pesquisa que permitiriam aos alunos protagonizarem esse processo de busca e elaboração de conteúdos.

No entanto, segundo a professora, a ausência de um profissional de informática associada a alguns problemas infraestruturais, como instabilidade da Internet, dificultam a utilização desse maquinário e, novamente, a atividade de pesquisa passa para as mãos do professor ou é realizada pelos alunos em casa. É importante ressaltar, porém, que nem todos os alunos das escolas públicas têm acesso a esses recursos de pesquisa fora do espaço escolar.

Além do relatado pela professora e dos indicadores trazidos por pesquisas acerca das metodologias tradicionalmente utilizadas nas aulas (LEMES, 2013), as produções iniciais dos alunos também mostraram a necessidade de aprofundamento das leituras sobre o tema eleito para a produção do artigo de opinião. Um exemplo reside na dificuldade que muitos afirmaram ter ao iniciarem sua produção de texto.

Nos trechos a seguir, vê-se, respectivamente, as tentativas de definir aborto e de inserir a temática num cenário estatístico, como forma de iniciar a discussão sobre o tema polêmico. No entanto, os dois alunos não tinham informações corretas e suficientes para elaborar essas construções, conforme Quadro 17.

Quadro 17 – Trechos de introdução de produções iniciais

<b>Produção Inicial: introdução</b>	
<b>Trecho da produção do Aluno 13</b>	“O aborto é coisa que acontece com as mulheres ou jovens de 13 anos que não usa camisinha”
<b>Trecho da produção da Aluna 23</b>	“Atualmente nos tempos de agora aborto é o que mais acontece com adolescentes entre 12 a 18 anos”

Fonte: Elaborado pela autora

O esquema argumentativo de Toulmin (2006) relaciona-se ao trabalho com artigos de opinião desenvolvido nessa SD e ao módulo a ser apresentado neste capítulo uma vez que o autor evidencia, em sua descrição dos processos argumentativos, que há um caminho a ser percorrido pelo argumentador até a chegada a uma conclusão. Nesse caminho, encontram-se a busca por garantias (W) e por suportes (B) que colaborem para a sustentação da tese e a antecipação de contra-argumentos que fomentem a elaboração de refutações (R).

As produções iniciais evidenciaram que muitos alunos não desenvolveram argumentos convincentes e as análises revelaram a necessidade de realização de atividades que fornecessem aos discentes mais dados para elaboração dessas garantias (W), suportes (B) e, possivelmente, de refutações (R).

A problemática anteriormente levantada, – da necessidade de ampliação de repertório dos alunos e das limitações impostas pelo uso do livro didático (LEMES, 2013) como ferramenta principal para o trabalho com a argumentação –, e a integração das mídias digitais ao trabalho com a produção de artigos de opinião, levaram a pesquisadora e a professora à elaboração de uma proposta em que a curadoria de informações aparece como ferramenta para a elaboração de conteúdos, deslocando para os alunos tarefas anteriormente atribuídas ao professor.

Compreende-se que a atividade de curadoria amplia o conceito de pesquisa nas mídias digitais, uma vez que envolve, não somente seleção e coleta de informações, mas o seu agenciamento que, segundo Beiguelman (2011), se manifesta nas possibilidades de influenciar, alterar ou criar e seus graus são medidos pela capacidade de ter um efeito significativo no mundo e em um contexto social.

A compreensão de que o conceito de agenciamento se relaciona à ideia de influenciar está intimamente ligada à natureza do gênero textual em questão, o artigo de opinião, e o blog, eleito pelos alunos como local de publicação dos textos, aparece como suporte para a distribuição dessa “inteligência”. Outra aproximação entre o fazer de um articulista e de um curador reside no fato de que este último, além de localizar, adiciona um ponto de vista e contextualiza a informação (WEISGERBER, 2012).

Para realização da atividade de pesquisa nas mídias digitais, embasada no conceito de curadoria de conteúdos, fez-se necessária uma programação junto à escola, de modo a garantir que as máquinas e o acesso à Internet fossem viabilizados, uma vez que estes não estão presentes diariamente nas salas de aula da unidade. Optou-se pelo trabalho com dispositivos móveis, os *tablets*, ferramentas com que a

escola conta em quantidade suficiente para todos os alunos utilizarem individualmente.

Algumas das dificuldades relatadas pela professora se fizeram presentes, novamente, também na situação de pesquisa. Mesmo com agendamento prévio, na data programada para realização do módulo, o acesso à Internet sem fio estava indisponível e a atividade foi reorganizada e desenvolvida em duplas pelos alunos, em máquinas com Internet cabeada, localizadas fora da sala de aula.

Aqui, também é importante ressaltar as limitações impostas pelo calendário escolar, que não podem ser ignoradas, uma vez que interferem diretamente na frequência com que as atividades puderam ser feitas. Compreende-se que a pesquisa nas mídias digitais poderia ter sido expandida para outros momentos e módulos, além deste. No entanto, as aulas disponíveis, analisando-se o calendário escolar, não permitiram essas retomadas.

A concepção escolhida para o trabalho com a produção escrita de artigos de opinião (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) não aponta uma hierarquização das atividades dentro de uma SD. Estas, sim, devem estar pautadas nos observáveis gerados pelas produções iniciais e devem prever que os alunos estudem “como”, “para quê”, “para quem” e não somente “o quê” vão escrever. Assim, justifica-se, por estas duas razões, a frequência com que se deu o trabalho com a curadoria de conteúdos: primeiramente, por conta das limitações estruturais da unidade escolar e também pelo entendimento de que a pesquisa nas mídias digitais está inserida em um cabedal de atividades complementares entre si.

Foram dedicadas duas aulas para que os alunos pudessem pesquisar informações que alimentassem suas produções de artigo de opinião. Agruparam-se com parceiros escolhidos por eles mesmos e foram orientados a realizarem pesquisas sobre o tema aborto para ampliação dos conhecimentos sobre o assunto.

A professora esclareceu que a pesquisa deveria ser feita de modo a contribuir para uma melhor sustentação da tese escolhida, buscando-se dados, garantias e suportes (TOULMIN, 2006), e que poderia incluir a busca por contra-argumentos, de modo a possibilitar o exercício da elaboração de refutações. Os alunos deveriam também anotar a fonte, especialmente, no caso de optarem pela utilização de um argumento de autoridade ou pelo uso de dados estatísticos como estratégias de convencimento.

Os alunos levaram folhas para anotações dos dados pesquisados, já que a produção final seria feita em outro momento e em outro espaço. Foram orientados a pesquisar não somente em textos verbais. Podiam consultar, além de textos escritos, áudios, vídeos, imagens e textos multimodais. Quanto às mídias digitais, não foram impostas restrições, porém, todas as duplas, sem exceção, utilizaram o *Google* para realização da pesquisa. Nenhuma recorreu diretamente a outra mídia, como *Youtube*, para acesso a vídeos, ou *Facebook*, para acessarem páginas em redes sociais.

Considerando a natureza do trabalho, em que se pretendia escrever um artigo de opinião e, principalmente, a escolha prévia, feita pelos alunos, para divulgação desses textos em um blog, não se configurou fundamental a utilização de uma ferramenta específica de curadoria.

As limitações de tempo já mencionadas também não permitiram que se desenvolvessem módulos de exploração e utilização dessas ferramentas, muitas delas de utilização não tão intuitivas e que requerem, por exemplo, a criação de um perfil de usuário. Do mesmo modo, por terem optado por um blog coletivo, em que seriam publicados os textos de todos os alunos, as funcionalidades das plataformas de curadoria seriam possivelmente subutilizadas.

O primeiro aspecto a ser apresentado refere-se à escolha das palavras-chave utilizadas pelos alunos. Observou-se que algumas duplas conseguiram desenvolver até seis rodadas de pesquisa. A denominação rodada, aqui, refere-se à inserção de uma nova palavra-chave no *Google* e o início de um outro ciclo de pesquisa. Como estavam em duplas, os alunos decidiram juntos essas palavras. A maior parte estava agrupada com um parceiro que pretendia defender a mesma tese e houve certo consenso a respeito das palavras selecionadas.

As duplas estão identificadas numericamente e o Quadro 18 expõe as escolhas feitas pelos alunos a cada rodada.

Quadro 18 – Palavras-chave utilizadas na pesquisa

(Continua)	1ª rodada	2ª rodada	3ª rodada	4ª rodada	5ª rodada	6ª rodada
<b>Grupo 1</b>	informações que ajudam a comentar sobre o aborto	texto a favor do aborto				
<b>Grupo 2</b>	entrevista sobre aborto	causas do aborto	quando se pode abortar			

(Conclusão)	1ª rodada	2ª rodada	3ª rodada	4ª rodada	5ª rodada	6ª rodada
<b>Grupo 3</b>	resumo sobre aborto	texto sobre aborto	texto sobre aborto	quanto tempo o feto desenvolve o cérebro e o coração		
<b>Grupo 4</b>	aborto	estatística aborto				
<b>Grupo 5</b>	aborto	aborto no site do G1				
<b>Grupo 6</b>	definição de aborto	artigo de opinião a favor do aborto				
<b>Grupo 7</b>	relatos médicos sobre aborto	relatos médicos sobre aborto	relatos médicos sobre aborto			
<b>Grupo 8</b>	dados de pessoas que são contra o aborto	argumentos de pessoas que são contra o aborto	argumentos de pessoas que fizeram aborto			
<b>Grupo 9</b>	aborto sim não	aborto sim não				
<b>Grupo 10</b>	textos a favor do aborto	textos contra o aborto	qual possibilidade de engravidar tomando anticoncepcional	número de crianças abandonadas no Brasil	número de estupros no Brasil	até que período de gravidez é permitido abortar
<b>Grupo 11</b>	aborto	aborto opiniões	vozes de autoridade sobre aborto	vozes de autoridade sobre aborto	vozes de autoridade sobre aborto	
<b>Grupo 12</b>	aborto	o que a Bíblia diz sobre o aborto	opinião de médicos sobre aborto	Daniel Serrão		
<b>Grupo 13</b>	aborto	aborto contra	como evitar gravidez			
<b>Grupo 14</b>	opinião aborto	opinião aborto				

Fonte: Elaborado pela autora

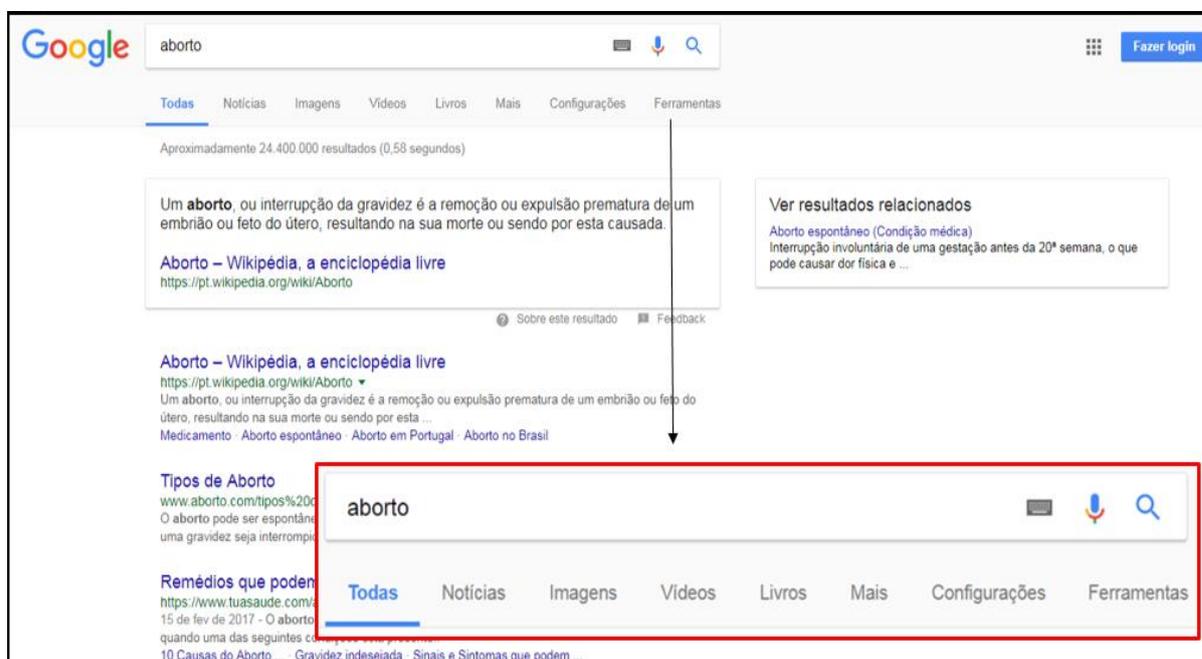
Weisgerber (2012) define uma das etapas do processo de curadoria da informação digital como “selecionar”. Nela, reside a importância da escolha das palavras-chave. É possível observar que 6 dentre os 14 grupos iniciaram a pesquisa utilizando a palavra “aborto”. Porém, todos eles perceberam, alguns após intervenção da pesquisadora, a necessidade da inserção de outras palavras, mais específicas, considerando o propósito da pesquisa: ler para saber mais sobre um assunto e para, também com isso, poder elaborar melhores argumentos em defesa de uma tese.

Selecionar também envolve considerar relevância, originalidade e qualidade (WEISGERBER, 2012). A escolha de uma palavra de abrangência tão ampla quanto o próprio tema do artigo pode trazer resultados que não representem conteúdos relevantes para a elaboração de bons argumentos em prol da tese defendida.

A indicação das palavras-chave também se relaciona ao modelo de curadoria que se pretende desenvolver. Nesta SD, pretendeu-se desenvolver a curadoria numa perspectiva crítica em que, além de selecionar e compartilhar informações, o curador pode subvertê-las, criticamente (AMARAL, 2012). A indicação de palavras-chave menos abrangentes, que passou a ocorrer a partir da segunda rodada de pesquisa, está ligada ao perfil de atuação do articulista/curador como crítico, que não é um mero pesquisador do tema, mas alguém que vai além dessa busca, pretendendo adicionar sua perspectiva ao conteúdo.

O *Google* possui alguns filtros. Por meio deles, os alunos podiam acessar resultados disponíveis em outras linguagens, além da verbal, como imagens e vídeos, numa perspectiva de pesquisa multiletrada. Os alunos foram orientados quanto a essa utilização: com uma mesma palavra-chave, poderiam alternar o filtro para coletar resultados em outras linguagens, somente clicando em alguma das opções, conforme destaque da Figura 9.

Figura 9 – Plataforma de pesquisa Google



Fonte: Adaptado de <https://www.google.com.br/> Acesso em 6 ago. 2017

Somente o Grupo 8, e apenas na terceira rodada de pesquisa, fez uso de uma dessas ferramentas, utilizando o filtro “vídeos”, do *Google*. As reformulações curriculares na direção de um trabalho com um currículo multiletrado (ROJO, 2015) poderiam modificar esse cenário em que a linguagem escrita ainda é tão privilegiada, tanto por professores quanto pelos próprios alunos, como pode-se observar. Mesmo autorizados e incentivados a consultar vídeos, áudios e imagens e tendo fácil acesso a esses filtros no *Google*, os alunos optaram por fazer a pesquisa em documentos predominantemente verbais.

Além da escolha das palavras-chave, observaram-se alguns critérios utilizados pelos alunos para seleção dos textos a serem lidos. Dos 14 grupos que realizaram a atividade, 6 selecionaram, na primeira rodada, o site *Wikipedia*<sup>7</sup>, dentre os milhares de resultados apresentados. Iniciou-se, então, uma intervenção da pesquisadora, por meio de perguntas aos alunos, relacionadas à credibilidade das informações divulgadas na Internet.

Alunos que não haviam escolhido esse site para iniciarem as leituras justificaram-se dizendo não terem certeza da confiabilidade do conteúdo disponível nesse local. Além dessa provocação, em que os alunos foram convidados a refletirem sobre a qualidade dos conteúdos divulgados na *web*, foi proposto que eles procurassem a mesma informação em sites diferentes, comparando diferentes resultados, observando divergências e regularidades.

Ao explicar a importância dos processos de curadoria, Beiguelman (2011) afirma que vivemos atualmente em uma “dadosfera”, que consiste em uma avalanche informacional nunca antes vivenciada. No entanto, nem todo conteúdo disponível é de qualidade e Campbell (2011) aponta os filtros humanos como uma das principais manifestações da atual geração da *web*. O questionamento, inclusive por parte de alguns alunos, da credibilidade da *Wikipedia* está ligado à ideia de que a “[...] legitimidade dos conteúdos disponíveis na rede está associada à reputação e à influência de quem os dissemina” (TERRA, 2012, p. 64).

Se, no passado, o acesso à informação era realizado de forma mais clara e concreta, por exemplo, por meio de consultas a livros, jornais, acervos de bibliotecas, no contexto digital, vive-se outra realidade em que as informações se encontram dispersas e podem ser produzidas também por amadores, plagiadores ou usuários

---

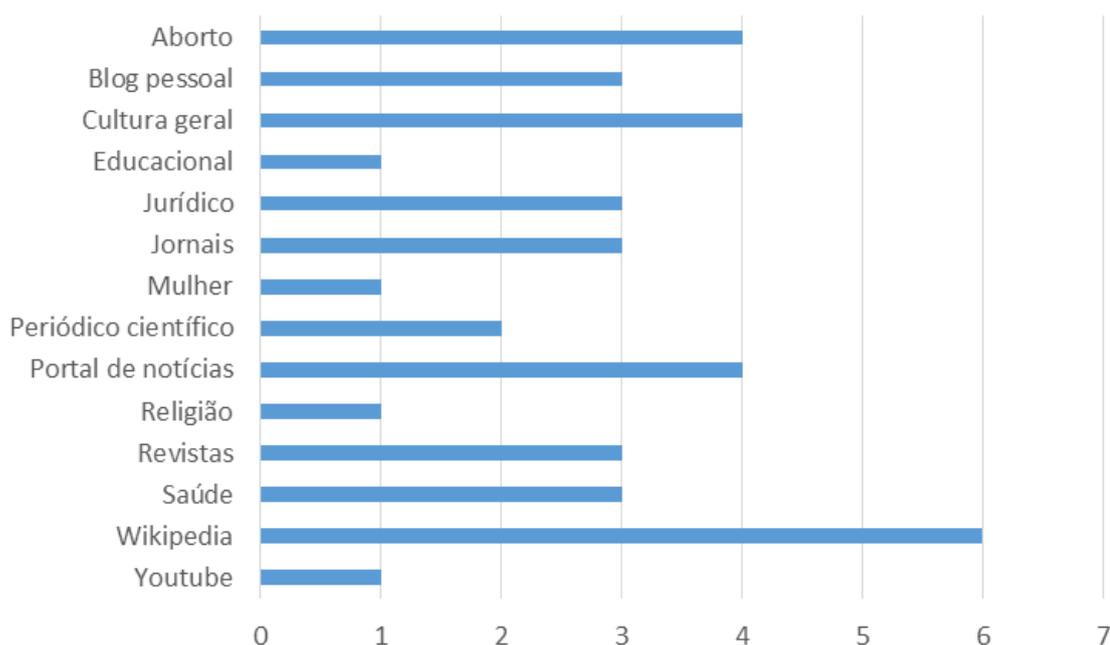
<sup>7</sup> *Wikipedia* é um projeto de enciclopédia multilíngue, de licença livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa.

que consideram que, quanto maiores forem as “curtidas”, maior será a qualidade do conteúdo fornecido (WEINBERGER, 2012).

As mídias digitais têm permitido que os jovens naveguem cliquem, digitem, fotografem, gravem, salvem, enviem conteúdos e realizem muitas ações e eles o fazem com grande destreza, sugerindo a generalização da ideia de que há um domínio total do universo digital e que ele se desenvolve natural e instintivamente (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014), porém, o desenvolvimento da atividade de pesquisa nas mídias digitais evidenciou a necessidade da escola se configurar como um local de tutoria aos alunos quanto aos critérios de seleção de conteúdos, ampliando suas competências de literacia digital.

Os alunos escolheram sites variados para realizarem suas leituras e anotações. De um total de 43 rodadas de pesquisa, considerando-se todos os grupos, os alunos navegaram em sites relacionados à temática específica, aborto, em blogs pessoais, em páginas que tratavam de temas de cultura geral, em sites educacionais que divulgavam técnicas de redação, sites jurídicos, portais de notícias, sites de jornais e de revistas, sites voltados à assuntos relacionados à mulher, periódicos científicos, páginas sobre saúde, religião, na *Wikipedia* e no *Youtube*. O Gráfico 7 apresenta, por categoria, os sites que foram acessados pelos alunos.

Gráfico 7 – Categorias de páginas acessadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora

Se, por um lado, nas metodologias tradicionalmente utilizadas no ensino dos gêneros, a incumbência de pesquisar e divulgar os textos, que alimentarão com conteúdos as produções, costuma ficar nas mãos do professor ou a cargo do livro didático, por outro, quando se oportuniza a pesquisa nas mídias digitais na sala de aula, essa responsabilidade passa também para as mãos dos discentes (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

As escolhas costumeiramente feitas pelo docente, podem ser feitas pelos alunos. Angeluci (2014) coloca que, no cenário cultural contemporâneo, produção, distribuição e recepção de conteúdos estão submetidas a uma lógica participativa, por meio do digital. A escola, nesse sentido, por meio, por exemplo, dos processos de curadoria, pode também promover essa cultura de participação.

Além de descentralizar as tarefas de pesquisa e de oferta de informações, que passam a ser compartilhadas por alunos e professores, a formação de curadores de conteúdos delinea outro contraponto à cultura do controle. Segundo Terra (2012, p. 59),

[...] nesta mídia – web – o usuário tem total condição de produzir seu próprio conteúdo ou escolher as fontes que quer para se informar, entreter ou interagir. E tais fontes não necessariamente estão a serviço dos meios de comunicação tradicionais, podendo ser blogs, microblogs ou comunidades inteiramente lideradas por outros usuários comuns. As organizações perdem, portanto, a primazia do controle da informação, passando a dividi-lo com internautas e outros entes.

A diversidade de sites pesquisados dificilmente seria contemplada se a tarefa de seleção estivesse sob a responsabilidade e sob o controle somente da professora. Cada aluno, ao elaborar sua tese, na produção inicial e, possivelmente, reformulá-la ao longo dos módulos, apresentou necessidades diferentes quanto à busca de conteúdos para dar garantias e suportes para elaboração de uma conclusão (TOULMIN, 2006).

A título de exemplo, observou-se que o Grupo 12, na tentativa de sustentar sua tese em torno de uma argumentação baseada em conceitos bíblicos, organizou sua pesquisa nessa direção e, em seguida, buscou por dados científicos, procurando prever contra-argumentos e elaborar refutações. O trecho a seguir, da produção inicial de um deles, comprova a necessidade de localizar mais informações que sustentem a argumentação pretendida, conforme Quadro 19.

Quadro 19 – Contradição no processo argumentativo

<b>Produção Inicial: contradições na argumentação</b>	
<b>Trecho da produção do Aluno 24</b>	“Eu sou contra o aborto, porque além de ir contra os meus princípios religiosos e morais, para mim, quando ocorre o aborto, ocorre a privação de uma possível vida. Na ciência não se pode definir com exatidão quando realmente quando o feto passa a ter vida, mas a partir do momento em que ocorre a fecundação, se tem a certeza de que ali terá uma vida”

Fonte: Elaborado pela autora

As expressões “não se pode definir com exatidão” e “se tem a certeza de que”, no mesmo período, se contradizem. Esse movimento tão personalizado, possivelmente, não ocorreria se a professora tivesse selecionado textos, em seu momento de planejamento, sobre a temática em questão, com a finalidade de auxiliar os alunos na elaboração de conteúdos. Ocasionalmente, poderia ocorrer essa paridade. No entanto, quando os próprios autores também foram curadores, esse alinhamento entre as intenções e os conteúdos pesquisados ocorreu de forma intencional e não ocasional.

A busca por informações que refutassem contra-argumentos baseados na ciência, uma vez que a argumentação estava pautada em preceitos bíblicos, levou esse mesmo aluno a utilizar como palavra-chave a expressão “opinião de médicos sobre aborto”, chegando à declaração de um deles. Os registros, transcritos no Quadro 20, constavam das anotações de pesquisa feitas pelo aluno.

Quadro 20 – Anotação de pesquisa para citação de autoridade

<b>Pesquisa nas mídias digitais: citação de autoridade</b>	
<b>Trecho das anotações do Aluno 24</b>	“De acordo com o falecido médico Daniel [Serrão] existem 3 motivos para ser contra o aborto. 1- Uma mulher normal que tenha uma boa gravidez não é uma pessoa doente. Então, para o médico basta apenas fazer uma intervenção. Portanto, destruir um feto não é um ato médico. 2- Se a causa do aborto for financeira [fim das anotações]”

Fonte: Elaborado pela autora

Do ponto de vista quantitativo, levando-se em conta, inclusive, algumas declarações feitas pela professora acerca das dificuldades quanto à gestão do tempo e ao excesso de conteúdos previstos no currículo, é possível observar, também, vantagens trazidas pela curadoria de informações no trabalho com os gêneros textuais. Foram selecionados e lidos, total ou parcialmente, pelo menos, 42 textos diferentes e foi consultado 1 vídeo pelos 28 alunos presentes neste módulo.

Os Grupos 10 e 11 fizeram, respectivamente, 6 e 5 rodadas de pesquisa. Desse modo, tiveram contato, integral ou parcial com mais textos do que, provavelmente, teriam nas aulas tradicionais<sup>8</sup>. Deve-se levar em conta também, além da quantidade, o aspecto qualitativo, já discutido anteriormente, em que aquilo que está sendo pesquisado e lido relaciona-se, diretamente, às necessidades específicas de fundamentação da argumentação de cada produtor.

A curadoria de informações nas mídias digitais abriu, também, outras possibilidades, além das já mencionadas e ligadas diretamente à elaboração de garantias, suportes e refutações (TOULMIN, 2006), ou seja, à promoção da argumentatividade. Para Bronckart (2003), todo texto é composto por diversos tipos de discurso, organizados de acordo com o intuito comunicativo. As tipologias são mescladas ou encaixadas hierarquicamente e é dessa diversidade que decorre a heterogeneidade composicional.

Embora se trate de um gênero predominantemente argumentativo, um artigo de opinião também apresenta outras sequências tipológicas. Quando o enunciador julga que o interlocutor pode não entender algum objeto do discurso, utiliza uma sequência explicativa (GONÇALVES; HIGA, 2012). Também, para elaboração dessas sequências, as atividades de curadoria contribuíram, como se pode observar em alguns registros feitos pelos alunos, apresentados a seguir.

Na produção inicial, muitos tiveram dificuldade de elaborar a introdução de seus textos. Uma das estratégias consideradas pelos alunos foi começar a produção definindo aborto, para depois posicionarem-se frente à questão, lançando mão, assim, de uma sequência explicativa. O trecho a seguir consiste em anotações feitas desse tipo de texto e conseguidas por meio da pesquisa nas mídias digitais: “É uma interrupção da gravidez é a remoção a expulsão prematura de um embrião ou feto do útero, resultando na sua morte”.

Além de procurarem por definições, como essa, alguns alunos buscaram, nas mídias digitais, dados estatísticos relacionados à prática do aborto. No trecho a seguir, transcrito à esquerda, a Aluna 25 registrou algumas amostras numéricas coletadas na pesquisa que serviram como garantias e suportes para sua argumentação, transcrita à direita no Quadro 21.

---

<sup>8</sup> Aqui, estão sendo considerados textos cujo objetivo foi fornecer elementos para a elaboração de conteúdos das produções. Aspectos discursivos e linguístico-discursivos foram também desenvolvidos por meio de outras atividades, já descritas e comentadas.

Quadro 21 – Utilização de dados estatísticos na produção final

Dados estatísticos pesquisados	Argumentação na Produção Final
7% dos estupros resultam em gravidez (Agência Patrícia Galvão) 70% das vítimas de estupro não fazem aborto legal (Agência Patrícia Galvão)	Segundo o site Agência Patrícia Galvão 7% dos estupros resultam em gravidez, 70% das vítimas de estupro não fazem aborto legal <u>ou seja a probabilidade da mulher ter alguma coisa grave é grande.</u>

Fonte: Elaborado pela autora

Seria um grande desafio para o professor atender, somente com sua pesquisa, as singularidades da argumentação desenvolvida por cada aluno. Um contributo da atividade de curadoria nas mídias digitais foi o emprego, nas produções finais, de argumentos de autoridade. Essas manifestações só foram possíveis devido ao caráter de customização da pesquisa, oportunidade em que cada aluno pode procurar afirmações de especialistas direcionadas, especificamente, à tese que pretendiam desenvolver. Esse aspecto é muito importante e singular, na produção de um artigo de opinião.

Para quem escolhe o caminho do direito, por exemplo, recorrer à autoridade de um jurista pode ser de grande valia; para aquele que envereda pelo campo das ciências experimentais, no entanto, o recurso ao conhecimento de um especialista será de pouca ou nenhuma valia se o argumentador não dispuser de dados e experimentos confiáveis para demonstrar sua tese. Outro exemplo: carregar no apelo emocional (ou moral) pode ser uma estratégia decisiva num debate eleitoral; mas dificilmente será apropriado numa discussão sobre saúde pública (CENPEC, 2016, p. 65).

Na perspectiva da promoção da ampliação das competências de literacia digital, além do acesso, análise e avaliação figuram como aspectos a serem desenvolvidos pelos alunos (HOBBS, 2010). Num artigo de opinião, uma conclusão pode ser considerada válida, dentre outras estratégias, a partir da credibilidade atribuída a alguma autoridade no assunto. Portanto, a busca por argumentos de autoridade, no contexto atual, coloca desafios aos alunos e a necessidade de intervenções por parte dos professores, justamente por conta da atual simbiose entre público e autor. A esse respeito, Keen (2009) alerta para o esvaziamento do papel dos especialistas na *web* e para a propagação dos “palpiteiros” da rede, sobre os quais não incidem controle e fiscalização.

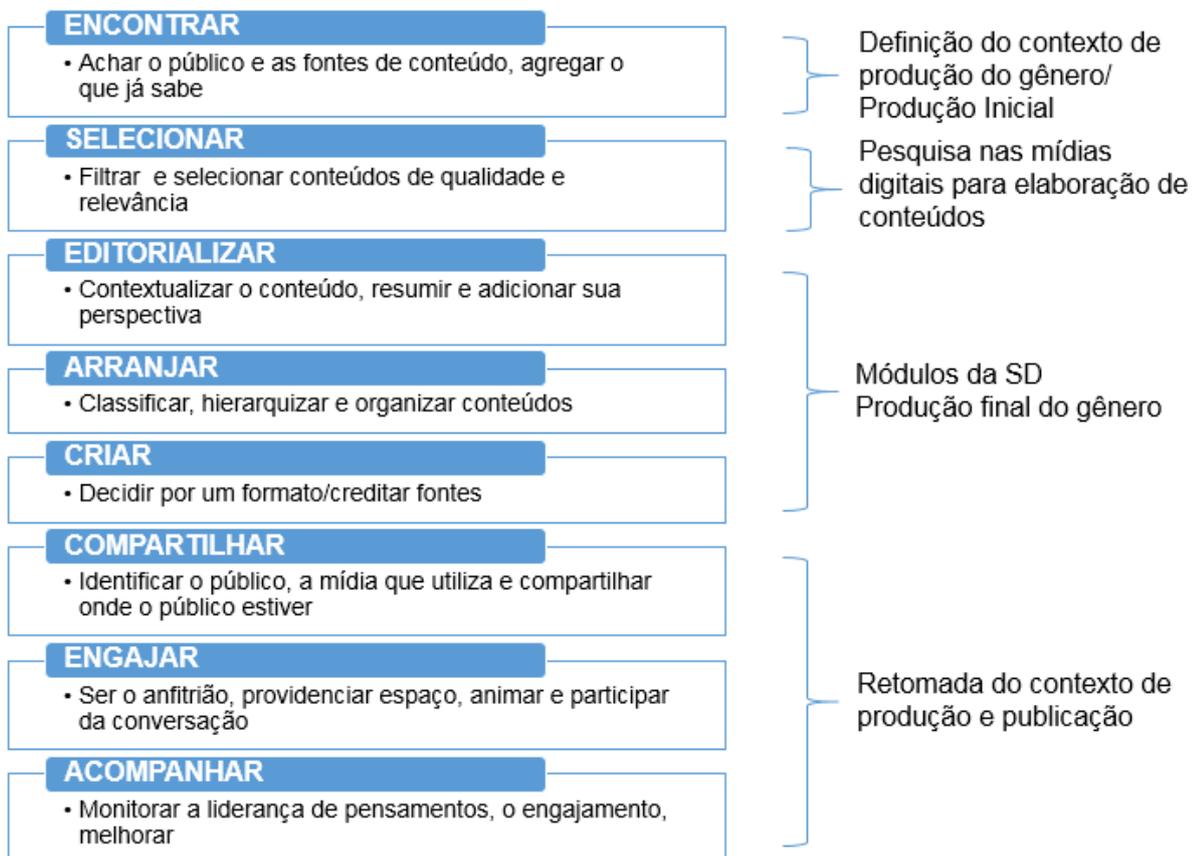
Esse desafio demonstra, portanto, a necessidade da promoção, cada vez maior, de atividades que incluam curadoria de conteúdos, não somente para a

produção de textos nas aulas de língua portuguesa. Uma única SD em que os alunos tiveram que exercitá-la parece insuficiente para o desenvolvimento de competências, especialmente, de análise e avaliação.

Foi possível constatar que o trabalho com uma SD, pautada nos princípios difundidos pelos pesquisadores de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, para a produção de artigos de opinião encontra diversas aproximações com os conceitos ligados à curadoria de conteúdos, considerando que estes extrapolam as atividades de busca e de seleção de informações.

Se por um lado, a SD permitiu, em boa parte dos módulos, o estudo da forma composicional do gênero, por outro, o planejamento de uma atividade em que as mídias digitais serviram como ferramenta de pesquisa permitiu qualificar o conteúdo que seria escrito. A Figura 10 baseada nos estudos de Weisgerber (2012), aponta similaridades entre os princípios ligados ao processo de curadoria e algumas atividades desenvolvidas durante a SD.

Figura 10 – Aproximações entre as etapas de curadoria de conteúdos e a SD



Fonte: Adaptado de Weisgerber (2012)

A atividade de curadoria desenvolvida com os alunos trouxe à tona alguns desafios. Embora inseridos em contextos digitais, principalmente por meio do uso de dispositivos móveis, muitos tiveram dificuldades para selecionar conteúdos, demonstrando a necessidade, conforme já afirmara Rojo (2015), de não somente ampliar a quantidade de acessos à Internet, mas de qualificar os seus usos.

Nesta sequência, procurou-se qualificar os usos, orientando os alunos quanto à escolha de palavras-chave menos genéricas, quanto ao questionamento da qualidade dos conteúdos publicados em alguns sites e por meio da proposição de que realizassem mais leituras a partir dos resultados sugeridos por uma mesma palavra-chave, buscando regularidades ou contradições, desenvolvendo, assim, critérios de seleção. Em suas sugestões acerca do trabalho com gêneros, na perspectiva dos multiletramentos, Rojo (2015) também recorre ao conceito de curador, como alguém que seleciona a partir de algum critério.

Outro aspecto evidenciado pela realização do módulo de curadoria refere-se à sua complementaridade em relação às demais atividades desenvolvidas ao longo da SD, esquematizadas no Quadro 22. A aprendizagem de um gênero não se restringe às atividades de elaboração de conteúdos, compreendendo-se que conteúdo temático, estilo e construção composicional são componentes indissociáveis (BAKHTIN, 1997). Desse modo, estudar a estrutura de artigos de opinião, conhecer os recursos estilísticos que costumam ser utilizados por articulistas somaram-se à atividade de pesquisa aqui representada. Para Bakhtin (1997, p. 403), também

O autor de uma obra está presente somente no *todo* da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no *conteúdo* da obra, se este estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem, e percebemo-lhe a presença acima de tudo *na forma*.

Apesar de afirmar que os gêneros não podem ser definidos por meio de um único elemento, Bakhtin (1997, p. 206) destaca a importância do conteúdo temático, ao afirmar que “[...] o autor é orientado pelo conteúdo [...] ao qual ele dá forma e acabamento por meio de um material determinado – verbal, no caso [...]”. A forma depende do conteúdo e serve como ponte necessária para um conteúdo novo, desconhecido.

Verificou-se, portanto, para a produção de um artigo de opinião, a importância do investimento em todas as frentes, propiciando atividades que dessem suporte aos

alunos na construção composicional do gênero, quanto aos recursos estilísticos e, finalmente, neste módulo, que subsidiassem a elaboração de conteúdos.

### **5.12 Produção final**

Para a realização da produção final do artigo de opinião, foi necessário, primeiramente, recuperar a lista de constatações desenvolvida ao longo dos módulos. Vale lembrar como se deu essa construção: ao longo das atividades desenvolvidas, as descobertas feitas pelos alunos ou provenientes de intervenções feitas pela professora, foram sendo registradas pela pesquisadora na lousa digital. Desse modo, os critérios a que os textos deveriam atender não configuravam um elemento surpresa imposto pela professora e apresentado somente no momento da produção final.

É importante lembrar também que, do ponto de vista do cronograma de atividades, o módulo de curadoria de conteúdos foi o último a ser realizado. Assim, a lista de constatações dava, aos alunos, suporte quanto à construção composicional, recuperando os estudos feitos em outros momentos, ao passo que a pesquisa realizada nas mídias digitais oferecia apoio para elaboração de conteúdos. As informações pesquisadas, sozinhas, não constituíam o gênero. Era necessário utilizá-las a serviço da produção de um artigo, o que incluía a definição de uma tese e a construção de argumentos a partir dos dados pesquisados.

A lista de constatações foi deixada exposta e a professora a complementou com anotações e esquemas feitos na lousa convencional. Os alunos foram orientados a produzirem uma primeira versão do texto, podendo consultar tanto os registros feitos no módulo anterior, quanto quaisquer outros textos disponibilizados em cópias ao longo das atividades.

A perspectiva adotada nesse trabalho compreende que o curador não somente pesquisa e lista conteúdos mas, assemelhando-se ao papel de um articulista, acrescenta seu ponto de vista ao que foi selecionado. Na produção final, os alunos precisavam, tal qual um curador de conteúdos, editorializar, arranjar e criar (WEISGERBER, 2012), uma vez que aquilo que fora pesquisado precisava, respectivamente, ser contextualizado em função da defesa de uma tese; classificado, hierarquizado a fim de trazer coesão ao texto; e organizado de acordo com um formato, no caso, do artigo de opinião.

A professora orientou os alunos a escreverem uma primeira versão e aplicarem estratégias de revisão antes de redigirem a versão final. Essas estratégias incluíam a verificação ortográfica, morfossintática e de pontuação. Além desses aspectos, os alunos deveriam produzir e revisar os textos de acordo com os descritores apresentados na lista de constatações.

Durante o processo de escrita das produções finais, alguns alunos necessitaram retornar à etapa anterior do processo de curadoria, solicitando acesso à Internet para refazerem algumas consultas. Alguns para pesquisar fontes e poder creditá-las ao longo do texto, e outros porque precisavam saber mais sobre o assunto para escreverem seus argumentos com maior propriedade.

De toda a turma, houve 6 alunos, aproximadamente 20% do grupo, que fizeram novas pesquisas nas mídias digitais, simultaneamente à atividade de produção, demonstrando que a curadoria pode acontecer num processo em espiral, que começa quando se seleciona o público para quem se pretende escrever e retorna em outros momentos, com maior ou menor intensidade e com diferentes abordagens.

Nesse sentido, seria muito proveitoso aos professores e alunos a viabilização do acesso à Internet móvel nas salas de aula, possibilitando a realização de pesquisas e leituras antes, durante os processos de escrita e após, nas etapas de revisão.

Durante e após a escrita dos rascunhos, os alunos puderam tirar dúvidas tanto com a professora quanto com a pesquisadora. Foram orientados também a utilizarem o dicionário para pesquisarem a grafia de algumas palavras. A intervenção de ambas procurou evitar induções quanto à argumentação, mas levar os alunos a refletirem sobre a coerência e a coesão dos textos produzidos.

A versão final produzida pelos alunos foi entregue à professora. Alguns não conseguiram concluí-la nas duas aulas disponibilizadas e precisaram de maior tempo, dando continuidade à tarefa no dia seguinte, em sala. Os textos foram lidos pela professora e pela pesquisadora e serviram como base para o planejamento de uma atividade de revisão, anterior à publicação no blog. Tal qual se deu durante a realização dos módulos, em que as observações feitas sobre as produções iniciais alimentaram o planejamento da sequência, a produção final exerceu papel fundamental para revisão, junto aos alunos, de alguns elementos apontados na lista de constatações.

### 5.13 Revisão textual

Até aqui, foram geradas diversas oportunidades de escrita para os alunos. O trabalho com os gêneros orais e escritos, nesta SD, proporcionou diferentes momentos de produção, a começar pela inicial, que serviu como parâmetro para todos, alunos, professora e pesquisadora, quanto às principais dificuldades que precisavam ser contempladas nas atividades de estudo do gênero; nas tarefas simplificadas em que aspectos mais específicos foram selecionados para aprofundamento; e na produção final, que envolveu a elaboração de, ao menos, duas versões, além da digitada.

Após a leitura desse último texto e, considerando a decisão de publicação em um blog, optou-se por realizar uma devolutiva aos alunos, destacando-se trechos de textos e relacionando-os aos descritores que serviram como parâmetro para a produção final, numa atividade de revisão coletiva. Com base nas reflexões feitas nessa atividade, os alunos poderiam aprimorar ou reformular partes de seus textos, visando à publicação no blog, realizando-se, assim, uma terceira versão da produção final, em formato digital.

Nas atividades escolares de produção textual, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) sugerem o trabalho do texto como unidade, mas reconhecem a necessidade ocasional de atividades pontuais que ajudem os alunos a tomarem consciência de alguma dificuldade e a encontrarem mecanismos para ultrapassar esses obstáculos.

Para isso, os autores distinguem três tipos de tarefas: aquelas que implicam em uma situação de comunicação claramente definida, em que se considera o conjunto dos componentes do texto; as tarefas de escrita ou de revisão de um texto com o objetivo de resolver um problema, focalizando um ou vários componentes; e as tarefas que isolam um problema de escrita e propõem exercícios de descoberta, de sistematização, de consolidação de um aspecto pontual do texto.

Essa volta ao texto visa delimitar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades dos aprendizes e pode ser feita por meio de diferentes dispositivos. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) sugerem, por exemplo, a leitura coletiva da produção escrita e a discussão sobre os conhecimentos adquiridos e as dificuldades.

Nesta atividade, foram preparados pela professora e pela pesquisadora *slides* em que trechos de textos dos alunos (sem identificação) foram compartilhados com toda a turma, considerando que nem todas as atividades escolares para melhorar a

escrita implicam o texto em sua totalidade (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Foram incluídos trechos com aspectos a serem melhorados e outros que atendiam aos descritores propostos, servindo como trechos de referência.

Ao tratar, por exemplo, da intitulação de um artigo de opinião, era esperado e fora abordado nos Módulos 3 e 4 que o título antecipasse a polêmica e motivasse a leitura do texto. Ao lado dos trechos, colocaram-se dicas aos alunos que foram comentadas neste módulo, conforme Figura 11.

Figura 11 – Devolutiva sobre a produção final: títulos

**O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?**

Exemplo 1: Título "Saiba o que você está fazendo!". Feedback: Cuidado com títulos "genéricos", que poderiam servir para qualquer tema de artigo.

Exemplo 2: Título "Você acha Certo?". Feedback: Um título como este sugere um texto expositivo e não um artigo em que uma tese será defendida.

Exemplo 3: Título "Abortar ou continuar?". Feedback: Antecipa a polêmica e pode motivar a leitura do texto.

Fonte: Elaborado pela autora

O trabalho com a contra-argumentação e com a elaboração de refutações foi especialmente desenvolvido no Módulo 2 e era esperado também que, em suas produções finais, os alunos levassem em conta o ponto de vista dos opositores. O trecho a seguir foi exposto como exemplo de levantamento de contra-argumento e elaboração de refutações (Figura 12).

Figura 12 – Devolutiva sobre a produção final: refutações

**Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações?**

Tem gente que diz que é melhor interromper a gravidez do que a criança cresça numa vida miserável, passar necessidade. Em primeiro lugar você não sabe se a criança vai ter uma vida miserável, vai saber se a mãe não dá a criança para uma família rica.

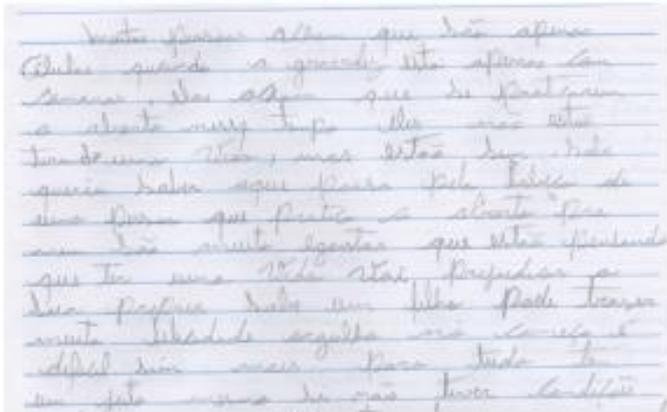
Contra-argumento: a criança, fruto de uma gravidez indesejada, vai ter uma vida miserável.  
 Refutação 1: isso não pode ser afirmado com certeza.  
 Refutação 2: a mãe pode entregar a criança a uma família com posses.

Fonte: Elaborado pela autora

Foi proposto, também, um exercício de revisão coletiva de um trecho visando ao aprimoramento da pontuação. A Figura 13 traz o texto elaborado pelo aluno e a nova versão, revisada e digitada no slide.

Figura 13 – Devolutiva sobre a produção final: pontuação

## A pontuação é adequada e suficiente?



Muitas pessoas acham que são apenas células quando a gravidez está apenas com semanas, elas acham que se praticarem o aborto nesse tempo eles não estão tirando uma vida, mas estão sim, sabe queria saber o que passa pela cabeça de uma pessoa que pratica aborto pra mim são muito egoístas que estão pensando que ter uma vida vai prejudicar a sua própria sabe um filho pode trazer muita felicidade orgulho no começo é difícil sim mas para tudo tem um jeito

### Texto revisado pela turma:

Muitas pessoas acham que são apenas células, quando a gravidez está apenas com semanas. Elas acham que se praticarem o aborto nesse tempo, eles não estão tirando uma vida, mas estão sim.

Sabe... Queria saber o que passa pela cabeça de uma pessoa que pratica aborto. Pra mim, são muito egoístas que estão pensando que ter uma vida vai prejudicar a sua própria.

Sabe... Um filho pode trazer muita felicidade, orgulho. No começo, é difícil, sim, mas para tudo tem um jeito.

Fonte: Elaborado pela autora

Além desses, outros aspectos foram abordados, na forma de revisão coletiva: o posicionamento do autor em relação à questão apresentada; a utilização de estratégias complexas de convencimento; a construção de argumentos convincentes para defesa da tese; a elaboração de uma conclusão; a utilização de expressões que evidenciassem tomada de posição; o emprego adequado dos elementos de articulação; e a adequação às convenções ortográficas e morfosintáticas, focalizando, assim, vários componentes do texto, conforme sugerem Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

### 5.14 Elaboração do blog e digitação dos textos

O trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada nesta pesquisa, envolve o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem (DOLZ;

SCHNEUWLY, 2004), dentre elas, as chamadas capacidades de ação. Mais do que ampliar os conhecimentos sobre os mecanismos discursivos e linguísticos mobilizados na produção de um texto, os alunos deveriam sempre se reportar a um contexto de produção, definido previamente, na etapa de apresentação da situação de comunicação: escrever um artigo de opinião, para um(a) leitor(a) jovem, para publicação em um blog.

Feitas as reflexões que consistiram em atividade de revisão dos textos, passou-se, em outra aula, à discussão de alguns detalhes sobre o local em que os artigos seriam publicados. Nessa etapa da SD, estava disponível, na escola, acesso à Internet sem fio e a pesquisadora projetou para os alunos, na lousa digital, algumas referências quanto aos tipos de blogs<sup>9</sup> em que poderiam ser compartilhados os textos.

Após algumas discussões entre si, os alunos optaram pela criação de um blog para publicação permanente de textos da turma, de diversos gêneros textuais e não somente com artigos de opinião ou textos voltados à mesma temática, no caso, aborto. Os alunos deram sugestões de nomes e fizeram uma votação para decidirem como se intitularia esse canal de divulgação.

Realizou-se, então, a criação, propriamente, do blog. Na lousa digital, a pesquisadora encaminhou junto aos alunos esse processo que envolveu a criação de um e-mail e o acesso e a exploração de algumas ferramentas de edição na mídia *Blogger*<sup>10</sup>. Os alunos escolheram um *layout* para customização da página e passaram à etapa de digitação dos textos.

A digitação dos artigos foi desenvolvida depois da atividade de revisão coletiva dos textos. Com isso, os alunos puderam melhorar aspectos em suas produções e muitos assim o fizeram. Essa etapa consistiu em um momento de elaboração de uma nova versão do artigo de opinião. Desse modo, o trabalho com o gênero foi revisitado diversas vezes e não somente a partir da perspectiva da professora, por meio do fornecimento de modelos ou de correções assinaladas nas produções.

Os textos não foram digitados diretamente no *Blogger*. Foram utilizados os *netbooks* da escola e as produções foram inseridas em um editor de texto. Esse *software*, por possuir verificador de gramática e ortografia, facilitou para os alunos o

---

<sup>9</sup> Apresentaram-se aos alunos blogs em que se publicam textos de diversos gêneros sobre um mesmo tema; textos de um único gênero (artigos) sobre temas variados; textos de gêneros e temas diversificados, além de blogs de autoria única e administrados por vários autores.

<sup>10</sup> *Blogger* é uma plataforma de hospedagem e criação de blogs disponibilizada pela *Google*. Nela é possível criar, personalizar e administrar um blog gratuitamente.

aprimoramento dos aspectos linguístico-discursivos, especialmente o último, da verificação ortográfica, atuando como ferramenta de revisão.

Durante a digitação, a professora e a pesquisadora circularam pela sala, monitorando o trabalho dos alunos. Os textos foram salvos em *pendrive* e combinou-se a postagem com periodicidade semanal, sendo publicados cinco textos por semana, a partir do mês de setembro. A pesquisadora responsabilizou-se pela postagem dos artigos de opinião relacionados a esta SD e ficou acertado que os alunos escolheriam um ou mais administradores para continuidade de publicação dos textos no blog.

Na proposta de currículo multiletrado defendida por Rojo (2015), o blog se encontra atrelado à esfera jornalística, proporcionando um trabalho com informação e opinião, na hipermídia de base escrita e vinculado aos processos de seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, redistribuir, remixar, clipar e curar, trazendo novos elementos para o contexto de produção e a necessidade desse canal extrapolar a atividade desenvolvida nesta SD, podendo ser editado, ampliado e alimentado posteriormente pelos alunos.

### **5.15 Análise das produções finais: contribuições da curadoria de informações**

As produções iniciais dos alunos forneceram dados para o planejamento dos módulos da SD. Esses primeiros textos foram analisados à luz de descritores que contemplavam três capacidades de linguagem: discursivas, linguístico-discursivas e de ação. Do mesmo modo, a produção final foi avaliada considerando-se esses elementos. Nessa etapa do trabalho, foi possível proceder o processo de validação da SD, que vai muito além da observação isolada das últimas escritas dos alunos.

Segundo Aparício e Andrade (2016), o termo validação é empregado no trabalho com SD, relacionando-se à fase em que se verifica se o aprendizado foi consolidado. Anteriormente à validação, ocorre a experimentação, que consiste na aplicação propriamente da SD em sala de aula, acompanhada de registros e de observações realizados durante o processo. A validação se apoia sobre todos esses dados colhidos durante a experimentação, sendo mais do que o ato de avaliar as produções finais dos alunos. Assim, justificam-se os registros e reflexões apresentados nos capítulos anteriores, paralelamente à descrição dos módulos, visando à uma compreensão global do processo de validação.

É importante ressaltar também que, embora possam e tenham constituído instrumento de avaliação somativa para a professora, considerou-se, na fase de validação da SD, o percurso vivenciado por cada aluno, na avaliação das produções finais, numa perspectiva qualitativa. Também na última fase do DEC, chamada de estágio de reflexão, compreende-se que as análises são fruto de um processo de avaliação formativa, empreendido ao longo de todo o curso, compreendendo uma reflexão crítica acerca do processo, além, propriamente, das transformações notáveis em termos de aprendizagem dos alunos (FREIRE, 2013).

Avaliar, dessa maneira, significa produzir um *feedback* reflexivo sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, privilegiando as diversidades individuais dos modos de aprender de cada um deles (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010). Assim, as produções de diferentes alunos não serão analisadas hierarquicamente, mas os processos e avanços verificados entre a produção inicial e final de um mesmo aluno é que serão objeto de reflexão.

Além desse aspecto, que se refere às produções e ao desempenho dos estudantes, a implementação de um processo de avaliação formativa interferiu nas ações do professor, na medida em que o planejamento foi direcionado pelas produções iniciais, e isso implica também na retomada de elementos desse planejamento, paralelamente à análise das produções finais.

Analisar aquilo que o aluno produziu, inicial e finalmente, relacionando essas aprendizagens às intervenções propostas ao longo da SD, também pode servir como instrumento para aprimoramento de uma prática pedagógica reflexiva. No caso deste trabalho de pesquisa, foram especialmente destacados nas análises aspectos ligados à contribuição das atividades de curadoria de conteúdos<sup>11</sup> na produção dos artigos.

Foram destacadas as análises referentes a uma amostra com artigos de quatro alunos da turma. As produções iniciais e finais seguem transcritas nos Quadros 22, 23, 24 e 25 e as análises completas, referentes à ampliação das capacidades de linguagem, seguem apresentadas nos Apêndices J, K, L e M.

---

<sup>11</sup> Todos os módulos contribuíram para a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos. No entanto, as considerações feitas neste capítulo referem-se, principalmente, às contribuições trazidas pela integração das mídias digitais à tarefa de elaboração de conteúdos de um artigo de opinião, que consiste em um dos objetivos específicos desta pesquisa. Para maior compreensão dos avanços dos alunos, em detalhes, recomenda-se a leitura das análises completas nos Apêndices J, K, L e M.

Quadro 22 – Produções Inicial e Final do Aluno 1

Produção Inicial de Artigo de Opinião	Produção Final de Artigo de Opinião
<p data-bbox="304 360 608 389" style="text-align: center;">A FAVOR OU CONTRA?</p> <p data-bbox="165 423 746 544">O tema que vamos tratar nesse texto é o aborto. O aborto é um tema muito polêmico pois ele envolve opiniões diferentes, críticas tanto positivas como negativas entre outras coisas.</p> <p data-bbox="165 546 746 848">Minha opinião sobre o aborto é muito clara, acho muito, mas muito errado a questão do aborto, pois estamos falando de uma pessoa que está para vir praticando esse ato você praticamente esta matando uma vida que não tem culpa de absolutamente nada. A pratica do aborto segundo as pesquisas do IDH tem aumentado ano após ano aqui no Brasil, pelo fato de que jovens de 12 a 17 anos tem engravidado com mais frequencia.</p> <p data-bbox="165 851 746 1122">O tema traz muitos questionamentos, o abuso sexual é um motivo meninas que são violentadas sem o uso de proteção acabam pegando alguma doença ou engravidando, e é nessa hora que entra a opção do aborto, pois a família as vezes não tem condições de cuidar de uma criança. Por outro lado entra a outra questão do aborto, que para ser sincero me deixa muito revoltado.</p> <p data-bbox="165 1124 746 1458">Adolescentes que tem plena consciência dos seus atos e sabem as suas consequências praticam relações sexuais sem o uso das camisinhas, anticonsepsionais ou algum outro metodo de prevenção, e acham que o aborto é a forma mais “fácil” de evitar “Problemas”. É uma criança que esta sendo formada, é uma vida que você irá destruir, mas mesmo com tudo isso as famílias e principalmente os adolescentes, eu juro que não consigo entender até que ponto o ser humano pode chegar.</p> <p data-bbox="165 1460 746 1641">Essa é a minha opinião sobre o aborto, sou um adolescente de 16 anos, porém tenho muita consciência dos meus atos, sei o que e certo e o que e errado, um momento de prazer pode sim, mudar totalmente o seu destino, seja consciente use métodos de proteção na hora do prazer.</p>	<p data-bbox="890 360 1235 389" style="text-align: center;">ABORTAR OU CONTINUAR</p> <p data-bbox="772 423 1353 633">O aborto é um assunto que gera muita polêmica, e cada um tem a sua opinião. A minha opinião e muito clara sou contra o aborto acho uma atitude muito errada e desumana, além disso não é uma pratica legalizada no Brasil, os únicos lugares que a realização é feita em clínicas clandestinas.</p> <p data-bbox="772 636 1353 817">Segundo pesquisas realizadas, de acordo com a equipe internacional da saúde, o número de aborto feito por mulheres e adolescentes subiu cerca de 45% nos últimos anos. Sendo que dessa porcentagem 22% são adolescentes de 14 a 17 anos de idade.</p> <p data-bbox="772 819 1353 1061">O Brasil como todos nós sabemos, está passando por uma crise muito grande e isso interfere e muito a questão do aborto. Na maioria das vezes a adolescente acaba engravidando e a família não tem condições de cuidar da criança, ou até mesmo uma vítima de estupro não quer seguir com a gravidez acaba tendo com “opção” o aborto.</p> <p data-bbox="772 1064 1353 1429">Como sou contra, não acho que a única opção seria o aborto, uma adolescente que não usou métodos protetivos como a camisinha ou anticoncepcional, tem que arcar com os seus atos. Se a família não tem condição financeira boa para manter um bebê tem a opção da adoção. A adoção e um método muito bom até mesmo mulheres que já foi estropadas têm essa opção. Além de ser proibido no Brasil o aborto é uma prática muito perigosa, a vida da mulher corre muito risco, clínicas clandestinas não têm equipamentos adequado para essa situação.</p> <p data-bbox="772 1431 1353 1552">Portanto que além de ser uma prática ilegal no Brasil, existem outros métodos para que uma mulher não aborte. Por que acima de tudo o que está em jogo é a sua vida.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A produção final do Aluno 1 demonstrou que a curadoria de conteúdos possibilitou a ampliação da apresentação de dados de realidade pertinentes ao tema, quando o aluno relacionou a crise pela qual passa o país à prática de abortos. Também, em seu primeiro texto, havia tentado apresentar dados estatísticos, mas estes partiram de suposições. Utilizou esse recurso na produção final, após efetivamente tê-los pesquisado. Essas informações foram utilizadas para

contextualizar a questão polêmica e têm relação com o recorte feito pelo aluno, que escolheu opinar sobre o aborto realizado mediante gravidez na adolescência.

É possível notar, também que, na produção inicial, o aluno fez uso de apelos à emoção, em diversos trechos. Embora ainda ocorram na produção final, nesta, há o predomínio da razão, uma vez que o ponto de vista do autor, na maior parte do texto, se justifica por meio de um raciocínio desenvolvido, o que, segundo Garcia e Rangel (2012) consiste no principal movimento que deve ser executado na produção de um artigo de opinião.

Quadro 23 – Produções Inicial e Final do Aluno 14

Produção Inicial de Artigo de Opinião	Produção Final de Artigo de Opinião
<p style="text-align: center;"><b>MATAR NÃO É A SOLUÇÃO</b></p> <p>Na minha sincera opinião eu acho que o aborto tem que continuar não sendo legal pois, hoje em dia existe muitos métodos para não engravidar.</p> <p>Mas mesmo com todos esses métodos vi que a taxa de jovens grávidas aumenta a cada ano. Ai você me pergum porque isso acontece? Na realidade não sei muito bem por que isso acontece, pois acho que as meninas nessa idade já são mais maduras e sabem o que é certo fazer.</p> <p>E você rapaz que engravidar uma garota não a abandone com a criança, é muito mais fácil ela opitar em parir o bebê com a presença de um pai que vai dar atenção, ajudar nos momentos difíceis e etc.</p> <p>Se você garota souber que está grávida não tenha medo de falar para seus pais pois, eles podem dar sugestões muito boas ou até cuidar um tempo do bebê.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ABORDANDO A SITUAÇÃO</b></p> <p>Há anos, o aborto é um tema discutido judicialmente no Brasil. Pois mais de 70% dos brasileiros são contra o aborto, mas e o resto da população é obrigada a aceitar essa escolha?</p> <p>Eu acho que, por conta da maioria da população brasileira ser contra o aborto, ele deveria ser legalizado pois quem é contra não abortaria, tendo assim um número não muito grande de pessoas que abortariam.</p> <p>Assim tornando o método do aborto muito mais seguro com uma higienização adequada e médicos estudados, porque no Brasil, como o aborto não é legalizado então tem pessoas que o fazem clandestinamente.</p> <p>Mas, enfim, sou a favor da legalização do aborto pois ele pode ser usado em casos de estupros e não somente em acidentes na hora do sexo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades de curadoria de conteúdos, não sozinhas, podem ter influenciado o Aluno 14 na sua mudança de posicionamento frente à questão polêmica. Em sua produção inicial, havia se colocado contrário e, na produção final, seus argumentos foram favoráveis à legalização do aborto. Embora não tenha citado a fonte, em seu segundo texto, o aluno também apresentou dados estatísticos mais precisos e eliminou expressões que evidenciavam seu desconhecimento sobre o tema, ampliando sua argumentatividade.

Quadro 24 – Produções Inicial e Final da Aluna 10

Produção Inicial de Artigo de Opinião	Produção Final de Artigo de Opinião
<p style="text-align: center;">O ABORTO NÃO É TÃO MAL ASSIM</p> <p>A minha opinião sobre aborto é dividida entre fazer e não fazer, quando a mulher escolhe fazer na maioria das vezes é porque ela sofreu um abuso sexual e não quer viver novamente o momento ao olhar para seu filho, mas às vezes eu não concordo pois é uma vida que está sendo gerada dentro de você e ela não tem culpa.</p> <p>Quando a mulher escolhe ter o bebê ela pode conhecer as maravilhas de ser mãe, porém por outro lado a vida de ser mãe até na fase adulta pode ser cansativo e muito difícil.</p> <p>Nunca devemos julgar mulheres que escolhem abortar, pois não sabemos o que ela sofreu ou a situação dela.</p>	<p style="text-align: center;">O ABORTO TEM CUSTOS</p> <p>O aborto é um assunto muito discutido, pois existem coisas boas e ruins sobre ele, mas mesmo tendo prós sobre esse assunto ainda sou contra.</p> <p>Publicada na Revista Galileu um pouco sobre o tema: “A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 47 mil mulheres morrem todos os anos no mundo por complicações relacionadas a abortos clandestinos”. Parando para pensar sobre esse assunto são muitas mulheres que morrem com algo que tem outros caminhos, como colocar o bebê para adoção ou até mesmo repensar sobre isso e talvez decidir cuidar dele.</p> <p>“Mas o bebê não sente nada”, isso não é verdade. O médico obstetra da Santa Casa em São Paulo, Leonardo Valladão afirmou: “A dor depende da idade gestacional. O sistema nervoso já começa a ser formado a partir de 9 semanas, o feto já tem reflexos. Mas não dá para saber se ele sente dor ou não”.</p> <p>É por isso e vários motivos que não devemos legalizar o aborto, porque no fim pode dar tudo errado. Há uma frase que devemos pensar: “A morte é terrivelmente o final, ao passo que a vida está cheia de possibilidades”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A Aluna 10, por sua vez, mostrava-se dividida em relação a qual posicionamento assumir frente à questão polêmica e, em seu primeiro texto, apresentou justificativas tanto para a realização quanto para a proibição do aborto. Já, na produção final, demonstrou maior convicção, assumindo posicionamento contrário à prática.

A curadoria também trouxe novos conteúdos para o texto da aluna: citação de autoridade médica e de dados estatísticos, além de aprofundamento quanto à apresentação de dados de realidade pertinentes ao tema, alinhados à sua nova perspectiva frente à questão polêmica. Uma possível contra-argumentação foi claramente refutada, na produção final, também por meio do uso de argumento de autoridade, fruto da pesquisa nas mídias digitais.

Quadro 25 – Produções Inicial e Final da Aluna 2

Produção Inicial de Artigo de Opinião	Produção Final de Artigo de Opinião
<p style="text-align: center;"><b>O PORQUE DO ABORTO?</b></p> <p>Hoje vamos abordar um tema extremamente polêmico, a legalização ou não do ABORTO.</p> <p>Ao tratarmos de um assunto como este, podemos perceber que opiniões são diversas, o aborto pode ser visto como algo ruim, com os argumentos de que existem preservativos para a precaução da gravidez e etc. Temos outro ponto de vista, que é o que eu concordo mais, o de ser a favor do aborto, mas por quais motivos ser a favor?</p> <p>Bem, como sabemos, o aborto, mesmo sendo ilegal, existe, para famílias mais pobres é algo de muito risco, pois são feitos em clínicas clandestinas, com um custo extremamente alto, além de colocar a mãe em risco de vida. Por que abortar, se existem preservativos?</p> <p>Preservativos não funcionam em 100% das vezes, camisinha estoura, anticoncepcional falha, pílula do dia seguinte não funciona sempre, não podemos esquecer que estupros existem e não, não é usado preservativo, e aí a vítima terá que cuidar de uma criança, fruto de um estupro pro resto da sua vida? NÃO.</p> <p>Vocês já pararam para pensar como seria o Brasil se o aborto fosse algo mais acessível? Se andarmos pelas ruas de uma cidade movimentada, podemos perceber que existem muitas crianças abandonadas, muitas crianças maltratadas ou até mesmo em situações precárias. Com o aborto mais acessível, muitas destas crianças não estariam neste estado de calamidade.</p> <p>Em muitas situações temos as mães usuárias de drogas, adolescentes ou com algum tipo de impedimento para a chegada de uma criança, com o aborto, muitas dessas famílias estariam em situações melhores.</p> <p>O aborto só é feito com até 3 meses de gestação, pelo feto ainda não ter se formado nesse período, além de ser mais seguro para a mulher que o realizará.</p> <p>Legalize o aborto e teremos menos crianças nestas situações.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ALGO RUIM, DEVE SER LEGAL !!!</b></p> <p>Quando se trata do tema: aborto; muitas opiniões se divergem, uns a favor, outros contra, mas mesmo assim ele continuará existindo, vamos falar sobre a legalização do aborto, algo que concordo, e você?</p> <p>Mesmo sendo considerado crime, cerca de 8,7 milhões de brasileiras entre 18 e 49 anos praticam o aborto, mas as mulheres ricas arcam com preços altíssimos e as de menor condição financeira utilizam métodos caseiros perigosos ou clínicas de péssima qualidade, correndo risco de ter hemorragias ou até leva-las à morte. Só em 2015, 181 mil mulheres foram atendidas no SUS (Sistema Único de Saúde), por conta de um aborto mal sucedido. Países onde o aborto foi legalizado, o número de morte materna caiu drasticamente.</p> <p>Outro motivo para a sua descriminalização são os estupros. Já imaginou ter de carregar algo dentro de você que é fruto de um abuso? Pois é, ninguém iria gostar. A cada 11 minutos uma pessoa é estuprada no país, sendo mulheres, na maioria das vezes. E como é muito difícil praticar o método com segurança, algumas mulheres abandonam o filho, por ser indesejado, já são mais de 150 milhões de casos de abandono.</p> <p>Você deve estar se perguntando "Mas e os métodos contraceptivos?" Bem, o mais comum é a camisinha masculina, que se não for colocada corretamente tem 15% de chance de fecundação, e mesmo usada com muito cuidado ainda tem 2% de chances.</p> <p>Assim, afirmo que com a legalização desta prática todos sairiam em vantagem, principalmente as mulheres, que realizariam-o com segurança, afinal, mesmo sendo crime, o aborto ainda é praticado...</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Por sua vez, a Aluna 2 elaborou, em ambos os textos, diversas refutações e esse mecanismo predominou na primeira produção. Houve, porém, ampliação das estratégias de convencimento, na produção final, por meio do uso de dados

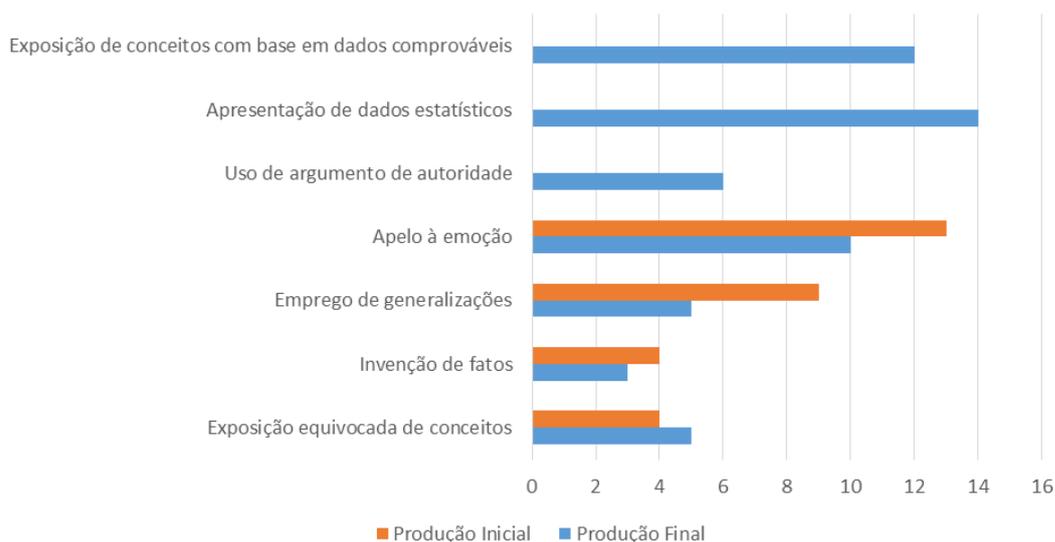
estatísticos como suporte para a argumentação em diversos trechos, justificando a defesa da legalização do aborto.

Na produção inicial, identificou-se falácia, no último parágrafo e, embora a aluna permaneça associando a criminalização do aborto ao aumento do abandono de crianças, na produção final, essa relação foi feita por meio de dados estatísticos e não houve nenhuma afirmação falaciosa como ocorrera na primeira escrita.

Entende-se também que o processo de antecipação de contra-argumentos e de elaboração de refutações, ampliado nas produções finais, possa ser fruto, dentre outras coisas, de duas atividades, em especial: do Módulo 2, em que se realizaram debates entre os alunos e do Módulo 9, que permitiu, por meio de pesquisa nas mídias digitais, que entrassem em contato com posições favoráveis e contrárias às suas, em relação ao tema do artigo.

Um outro tipo de análise foi também desenvolvido visando a verificar as contribuições trazidas pela utilização das mídias digitais, na produção de artigos de opinião, na perspectiva da curadoria de conteúdos. Observou-se, por exemplo, em muitos textos, a tentativa de expor conceitos relacionados à temática, como forma de contextualizar a questão polêmica. Argumentação falaciosa também foi verificada, especialmente nas produções iniciais, por meio de apelos à emoção, de generalizações e até mesmo da invenção de fatos. O Gráfico 8 traz, de forma comparativa, essas ocorrências nas produções iniciais e finais, tendo sido consideradas, produções de 28 alunos.

Gráfico 8 – Impactos da curadoria de conteúdos na produção de artigos de opinião



Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar, considerando-se os dados apresentados, que houve a tentativa de expor conceitos, a maior parte deles consistindo na definição de aborto, tanto nas produções iniciais quanto nas finais. Foram feitas exposições equivocadas nas primeiras e nas últimas escritas. No entanto, houve 12 ocorrências, nas produções finais, de apresentação de conceitos baseados em dados comprováveis, ou seja, após a atividade de pesquisa, os alunos se arriscaram mais, e acertaram mais, quanto à elaboração de sequências explicativas.

Praticamente metade dos textos analisados apresentaram dados estatísticos como suporte para a elaboração de argumentos. Esses dados foram obtidos por meio da pesquisa nas mídias digitais e só aparecem nas produções finais. Do mesmo modo, as ocorrências de argumentos de autoridade, observadas nos textos, só ocorreram na última escrita.

Ao tratarmos das questões das falácias, convém recuperar as diferenças entre convencer e persuadir, anteriormente apresentadas. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), uma argumentação persuasiva costuma valer para um auditório particular, ao passo que uma argumentação convincente pretende obter adesão de todo ser racional.

Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação [...] Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 30)

Embora seja dirigido a um auditório particular – o público leitor interessado naquele tema, jornal, blog –, e estabeleça com este uma relação argumentativo-persuasiva (GONÇALVES; FERRAZ, 2009), deve-se evitar os apelos à emoção como estratégia para influenciar o leitor, especialmente os utilizados nas produções aqui consideradas, pautados na culpabilização do auditório, privilegiando-se uma argumentação convincente.

É possível notar que a curadoria de conteúdos alterou esse aspecto nas produções dos alunos. Houve diminuição quanto à ocorrência de generalizações, quanto aos apelos às emoções dos interlocutores e quanto à invenção de fatos. Essa diminuição também precisa ser comparada proporcionalmente ao emprego de outras estratégias de convencimento, especialmente a utilização de argumento de autoridade e a utilização de dados estatísticos. Pode-se concluir, portanto, haver uma tendência

maior à abordagem da convicção, do convencimento, após a atividade de pesquisa nas mídias digitais, em lugar da abordagem da persuasão, verificando-se ampliação das capacidades de ação e discursivas.

Considerando-se as capacidades de linguagem apresentadas inicialmente pelos alunos e aquelas que foram desenvolvidas ao longo da SD, culminando na produção final de um artigo de opinião, pode-se observar diversas contribuições trazidas por esse dispositivo, integrado às mídias digitais, como ferramentas para a elaboração de conteúdos, apresentadas em detalhes neste capítulo. Percebe-se a necessidade, em outras oportunidades, de desenvolver mais atividades de curadoria de informações e, para uma melhor compreensão do desenvolvimento das capacidades de ação dos alunos, seria necessária a continuidade da pesquisa, acompanhando-se a gestão do blog pelos alunos.

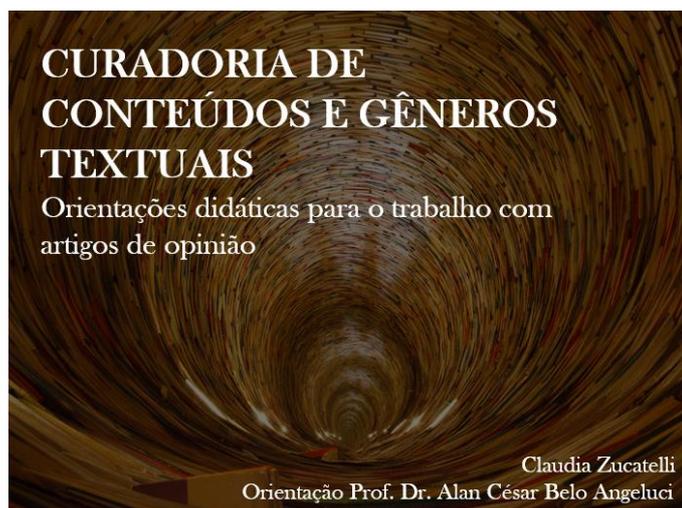
## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Para o planejamento de uma SD com gêneros textuais, é preciso partir da análise das produções iniciais dos alunos, portanto, não é possível definir uma sequência de atividades padronizadas que possa ser reproduzida em toda e qualquer situação. No entanto, é possível apontar possibilidades para os professores desenvolverem suas próprias sequências, repertoriando-os com atividades como as realizadas nos módulos constantes desta pesquisa, uma vez que partiram de um modelo didático do gênero.

Quanto ao trabalho com a curadoria de informações nas mídias digitais, é possível trazer indicadores para os professores sobre como desenvolver competências de literacia digital na escola, por meio de orientações didáticas para o uso de aplicativos voltados à seleção de conteúdos na web.

Portanto, o produto educacional fruto deste trabalho de pesquisa consiste em um e-book com exemplos de atividades modulares para o trabalho com uma SD para a produção de artigos de opinião e com uma proposta extra de trabalho com o mesmo gênero a partir de um dispositivo curatorial. O material foi intitulado “Curadoria de conteúdos e gêneros textuais: orientações didáticas para o trabalho com artigos de opinião” (Figura 14) e encontra-se disponível no blog <http://curadoriaconteudos.blogspot.com.br/> nos formatos *Portable Document Format* (PDF) e *Shockwave Flash* (SWF).

Figura 14 – Capa do e-book



Fonte: Elaborado pela autora

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática sobre a qual se debruçou esta pesquisa envolvia identificar as contribuições do uso das mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino da argumentação escrita, considerando o atual cenário em que relatos de professores e dados de pesquisas têm apontado dificuldades dos alunos ao produzirem esses tipos de textos e que algumas metodologias comumente utilizadas têm sido ineficazes na promoção de avanços nessas produções escritas.

Inicialmente, foi possível identificar as dificuldades encontradas pela professora-colaboradora, quanto ao ensino da argumentação escrita, delimitando melhor o problema de pesquisa. A metodologia de pesquisa-ação também proporcionou que o processo de coleta de dados fosse fruto de um planejamento em parceria, num diálogo mais afinado entre a teoria e a prática de sala de aula.

Dentre as principais dificuldades apontadas pela professora-colaboradora, considerando-se as produções escritas dos alunos, encontravam-se a falta de repertório dos discentes para escrevê-las e os problemas, principalmente, de coesão presentes nos textos e, quanto ao uso das tecnologias, dificuldades relacionadas especialmente à infraestrutura da unidade escolar desestimulam a profissional a utilizar-se desses recursos, recorrendo a outras metodologias.

Para estudar os aspectos relacionados ao desenvolvimento da argumentatividade na escola, realizou-se um recorte por meio do gênero textual artigo de opinião, uma vez que a comunicação se dá por meio destes enunciados, os gêneros, e não dos tipos textuais. Os dispositivos de sequências didáticas (SD), desenvolvidos pela equipe de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, alinhados aos recentes estudos sobre curadoria de conteúdos foram as ferramentas empregadas para trabalhar o gênero em questão.

A validação da sequência didática ocorreu por meio de análises qualitativas, considerando-se as produções iniciais e finais dos alunos, em que se observaram avanços significativos quanto às capacidades de linguagem dos discentes. Os módulos desenvolvidos permitiram que construíssem aprendizagens sobre aspectos composicionais – discursivos e linguístico-discursivos –, e o desenvolvimento de atividades de curadoria permitiu, dentre outras coisas, uma significativa melhora quanto à elaboração do conteúdo temático. Quanto ao desenvolvimento de

capacidades de ação, aquilo que foi adquirido com as pesquisas realizadas por meio das mídias digitais colaborou também para a elaboração de uma argumentação menos falaciosa e mais convincente, aspecto diretamente relacionado ao contexto de produção de artigos de opinião.

É importante ressaltar, no entanto, que o trabalho com artigos de opinião, bem como com outros gêneros textuais, envolve uma série de ações encadeadas, dentre as quais, pode-se incluir a curadoria de informações, mas que esta, sozinha, não garante a aprendizagem de um gênero, estando mais diretamente ligada ao processo de elaboração de conteúdos das produções.

Algumas das dificuldades relatadas pela professora também foram observadas durante o desenvolvimento da pesquisa, relacionadas à gestão do tempo e às limitações estruturais da escola. Quanto às primeiras, observa-se a tensão entre os conteúdos propostos no planejamento anual e a quantidade de aulas disponível para desenvolvê-las. O trabalho com gêneros por meio de SD exige o empenho de muitas aulas para realização dos módulos. Não se trata de um trabalho homogêneo, mas que varia de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos tendo, portanto, tempos diferentes de execução.

Para o trabalho com o gênero em questão, mais atividades de curadoria poderiam ter sido desenvolvidas, em outras etapas da SD e, paralelamente, à produção final, tendo sido, inclusive, solicitadas pelos alunos. No entanto, o tempo disponível para realização da SD, restrições quanto ao uso de dispositivos móveis nas salas de aula e problemas quanto ao acesso à Internet sem fio são condições que dificultam a associação entre o trabalho com os gêneros textuais e o uso das mídias digitais, reafirmando o que dizem Dolz e Schneuwly (2004): as possibilidades de realizar sequências didáticas que visam a uma progressão do ensino-aprendizagem dependem das restrições colocadas pelo sistema educativo.

Vale ressaltar, também, que a proposta em questão indica alguns caminhos para a implementação de um currículo multiletrado (ROJO, 2015). As atividades de curadoria permitiram o acesso a diferentes linguagens, embora tenha se observado a predominância da linguagem escrita nas pesquisas dos alunos, possivelmente fruto de anos de escolarização em que essa linguagem tenha sido privilegiada. A escolha de um blog como canal de divulgação dos textos e a possibilidade de continuidade desse projeto sinalizam ampliações nas capacidades de ação dos alunos, que deixam

de ser somente produtores de redações escolares, passando a ter uma nova identidade como blogueiros, aspecto da pesquisa que carece de continuidade.

As competências de literacia digital vão muito além do desenvolvimento de habilidades motoras, referindo-se, dentre outras dimensões, a um conjunto de saberes relacionados à capacidade de discernimento crítico frente às fontes e às informações obtidas na Internet, à construção do pensamento reflexivo, à compreensão dos valores éticos e cidadãos no relacionamento social (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014). Colocar o aluno como curador de conteúdos e mediar essas relações, no contexto de produção de um artigo de opinião, significou trabalhar o gênero textual visando não somente a desenvolver suas capacidades de linguagem, mas a assumir um papel no processo de ampliação de suas competências de literacia digital, influenciando a formação do jovem como um novo cidadão.

Quanto às contribuições para a formação docente, o desenvolvimento de um trabalho em que professora e pesquisadora trabalharam em parceria, visando à pesquisa e à implementação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, aponta um caminho interessante a ser trilhado em que as inovações teóricas que despontam no cenário acadêmico encontram um lugar em que podem repercutir: a sala de aula. A elaboração de SD integradas à curadoria de conteúdos constituiu-se como ferramenta que permitiu à professora, juntamente com a pesquisadora, protagonizar seu próprio processo formativo, numa relação colaborativa, atuando como coautora do material pedagógico que fomentou suas aulas.

Quanto ao produto educacional e à sua contribuição para a formação docente, entende-se que, a partir da modelização didática de um gênero, seja possível propor orientações didáticas e atividades modulares, visando não à replicação de técnicas, mas à inspiração de outros profissionais à qualificação do trabalho com a produção dos gêneros textuais na escola por meio de sequências didáticas e dos processos de curadoria de conteúdos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de alfabetismo funcional. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016.

AMARAL, A. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. In: CORRÊA, E. N. S. (org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012. p. 40-50.

ANGELUCI, A. C. B. Características e habilidades no ambiente digital: a cultura participativa sob os aportes de Jenkins e Murray. **Comunicação & Inovação**, v. 15, n. 29, p. 51-60, 2014.

APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. F. R. A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 13-39, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTLETT, J.; MILLER, C. **Truth, lies and the Internet: a report into young people's digital fluency**. London: Demos, 2011.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUTIER, E. **Pratiques langagières, pratiques sociales: de là sociolinguistique à la sociologie du langage**. Paris: L'Harmattan, 1995.

BEIGUELMAN, G. **Curadoria de informação**. Palestra, USP, 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/gbeiguelman/curadoria-informacao>>. Acesso em 7 ago. 2017.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPBELL, K. **Return of the editor:** why human filters are the future of the web. 28 set. 2011. Disponível em: <<http://sparksheet.com/return-of-the-editor-why-human-filters-are-the-future-of-the-web/>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CENPEC. **Pontos de vista.** Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. São Paulo: Cenpec, 2016.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

CORRÊA, E. N. S.; BERTOCCHI, D. O papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. In: CORRÊA, E. N. S. (org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação.** São Paulo: ECA-USP, 2012. p. 22-39.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 67-90.

CUNHA, H. C. M. A construção da argumentação no ensino médio: um trabalho técnico e retórico. In: Encontro Nacional de professores de Letras e Artes, 4., Rio de Janeiro, 2009. **Anais IV Enletrarte: mediando linguagens, ‘entretecendo’ olhares.** Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, 2009. p. 1-8.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 179-193.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 213-239.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000.

FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. **Campus-Wide Information Systems**, v. 30, n. 3. Emerald Group Publishing Limited, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, A. L. M.; RANGEL, E. O. No limiar da persuasão: o movimento argumentativo na escrita de artigos de opinião por estudantes brasileiros. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, v. 2, n. 1, p. 99-120. 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOLDER, C. **Le développement des discours argumentatifs**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

GÓMEZ, G. O. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 1, p. 37-69, 2010.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 209-230.

GONÇALVES, A. V.; HIGA, M. T. I. **Sequências tipológicas em artigos de opinião no contexto de Vestibular**. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 15/3 (esp), p. 195-222, 2012.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

HOBBS, R. **Digital and media literacy: a plan of action**. Washington DC: The Aspen Institute, 2010.

KEEN, A. **O culto do amador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

LATOUR, B. Where are the missing masses? The Sociology of a few mundane artefacts. In: BIJKER, W. E.; LAW, J. **Shaping technology/building society: studies in sociotechnical change**. Massachusetts: MIT Press, 1992.

LEMES, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se**

cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2013.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LESSIG, L. **Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy**. New York: Penguin, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MC LUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MELO, A. M. Entre o desenho e a execução: as descobertas de uma reflexão complexa. **Revista Intercâmbio**, v. XXXI, p. 20-36. São Paulo: LAEL/PUCSO, 2015.

MIHAILIDIS, P.; COHEN, J. Exploring curation as a core competency in digital and media literacy education. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 1, art. 2, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PASSARELLI, B.; PALETTA, F. C.; ANGELUCI, A. C. B.; JUNQUEIRA, A. H. **Gestão do conhecimento, criatividade e ética no acesso e uso da informação**. I Congresso ISKO Espanha e Portugal/XI Congresso ISKO Espanha, 2013.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, v. 8, n. 1, 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

ROJO, R. H. R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSENBAUM, S. **Curation nation: why the future of content is context**. New York: McGrawHill, 2011.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78

SHIRKY, C. **Cognitive surplus: how technology makes consumers into collaborators**. New York: Penguin, 2010.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 63-79.

TERRA, C. F. Usuário-mídia: o curador das mídias sociais? In: CORRÊA, E. N. S. (org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012. p. 51-72.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

WEINBERGER, D. **Too big to know: rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room**. New York: Basic Books, 2012.

WEISGERBER, C. **Building thought leadership in an age of curation**. Palestra, St. Edwards University, 2012. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/corinnew/building-thought-leadership-through-content-curation>>. Acesso em 15 ago 2017.

## APÊNDICE A – Questionário semiestruturado

**1) Como você costuma realizar o trabalho com a argumentação escrita nas suas aulas?**

*Depende do gênero que será trabalhado. No caso dos anúncios publicitários, costumo levantar com os alunos as características ali encontradas e questionar que argumentação fundamenta aquele texto. Os alunos fazem atividades como essa em casa e em sala.*

*No caso do artigo de opinião, inicialmente, eu levo um exemplar numa aula de leitura. O objetivo é ler o texto, identificar e compreender a tese e os argumentos do autor, notar que se trata de um texto argumentativo, diferente dos até então estudados. Trata-se de uma aproximação com o gênero. Em seguida, preparo algumas aulas em que possamos discutir as características do artigo de opinião: quais os assuntos abordados, estrutura, tipos de argumentação, recursos utilizados pelo autor para persuadir o leitor, entre outras. Em seguida, mais leitura. Por fim, produção de texto: os alunos devem definir as ideias que serão discutidas, organizar a estrutura do artigo, argumentar de forma coerente e com elementos que reforcem a tese escolhida.*

*Outra maneira de trabalhar a argumentação em sala de aula é por meio da realização de debates. Proponho um tema e, oralmente, os alunos discutem entre si, trazendo à tona argumentos que justifiquem a ideia que estão defendendo.*

**2) Que gêneros textuais você considera mais indicados para o trabalho com a argumentação escrita?**

*Acredito que o gênero mais indicado para o trabalho com argumentação escrita seja o artigo de opinião.*

**3) Quais são as principais dificuldades que você encontra para trabalhar a argumentação escrita com seus alunos?**

*Os alunos costumam ler pouco, portanto falta-lhes repertório. Tiram conclusões precipitadas, creem que problemas graves podem ser resolvidos facilmente, pois sabem pouco (ou nada) sobre o tema a ser discutido. A argumentação organizada por eles costuma ser fraca ou facilmente contestada: não percebem que é preciso trazer elementos concretos para defender uma ideia com mais propriedade. Embora demonstrem melhora com aulas que buscam alertá-los sobre essas falhas, a falta de leitura e de pesquisa gera textos objetivos demais, simplistas, repletos de clichês e cheios de juízos de valor sem fundamentação consistente a fim de justificá-los.*

*Outro problema é a falta de tempo para sistematizar bem a produção de bons argumentos. O currículo do 9º ano contempla muitos conteúdos, não se tem muito tempo para fazer mais exercícios, ou mais leituras. Metodologicamente, é mais rápido optar pelas aulas expositivas. Aulas mais lúdicas ficam em segundo plano, quando sobra tempo para prepará-las e aplicá-las. Acredito que a falta de tempo prejudique menos o trabalho com os textos narrativos do que com os argumentativos. Creio que é mais fácil ensinar aos alunos os elementos que compõem uma narrativa do que as estratégias de argumentação. Mesmo porque, para argumentar bem, não há apenas um caminho: o aluno precisa ter domínio sobre o assunto a ser discutido e relacionar conhecimentos de mundo com o tema da discussão, assim ele pode apelar para um argumento mais emocional ou mais racional, dependendo da necessidade, por*

*exemplo. É preciso destacar que os alunos têm 14 anos: ainda estão aprendendo técnicas de coesão e coerência, elementos essenciais para a construção de argumentos bem formulados.*

**4) Quais são os principais “problemas” que aparecem nas escritas argumentativas dos alunos?**

*A falta de leitura gera outro problema grave: falta de coesão e coerência nas produções. Poucos conseguem argumentar com clareza, trazendo dados concretos e coerentes que justifiquem a tese que elegeram defender. Acredito também que, por ser a primeira vez que estão vendo / analisando esse tipo de texto, é natural que não tenham mesmo familiaridade com o gênero e apresentem dificuldade em construí-lo. Imagino que, no Ensino Médio, após algumas experiências argumentativas escritas, a discussão sobre um tema se mostre mais interessante e rica. Falta-lhes o domínio no uso da Língua escrita: possuem boas ideias, mas não sabem como se expressar com qualidade.*

**5) Qual a sua percepção sobre o uso das tecnologias nas aulas de produção de texto?**

*Gosto da ideia de usar tecnologias durante as aulas. Entretanto, uso muito pouco. Na escola em que eu trabalho, existem máquinas que poderiam ser usadas pelos alunos na aplicação dessas atividades. Contudo, a infraestrutura deixa a desejar:*

- *O sinal de internet é instável: há dias em que se consegue acessar os conteúdos; em outros, não.*
- *Não temos um especialista na escola que pudesse organizar os materiais para os professores: as máquinas chegam à sala com bateria descarregada ou com atualizações que impedem o seu uso. Houve vezes em que tive que abortar a atividade proposta: numa sala de 30 alunos, 12 máquinas funcionavam. Uma possibilidade seria propor que os alunos fizessem a atividade em dupla. Mas só descobríamos que a máquina não estava em condições de uso depois de meia hora do início da aula, por exemplo. O aluno que deu sorte de usar uma boa máquina já está na metade da atividade, enquanto o outro aluno nem conseguiu começar. Problemas como esse desestruturam o planejamento de atividades.*

*Assim, quando preparo minhas aulas, costumo não ver como possibilidade o recurso das tecnologias em sala de aula. Peço, às vezes, que procurem notícias em casa, no computador pessoal de cada um, e tragam para a escola. Há, às vezes, um ou dois alunos que dizem não ter como fazer em casa por falta de equipamento. Sugiro então uma pesquisa em jornais e revistas.*

## APÊNDICE B – Slides para apresentação da situação

# ARTIGO DE OPINIÃO

LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORAS

9º ANO

## QUESTÕES POLÊMICAS (para descontrair)

10. VOCÊ ACHA QUE O MOLHO DE TOMATE NÃO BASTA???



Julian Campos / Pedro Ludovico / FolhaPress / Via facebook.com

Sou contra o catchup na pizza

Sou a favor do catchup na pizza

Disponível em [https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/voce-e-a-favor-disso?utm\\_term=.yc1kXaKaA#.quQxAZ4Zy](https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/voce-e-a-favor-disso?utm_term=.yc1kXaKaA#.quQxAZ4Zy). Acesso em 28 mar. 2017

## QUESTÕES POLÊMICAS

(para descontrair)



Disponível em

<https://super.abril.com.br/blog/oraculo/bolacha-x-biscoito/>. Acesso em 28 mar. 2017

## QUESTÕES POLÊMICAS

(para descontrair)



**Homem de Ferro ou  
Capitão América?**

Disponível em <http://www.cloudcoaching.com.br/homem-de-ferro-ou-capitao-america/post#.Wdg8RVfSzIU>. Acesso em 28 mar. 2017.

## Que questões são polêmicas para vocês?

▶ Clique para adicionar texto



## Para quem seria interessante escrever as opiniões de vocês?

▶ Clique para adicionar texto



## Onde e como essas opiniões poderiam ser divulgadas?

► Clique para adicionar texto



## Algumas possibilidades

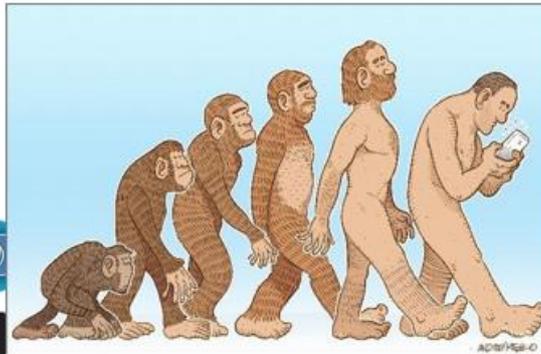
► Uso do celular em sala de aula



Disponível em <https://canaldoensino.com.br/blog/como-lidar-com-os-celulares-em-sala-de-aula>.  
<http://www.celularcomcamera.com.br/artigo/uso-de-celulares-em-sala-de-aula-proibido-por-lei>  
<https://social.stoa.usp.br/arianne/blog/o-uso-do-celular-em-sala-de-aula>  
Acesso em 28 mar. 2017

## Algumas possibilidades

### ► As redes sociais e os relacionamentos



Disponível em <http://infernizz.blogspot.com.br/2016/03/redes-sociais-e-relacionamentos.html>. Acesso em 28 mar. 2017

## Algumas possibilidades

### ► Padrões de beleza definidos pela publicidade



Disponível em [https://i.ytimg.com/vi/K\\_qqBm9Yx54/hqdefault.jpg](https://i.ytimg.com/vi/K_qqBm9Yx54/hqdefault.jpg). Acesso em 28 mar. 2017.

## Algumas possibilidades

### ► Trabalho antes dos 14 anos



Disponível em <https://g1.globo.com/e-ou-nao-e/noticia/nao-e-verdade-conselho-tutelar-pede-prisao-de-pai-que-ensina-a-profissao-de-pedreiro-ao-filho-em-video.ghtml>  
<https://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2013/04/trabalho-infantil-roda-de-leitura-e.html>  
<http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/trabalho-infantil-na-cidade-de-sao-paulo/> Acesso em 28 mar. 2017

## Vamos escrever?

### ► PRODUÇÃO INICIAL

Escreva um artigo manifestando suas opiniões a respeito da polêmica \_\_\_\_\_ para publicação em \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Ficha de avaliação da produção inicial

## FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

## ARTIGO DE OPINIÃO

TÍTULO DO TEXTO \_\_\_\_\_

AUTOR \_\_\_\_\_ AVALIADOR \_\_\_\_\_

	PONTO FORTE	PRECISA MELHORAR	TRECHO QUE JUSTIFICA
O autor deixou clara sua opinião a respeito do tema?			
O texto poderia convencer o leitor?			
O título do texto motiva a leitura?			
A forma como o texto foi escrito está adequada ao local de publicação (blog)?			
Outras considerações			

APÊNDICE D – Análise de títulos e estratégias argumentativas em artigos de  
opinião: circuito de leitura

<p>DOTTI, René Ariel. <b>O homicídio legal da pena de morte.</b></p>	<p>1 – O título do texto está alinhado à opinião do autor? Qual a relação entre as palavras usadas no título e os argumentos apresentados no texto? 2 – Ao escrever um artigo de opinião, muitas vezes, o articulista utiliza os chamados <b>argumentos de autoridade</b>, ou seja, faz uso da credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área para levar o leitor a aceitar a validade de sua tese. Identifique trechos no texto em que o autor usou essa estratégia.</p>
<p>SAKAMOTO, Leonardo. <b>Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!</b></p>	<p>1. O título do texto está alinhado à opinião do autor? Qual pode ter sido sua intenção ao elaborar um título assim? 2. Ao escrever um artigo de opinião, geralmente, o autor supõe que seu texto será lido por pessoas que concordem e discordem dele. No trecho “ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados”, Sakamoto faz isto: antecipa um possível <b>contra-argumento</b> e elabora uma <b>refutação</b>, contestando essa ideia. Identifique um trecho que evidencie essa estratégia.</p>
<p>SOARES, Nana. <b>Juliana Paes, Victor e Zé Mayer: o machismo em todas as suas frentes.</b></p>	<p>1. As figuras públicas que aparecem no título e os episódios relatados no texto indicam que os artigos de opinião, muitas vezes, surgem a partir de uma notícia que traz à tona uma questão polêmica. Desse modo, é possível perceber que, mesmo tratando-se de um texto predominantemente argumentativo, um artigo de opinião pode conter trechos narrativos. Identifique um trecho narrativo nesse texto. 2. Dentre outras ideias, a articulista defende, em muitos momentos, que grande parte das vítimas de assédio são desacreditadas, ao passo que, quem cometeu as violências permanece impune. Para convencer o leitor, a autora utiliza <b>argumentos de comparação</b>, que se baseiam em fatores de semelhança evidenciados pelos dados expostos no texto. Em que trechos esses argumentos ficam evidentes?</p>
<p>VARELLA, Dráuzio. <b>Vida sedentária.</b></p>	<p>1. Uma estratégia muito utilizada por articulistas, ao produzirem seus artigos de opinião, é a utilização de <b>dados estatísticos</b> ou informações decorrentes de pesquisas para trazer credibilidade aos argumentos propostos ao longo do desenvolvimento do texto. Quando diz que “a inatividade física custou para o mundo U\$ 67,5 bilhões”, o autor procura justificar, com dados numéricos, os prejuízos trazidos pelo sedentarismo. Na sua opinião, qual a relação entre essa estratégia utilizada e o tema do artigo? 2. O título do texto aguçou sua curiosidade? Que outro título poderia ser proposto para esse artigo?</p>

Textos disponíveis em:

- <http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI215174,101048-O+homicidio+legal+da+pena+de+morte.>
- <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/>
- <http://emails.estadao.com.br/blogs/nana-soares/juliana-paes-victor-e-ze-mayer-o-machismo-em-todas-suas-frentes/>
- <https://drauziovarella.com.br/drauzio/artigos/a-vida-sedentaria/>

Acesso em 22 mai 2017.

APÊNDICE E – Análise de títulos e estratégias argumentativas em artigos de opinião: respostas dos alunos

<b>O homicídio legal da pena de morte</b>	
René Ariel Dotti	
1. O título do texto está alinhado à opinião do autor? Qual a relação entre as palavras usadas no título e os argumentos apresentados no texto?	2. Ao escrever um artigo de opinião, muitas vezes, o articulista utiliza os chamados <b>argumentos de autoridade</b> , ou seja, faz uso da credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área para levar o leitor a aceitar a validade de sua tese. Identifique trechos no texto em que o autor usou essa estratégia.
<i>Sim. Homicídio legal, pois defende a ideia de que pena de morte é um homicídio.</i>	<i>"O professor José Luis de la Cuesta, no artigo 'Pena de morte para os traficantes de drogas?' demonstra..."</i>
<i>Não, os dois são contrários mas do mesmo assunto.</i>	<i>"Um dos mais prestigiados mestres internacionais de Direito Penal e que foi durante 10 anos presidente da Associação Internacional de Direito Penal (entidade consultora da ONU, fundada em 1924), o professor Jose Luis de La Cuesta, no artigo "Pena de morte para os traficantes de drogas?" demonstra que nenhuma das funções da pena criminal, ou seja, prevenir novos delitos (...)"</i>
<i>Não, a relação é de que o homicídio "legal" mas não deveria ser pois o Estado tem que proteger os seus cidadãos.</i>	<i>"Por mais lamentáveis que se mostrem as consequências de um delito e a temibilidade de seu autor, ainda assim, não se justifica o 'homicídio legal', ou seja, cometido pelo Estado, quando seu primeiro dever é proteger a vida de seus cidadãos."</i>
<i>O título está indo contra a opinião do autor. As palavras usadas no texto dizem que a pena de morte é um homicídio considerado legal e ao longo do texto ele indica o contrário.</i>	<i>"O mestre espanhol sustenta que a extrema gravidade de uma infração penal não justifica a eliminação física do infrator em lugar da perda da liberdade e outros direitos por um tempo determinado com vista à sua possível reinserção social."</i>
<b>"Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!"</b>	
Leonardo Sakamoto	
1. O título do texto está alinhado à opinião do autor? Qual pode ter sido sua intenção ao elaborar um título assim?	2. Ao escrever um artigo de opinião, geralmente, o autor supõe que seu texto será lido por pessoas que concordem e discordem dele. No trecho "ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados", Sakamoto faz isto: antecipa um possível <b>contra-argumento</b> e elabora uma <b>refutação</b> , contestando essa ideia. Identifique um trecho que evidencie essa estratégia.
<i>Não, pois diverge dessa ideia. Ironizar uma questão polêmica.</i>	<i>"migrantes geram riquezas para seus novos países, mas a narrativa é de que são custosos para o poder público. Prova de que uma mentira contada mil vezes vira verdade."</i>

<i>Não, chamar a atenção do leitor.</i>	<i>"É só falar da necessidade de políticas específicas que garantam qualidade de vida para esse pessoal mas, ao mesmo tempo, respeitem seu direito de ir e vir e ocupar o espaço público que o povo vira bicho. Ou melhor, vira pombo. "</i>	
<i>Sim, foi uma [ilegível]</i>	<i>"Tenho dó é desse povo que tem medo de tudo e acha que a vida é uma selva, do nós contra eles. Pessoal que pensa assim, na boa, sua vida deve ser ruim demais."</i>	
<i>O título está relacionado com a opinião do autor e esse título causa curiosidade do leitor.</i>	<i>"Mas eles devem ser alvo, principalmente, de uma política pública, com intervenção direta do Estado"</i>	
<b>Juliana Paes, Victor e Zé Mayer: o machismo em todas as suas frentes</b> Nana Soares		
1. As figuras públicas que aparecem no título e os episódios relatados no texto indicam que os artigos de opinião, muitas vezes, surgem a partir de uma notícia que traz à tona uma questão polêmica. Desse modo, é possível perceber que, mesmo tratando-se de um texto predominantemente argumentativo, um artigo de opinião pode conter trechos narrativos. Identifique um trecho narrativo nesse texto.	2. Dentre outras ideias, a articulista defende, em muitos momentos, que grande parte das vítimas de assédio são desacreditadas, ao passo que, quem cometeu as violências permanece impune. Para convencer o leitor, a autora utiliza <b>argumentos de comparação</b> , que se baseiam em fatores de semelhança evidenciados pelos dados expostos no texto. Em que trechos esses argumentos ficam evidentes?	
<i>"Vou repetir: denunciar assédio e violência de gênero é sempre um ato de coragem."</i>	<i>"Tanto Victor quanto Zé Mayer gozaram de seu privilégio social quando denunciados pelas vítimas"</i>	
<i>"Mas será que é verdade mesmo? Muito estranho esse caso aí..."</i>	<i>"Uma figurinista 'qualquer' e um dos atores mais antigos e consagrados da emissora"</i>	
<i>"As atrizes e demais funcionárias da emissora uniram-se e foram trabalhar vestindo uma camiseta com os dizeres "Mexeu com uma, mexeu com todas #ChegaDeAssédio".</i>	Sem resposta	
<i>"Somente na última semana 3 famosos deram o que falar com relação a (des)igualdade de gênero: Juliana Paes, em entrevista à Veja, criticou o que chamou de 'excessos do feminismo'"</i>	<i>"A denúncia é gravíssima, de uma violência escandalosa e, como é tradicional em casos de assédio, é agravada pela assimetria de poder – uma figurinista "qualquer" e um dos atores mais antigos e consagrados da emissora."</i>	
<b>Vida sedentária</b> Dráuzio Varella		
1. Uma estratégia muito utilizada por articulistas, ao produzirem seus artigos de opinião, é a utilização de <b>dados estatísticos</b> ou informações decorrentes de pesquisas para trazer credibilidade aos argumentos propostos ao longo do desenvolvimento do texto. Quando diz que "a inatividade física custou para o mundo U\$ 67,5 bilhões", o autor procura justificar, com dados numéricos, os prejuízos trazidos pelo sedentarismo. Na sua opinião, qual a relação entre essa estratégia utilizada e o tema do artigo?	2. Em muitos artigos de opinião, os autores fazem uso dos chamados <b>argumentos de princípio</b> . Esses argumentos se baseiam em crenças pessoais provenientes de uma constatação lógica, científica, ética, estética, etc. aceita como verdadeira ou de validade universal. Para defender a importância do movimento para o ser humano, o articulista fez uso dessa estratégia, no início do texto. Identifique esse recurso.	3. O título do texto aguçou sua curiosidade? Que outro título poderia ser proposto para esse artigo?

Os argumentos dão validade ao título do texto.	"A seleção natural desenhou o corpo humano para o movimento"	Não! Consequências do sedentarismo.
A estratégia utilizada nos traz a relação de que pessoas sedentárias acabam comendo mais, assim fazem com que a obesidade seja mais frequente em pessoas sedentárias e a consequência é de que os gastos sejam maiores.	"Desde que nossos ancestrais desceram das árvores, há seis milhões de anos, a competição conferiu vantagem de sobrevivência às mulheres e homens que se movimentavam com mais desenvoltura."	Não, "Uma vida mais difícil"
Ele usa dados estatísticos pois dá mais impacto falar por exemplo: muitas pessoas jogam videogame, 10 milhões de pessoas jogam videogame.	"Como resultado, o corpo que chegou até nós tem pernas e braços longos, fortes e articulados para andar, correr, trepar em árvores, abaixar e levantar com eficiência e facilidade."	Não, pois todos já sabem como é sedentário. Você sabe quantos sedentários tem no mundo?
Conforme as pessoas adquirem uma vida sedentária, elas também adquirem uma possível morte precoce e assim causando um declínio no número de trabalhadores e um prejuízo na renda mundial.	"A seleção natural desenhou o corpo humano para o movimento"	Sim, o título me deixou curioso. Outro título que poderia ser utilizado é "Uma vida inativa"

Textos disponíveis em:

- <http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI215174,101048-O+homicidio+legal+da+pena+de+morte>.
- <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-para-casa/>
- <http://emais.estadao.com.br/blogs/nana-soares/juliana-paes-victor-e-ze-mayer-o-machismo-em-todas-suas-frentes/>
- <https://drauziovarella.com.br/drauzio/artigos/a-vida-sedentaria/>

Acesso em 22 mai 2017.

## APÊNDICE F – Slides: estrutura dos artigos de opinião

ARTIGO DE  
OPINIÃO

PROFESSORAS [REDACTED]

O CONTEÚDO DOS ARTIGOS DE  
OPINIÃO: AS QUESTÕES POLÊMICAS

Contra a criminalização do

A favor do

ABORTO

Contra o

A favor, em alguns casos, do

## Contexto de produção



Os articulistas: são profissionais ou especialistas que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, Internet ou televisão.



Os leitores: são pessoas que frequentemente leem determinado jornal, revista, blog, etc. e estão de alguma forma interessados na questão polêmica.



Onde circulam: em blogs, jornais e revistas impressos ou eletrônicos.



Objetivos: influenciar o pensamento dos leitores, promover a reflexão, alterando ou reforçando a posição deles sobre uma questão controversa de interesse social.

## Estrutura de um artigo de opinião

Estes elementos podem estar em qualquer ordem e não é obrigatório incluir todos eles:

- 1) Título e identificação do autor
- 2) Contextualização e/ou apresentação da questão em discussão
- 3) Explicação da posição assumida
- 4) Uso de argumentos que sustentam a posição assumida
- 5) Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida (opcional)
- 6) Emprego de argumentos que refutam posição contrária (opcional)
- 7) Retomada da posição assumida e/ou do argumento mais enfático
- 8) Conclusão (pode ser a retomada da posição defendida)

Título → Em defesa do voto obrigatório

Quem assina → Léo Lince  
 Veículo/Quando → Correio da Cidadania, 29/5/2015

- 1 Existe, no senso comum, um mal-estar em relação ao voto obrigatório. Toda obrigação incômoda. Este fato, indiscutível, favorece os defensores do **voto facultativo**, que, ademais, apresentam sua proposta como expressão da **postura libertária** e como fator de desmonte de algumas distorções que, de fato, existem em nosso **sistema eleitoral**.
- 2 O **"curral eleitoral"** e a compra de votos seriam distorções eliminadas pela simples presença do voto facultativo. Falso. Na **República Velha**, o voto era facultativo e os currais proliferavam. O voto obrigatório foi implantado na década de 30 e os currais continuam a operar até hoje. Ou seja, **sendo obrigatório ou facultativo, o voto pode se tornar mercadoria. A coerção que encurrala eleitores é de outra natureza e tem a ver com o peso do poder econômico**. O quadro atual, marcado pelo desencanto com a política e pela descrença no voto como instrumento de mudança — elementos que favorecem a cristalização do poder de quem já está por cima — também joga água no moinho dos que defendem o voto facultativo.
- 3 Apresentado como uma vitória da liberdade, o voto facultativo se recobre com as feições sedutoras da rebeldia. Desobrigado de votar, o indivíduo ficaria mais "livre" ao deixar de "perder" aquele pedaço do dia em que, de dois em dois anos, comparece na **seção eleitoral**. Falsa conquista, baseada em perigoso conceito de liberdade individual, que pode comprometer a realização do **princípio republicano da soberania popular**.

- 4 O voto, para os que defendem sua obrigatoriedade, além de um direito duramente conquistado, deve ser considerado um dever, sem o exercício do qual aquele direito se descaracteriza ou se perde. A liberdade e a **democracia** não são meros meios, são fins cuja permanência depende da eterna vigilância e do trabalho continuado de seus defensores. Logo, quem vive numa **comunidade política** não pode estar desobrigado de opinar sobre os seus rumos.
- 5 Essa é uma ideia que vem de longe, dos tempos da **Revolução Francesa**, ancorada em formulação de **Jean-Jacques Rousseau**. Segundo ele, o cidadão só pode ser o soberano da política se ao mesmo tempo for "escravo" do processo que constitui a **"vontade geral"**. Ou seja, **o poder político só emanará do povo se o povo participar da política**. Nada contra a **desobediência civil** ou demais formas de protesto político que vão além do momento eleitoral. A insatisfação contestatória, aliás, também pode se expressar no **voto nulo**, cuja tecla deveria constar na máquina de votar.
- 6 O voto facultativo desloca o eixo da questão. Com ele, o direito de votar e o de não votar ficam inscritos, em pé de igualdade, no **corpo legal**. Uma parte do eleitorado deixará voluntariamente de opinar sobre a constituição do poder político. O desinteresse pela política e a descrença no voto serão registrados como mera "escolha", sequer como desobediência civil ou protesto. A consagração da **alienação política** como um direito legal interessa aos **conservadores**. Reduz o peso da soberania popular e desconstitui o **sufrágio** como universal.
- 7 Ganha com a mudança quem deseja o povo como "maioria silenciosa", gigante adormecido, aglomerado de consumidores, nunca como titular soberano e organizado do poder político. Nos EUA, onde o voto é facultativo, a abstenção eleitoral é enorme e tende a se perpetuar, ao longo do tempo, nos mesmos grupos sociais e étnicos, especialmente entre os discriminados socialmente. A redução da universalidade do sufrágio se expressa como **exclusão social** e elemento efetivo de **cristalização do poder** nas mãos da **"classe política"**.

8 No quadro brasileiro atual, o voto facultativo é uma das faces (a mais simpática) da investida conservadora. O “estado mínimo” da **macroeconomia neoliberal** demanda, para o seu bom funcionamento, a **teoria da representação mínima**. Encolher o tamanho do eleitorado com o voto facultativo; reduzir o número de partidos com a cláusula de barreira; eliminar parte dos votos válidos com o distrital-majoritário. Querem reduzir a participação política, eliminar partidos e esterilizar o voto da oposição contestadora.

9 Para o cidadão ativo, que além de votar se organiza para garantir os **direitos civis, políticos e sociais**, o enfoque deve ser inteiramente outro. A liberdade de não ir votar é uma armadilha. O tempo dedicado ao acompanhamento continuado da política não deve se apresentar como restritivo da liberdade individual. Pelo contrário. É compromisso livre com a **democracia participativa**, indispensável ao exercício pleno de todas as liberdades, inclusive as individuais. Para que o sufrágio continue universal, para que todo poder emane do povo e não dos donos do poder econômico, o voto, além de um direito, deve conservar a sua condição de um inarredável dever civil.

Disponível em <[http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10806:submancheta290515&catid=13:leo-lince&Itemid=87](http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10806:submancheta290515&catid=13:leo-lince&Itemid=87)>. — Fonte

## Análise da organização do texto

Uma divisão possível desse texto, do ponto de vista da organização dissertativa, seria a seguinte:

**Introdução** (parágrafo 1) — O autor *constata* o mal-estar provocado pelo voto obrigatório, mas contesta a ideia de que o voto facultativo não só eliminaria esse incômodo mas, ainda, corrigiria distorções do nosso sistema eleitoral.

**Desenvolvimento** (parágrafos 2 a 8) — Nesta seção, Lince argumenta em defesa de sua tese em duas frentes: contestando as supostas vantagens do voto facultativo; e desenvolvendo argumentos em defesa do voto obrigatório.

Se quiser retomar a organização geral dessa seção, confira as sugestões dadas, na oficina anterior, para uma resposta à questão “Quais são os argumentos principais? Como vêm desenvolvidos?” (página 88).

**Conclusão** (parágrafo 9).

## Introdução

Num texto argumentativo, a introdução cumpre várias funções: apresenta o assunto; aponta, direta ou indiretamente, a questão polêmica; situa essa questão no tempo e no espaço (contextualização); especifica o âmbito do debate (a dimensão ética da corrupção; os prejuízos causados à economia; os danos morais e/ou pedagógicos, do ponto de vista das crianças e dos jovens...); indica, direta ou indiretamente, quem são seus interlocutores (parceiros e/ou apoiadores, adversários, os próprios leitores); esclarece as motivações do articulista ("Escrevo esse artigo porque...") etc.

*Somente na última semana 3 famosos deram o que falar com relação a (des)igualdade de gênero: Juliana Paes, em entrevista à Veja, criticou o que chamou de "excessos do feminismo"; Zé Mayer foi denunciado por assédio sexual em coluna da Folha de S. Paulo e enviou carta aberta admitindo o ocorrido; e o cantor Victor foi indiciado pela Polícia Civil de Minas Gerais por agressão após um vídeo revelar a violência contra sua mulher Poliana (C). Em comum nos três casos o descaso pela luta feminista e a certeza de que não podemos parar.*

(C) CONTEXTUALIZAÇÃO

Em muitos casos, a opinião, ou seja, a tese defendida no texto, aparece já na introdução, numa estratégia de "ir direto ao ponto". Em outros casos, a tese só se formula durante o desenvolvimento e/ou na conclusão, como consequência necessária do raciocínio elaborado: é exatamente quando o leitor está pronto a admitir essa consequência que ela é apresentada. Por fim, o articulista pode arriscar-se a nem sequer explicitar sua tese: sua confiança nos argumentos expostos e na sua sintonia com quem acompanha seu raciocínio é tão grande que ele "deixa o leitor tirar suas próprias conclusões". A escolha por esta ou aquela via definirá uma parte importante da estratégia argumentativa. E estabelecerá com os leitores uma interação própria.

*Por mais lamentáveis que se mostrem as consequências de um delito e a temibilidade de seu autor, ainda assim, não se justifica o "homicídio legal" (T), ou seja, cometido pelo Estado, quando seu primeiro dever é proteger a vida de seus cidadãos.*

(T) Tese

## Desenvolvimento

Já o desenvolvimento é a parte do artigo em que o articulista explica e justifica as posições e a opinião dele sobre o assunto – apresentando argumentos, indicando as condições em que devem ser recebidos (“é certo”; “é provável”; “é possível”; “em tais ou quais situações” etc.), expressando convicções, esclarecendo o sentido de algum vocábulo importante, analisando e avaliando fatos, examinando dados de pesquisas, resumindo e contestando posições contrárias defendidas por adversários etc. Assim, a principal função do desenvolvimento é reunir e examinar informações que sirvam de argumentos adequados para a sustentação da tese.

*Tanto na Europa quanto por aqui, ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados, garantindo apoio a quem perdeu tudo. **E** é ótimo que seja assim. **Mas** eles devem ser alvo, principalmente, de uma política pública, com intervenção direta do Estado, única instituição com tamanho e legitimidade para garantir uma ação nacional, transnacional e de escala. **Porque** isso também inclui a garantia da autonomia econômica e social às famílias. (...) **Ao mesmo tempo**, o Estado é responsável por aprovar o mais rápido possível a nova lei brasileira de migração, que facilita a acolhida de estrangeiros de locais com instabilidade, guerras, violações a direitos humanos.*

## Conclusão

Finalmente, como o próprio nome indica, a conclusão não é apenas o fechamento do texto, mas, principalmente, o ponto de chegada de todo o raciocínio desenvolvido. A função principal da conclusão é (re)apresentar explicitamente a opinião do articulista. Mesmo que ela já tenha aparecido na introdução – ou, menos provavelmente, no desenvolvimento –, é na conclusão, ou seja, depois de todo um adequado trajeto argumentativo, que ela aparece como opinião fundamentada e, portanto, como tese. Por isso mesmo essa é a hora certa de o autor do artigo “passar a palavra”.

*Qual de nossos antepassados poderia imaginar que o maior desafio da saúde pública do século 21, seria convencer a população a andar?*

## APÊNDICE G – Análise do esquema argumentativo

### ANALISANDO A ESTRUTURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

As tiras a seguir compõem um artigo assinado por Andrea Ramal e publicado no site <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/se-nada-der-certo-quando-o-preconceito-comeca-na-escola.html>, em 6 de junho de 2017.

Recorte e cole as tiras em outra folha, considerando a forma em que geralmente ocorre a progressão desse gênero: título, parágrafo(s) introdutório(s), argumentos e conclusão.

Por fim, fica também a reflexão sobre o conceito de sucesso e fracasso. O slogan do IENH é “Formando novos líderes para o mundo”. No conceito atual de liderança, a principal atividade não é comandar, mas servir. O papel do líder é facilitar o trabalho para que a equipe se sinta motivada e desafiada a fazer coisas incríveis. Mas mesmo ser o líder não é necessariamente sinônimo de sucesso na vida. Sucesso tem mais a ver com felicidade, bem-estar, equilíbrio pessoal, empatia. Sentimentos dos quais quem lava, arruma, limpa, faxina e conserta, mesmo enfrentando dificuldades inimagináveis, pode entender mais do que muita gente.

Já havia acontecido no Domingão do Faustão, da TV Globo: Tatiele Polyana, participante do BBB14, contou sobre seus planos profissionais e finalizou dizendo que “se nada der certo, viro bailarina”, apontando para o elenco de dançarinas do programa. O apresentador não deixou a ofensa passar em branco e retrucou de bate-pronto: “Olha, não é assim não! As bailarinas aqui têm que estudar bastante!”.

No mínimo três questões podem ser retiradas desse episódio. Primeiro: será que com essa visão de mundo, os jovens desta escola já não estão dando errado na vida? Porque ainda não entenderam conceitos fundamentais da existência, que só “dá certo” quando vemos o outro em igual escala de importância, e respeitamos sua dignidade, aspirações e capacidades. Os alunos podem ser jovens na idade, mas o desprezo por quem não tem diploma universitário ou alta remuneração mostra mentes tacanhas. Onde estão os jovens que sonham com um novo futuro, de igualdade, justiça e respeito para todos? Esses costumam dar mais certo na vida.

Mas este caso é apenas uma amostra de diversas atividades discriminatórias que ainda acontecem pelas escolas. Por exemplo, é mais comum do que se pensa que, no dia dos pais ou das mães, não haja previsão para acolher novos modelos de família, integradas por casais do mesmo sexo; da mesma forma, pouco se sabe lidar com as situações de novos companheiros dos pais e mães separados. As festas juninas são outro cenário de manifestação de preconceitos “naturalizados”: as crianças são vestidas com roupas remendadas, pintam a boca como se faltassem dentes, usam combinações cafonas e dançam de um jeito esquisito para imitar os “caipiras”. É o cidadão do meio urbano zombando do habitante do interior. Em todas essas ocasiões, os valores registrados no projeto pedagógico estão bem distantes da prática.

Segundo, que o que está escrito no projeto pedagógico das escolas nem sempre consegue ser de fato ensinado por ela, vivido na prática e aprendido pelos estudantes. O IENH se apresenta em sua rede social com a missão de “promover educação de qualidade (...) com base nos princípios cristãos, para atuar numa sociedade em transformação”. Não é preciso lembrar que, na base desses princípios, está o profundo respeito por todo e qualquer humano. A atividade realizada mostra que, às vezes, o preconceito está tão arraigado que chega a se naturalizar. Tanto que a escola afirma, na nota de esclarecimento, que o objetivo era só “trabalhar o cenário de não aprovação no vestibular”. Aparentemente, não parecia haver nada de errado, e foi necessária a disseminação da polêmica para que o tema se tornasse objeto de reflexão.

## **Se nada der certo: quando o preconceito começa na escola**

Um preconceito de classe similar provocou polêmica esta semana: na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH) os alunos do ensino médio participaram de uma atividade chamada “se nada der certo”, vestindo-se com as roupas e uniformes de profissões que eles atribuem a “fracassados”: vendedores, garis, faxineiros, empregados domésticos, cozinheiros.

## APÊNDICE H – Operadores argumentativos

### A IMPORTÂNCIA DOS ARTICULADORES NOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Em duplas, observem a tabela a seguir. Na coluna do meio estão faltando palavras muito importantes que estabelecem relações entre os fragmentos à direita e à esquerda. Liguem esses trechos, formando argumentos consistentes e coerentes. Para isso, recortem e cole as fichas que estão no final da página. Dicas: observem a pontuação e leiam atentamente as versões montadas antes de colarem.

Devemos ajudar nossos pais,		a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,		cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.		as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.		é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza dos terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.		é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,		que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,		a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.		está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
Hoje em dia existem muitas formas de se evitar a gravidez.		desses métodos, a taxa de adolescentes grávidas aumenta a cada ano.
Muitas famílias dizem que o aborto é errado		seria como matar um ser que ainda não nasceu.

Primeiramente,	pois, sem dúvida,	Assim,	pois dessa forma	Apesar
mas	Portanto,	é provável	Além disso,	uma vez que

Fonte: Adaptado de CENPEC (2016)

## APÊNDICE I – A introdução em artigos de opinião

Vamos reler um trecho de um artigo de opinião já estudado anteriormente:

*Existe, no senso comum, um mal-estar em relação ao voto obrigatório. Toda obrigação incomoda. Este fato, indiscutível, favorece os defensores do voto facultativo, que ademais apresentam sua proposta como expressão da postura libertária e como fator de desmonte de algumas distorções que, de fato, existem em nosso sistema eleitoral.*

O trecho acima é o primeiro parágrafo do artigo de Léo Lince, “Em defesa do voto obrigatório”, e pode ser identificado como **introdução**. É possível perceber que o articulista constata o mal-estar provocado pelo voto obrigatório, reconhecendo-o como um **tema polêmico** e que pode suscitar muitas divergências. Ao escrever “os defensores do voto facultativo”, o articulista também se distancia desse posicionamento, dando pistas da tese que defenderá ao longo do texto.

Agora, leia a introdução de outro artigo:

*Dias atrás veio a público – e foi amplamente debatido pelas redes sociais – um vídeo realizado por um grupo pró-vida dos Estados Unidos, que flagrou uma mulher do alto escalão da Planned Parenthood oferecendo partes de fetos abortados para venda. Financiada, entre outros, pelo governo dos Estados Unidos, essa entidade tem a maior rede mundial de clínicas de aborto, e também busca a aprovação de leis que legalizem essa prática em outros países, como o Brasil.*

No primeiro parágrafo desse outro texto – de Lenise Garcia, intitulado “A banalização do aborto” –, a autora utiliza como estratégia a contextualização, retomando uma notícia recente e que gerou polêmica para, em seguida, expressar seus pontos de vista acerca do tema.

A mesma autora, em um texto publicado meses depois, “Os direitos da mulher e o aborto”, inicia diferentemente a apresentação de suas ideias, mencionando um projeto de lei voltado ao mesmo tema do texto anterior. Considerando que muitos projetos de leis costumam ser polêmicos, essa foi também uma boa estratégia para organizar a introdução. Veja como ficou:

*O Projeto de Lei 5.069/2013, aprovado no último dia 20 na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, chega para a opinião pública envolto em controvérsias – dificilmente evitáveis quando a temática é aborto – e também em incompreensões, no sentido mais literal do termo. Por isso, vou começar por explicitar algumas coisas que o referido projeto de lei não visa (...)*

Para falarem do mesmo tema, uma estratégia utilizada em algumas produções iniciais dos alunos do 9ºD foi definir “aborto”. É importante ressaltar, porém, que qualquer que seja o caminho escolhido para iniciar o texto, é necessário que as informações estejam corretas (sejam elas dados de pesquisa, notícias recentes, projetos de lei polêmicos ou mesmo a definição do tema). Veja alguns exemplos dessa estratégia e que poderiam ser melhorados com pesquisa e mais leituras:

*“O aborto é quando uma mulher grávida decide não ter o bebê e o aborta, deixando o feto morrer. Geralmente, o aborto é realizado por jovens que não tiveram a maturidade de usar preservativo.”*

*“O aborto, bem o aborto é apenas... Apenas a mãe matar seu bebê antes dele nascer com drogas/remédios ou até tratamentos médicos.”*

Em alguns textos também foi possível perceber uma tentativa de evidenciar as motivações para um possível aborto. Nesse caso, também é necessário confirmar, por meio de pesquisas, se essas informações procedem, tomando cuidado com generalizações ou julgamentos.

*“Nos tempos de hoje, é muito comum jovens serem abusadas ou não se prevenirem direito na hora do sexo e quando engravidam o único modo de fugir daquilo é o aborto.”*

*“Hoje entre a maioria dos adolescentes se tornou comum alguns já terem relações sexuais. E por começarem tão cedo com isso acaba tendo uma irresponsabilidade de não usar camisinha e por essa irresponsabilidade a maioria das vezes a menina que teve relação sexual pode engravidar. É aí nesse fato que entra a questão do aborto.”*

## APÊNDICE J – Análise das produções do Aluno 1

<b>Capacidades Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: presença de elementos do gênero artigo de opinião</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?</b>	<i>Apresenta título que reporta à apresentação de uma polêmica, mas não a antecipa.</i>	<i>Apresenta título que antecipa a polêmica.</i>
<b>O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?</b>	<i>Há tomada de posição: o autor considera errada a prática do aborto.</i>	<i>Há tomada de posição: o autor é contra o aborto.</i>
<b>Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento, inserindo:</b> a) argumentos de autoridade; b) dados da realidade pertinentes ao tema; c) argumentos de comparação; d) dados estatísticos?	a) Não há argumentos de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) Tentativa de apresentar dados estatísticos; utilização de informações genéricas.	a) Não há argumentos de autoridade. b) Há aprofundamento das informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) Apresenta dados estatísticos mais precisos e credita a fonte.
<b>Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações?</b>	<i>Identifica opositores, mas não elabora refutação.</i>	<i>Identifica opositores e elabora refutação.</i>
<b>Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado?</b>	<i>Tentativa de retomada do ponto de vista apresentado por meio do pronome "essa"; ocorre digressão no parágrafo final e aconselhamento ao leitor.</i>	<i>Introduz a conclusão por meio de um articulador e retoma alguns argumentos apresentados ao longo do desenvolvimento.</i>
<b>Capacidades Linguístico-Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: mecanismos linguísticos</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O texto apresenta expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição?</b>	<i>Articuladores que introduzem argumentos: pois, porém, mas, mesmo.</i>	<i>Articuladores que introduzem argumentos: além disso, além de, como, se, portanto, porque.</i>
<b>Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?</b>	<i>A maior parte é adequadamente utilizada, mas há inadequação quanto ao uso do operador concessivo "mesmo".</i>	<i>A maior parte é adequadamente utilizada, mas há inadequação quanto ao uso do operador conclusivo "portanto".</i>
<b>A pontuação é adequada e suficiente?</b>	<i>Elaboração de períodos muito longos, emprego excessivo de vírgulas.</i>	<i>Elaboração de períodos muito longos, emprego excessivo de vírgulas.</i>
<b>O texto atende às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe e ortografia?</b>	<i>Há somente um desvio ortográfico. Ausência de acentuação em diversas palavras. Poucos desvios de regência verbal, concordância verbal.</i>	<i>Há dois desvios ortográficos. Ausência de acentuação em diversas palavras. Alguns desvios de regência verbal, concordância nominal.</i>

<b>Capacidades de Ação</b>		
<i>Aspecto analisado: adaptação às características do contexto e do referente</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O produtor se coloca como sujeito que tem identidade, assumindo o papel de “blogueiro”, ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar?</b>	<i>O autor apresenta-se como adolescente; tentativa de diálogo com o leitor no último parágrafo; mescla entre linguagem formal e informal.</i>	<i>Predomínio da linguagem formal; não há tentativa de diálogo com o leitor; estrutura de redação escolar.</i>
<b>Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes?</b>	<i>O autor apresenta-se como adolescente, tal qual o leitor pretendido; apresenta a polêmica e tem opinião formada sobre o tema; dentre outras estratégias, utiliza apelos emocionais para convencer o leitor.</i>	<i>Apresenta a polêmica e tem opinião formada sobre o tema; utiliza-se de outras estratégias de convencimento, mas ainda há presença de apelos emocionais.</i>

## APÊNDICE K – Análise das produções do Aluno 14

<b>Capacidades Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: presença de elementos do gênero artigo de opinião</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?</b>	<i>Apresenta título que antecipa a polêmica.</i>	<i>O título não antecipa a polêmica. Tentativa de usar uma palavra com sonoridade parecida para remeter ao tema (abordando -&gt; abortando).</i>
<b>O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?</b>	<i>Há tomada de posição: o autor é contra a legalização do aborto.</i>	<i>Há tomada de posição: o autor é favorável à legalização do aborto.</i>
<b>Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento, inserindo:</b> a) argumentos de autoridade; b) dados da realidade pertinentes ao tema; c) argumentos de comparação; d) dados estatísticos?	a) Não há argumentos de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) Tentativa de apresentar dados estatísticos; utilização de informações genéricas.	a) Não há argumentos de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) Apresenta dados estatísticos mais precisos, mas não credita a fonte.
<b>Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações?</b>	<i>Há consideração de outros protagonistas do debate e apresentam-se prescrições aos interlocutores.</i>	<i>Não há consideração do ponto de vista dos opositores e elaboração de refutações.</i>
<b>Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado?</b>	<i>Não há retomada do ponto de vista. O texto é encerrado com dois parágrafos prescritivos direcionados aos interlocutores.</i>	<i>Há tentativa de elaboração de conclusão, introduzida por um articulador, mas não há retomada dos argumentos apresentados. Ocorre apresentação de novos dados no parágrafo final.</i>
<b>Capacidades Linguístico-Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: mecanismos linguísticos</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O texto apresenta expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição?</b>	<i>Ocorrência de um único articulador: pois.</i>	<i>Articuladores que introduzem argumentos: pois, por conta de, porque, como, assim, mas, enfim.</i>
<b>Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?</b>	<i>O elemento "pois" foi adequadamente utilizado. Ausência de articuladores, estabelecendo relações entre algumas orações.</i>	<i>A maior parte foi empregada adequadamente. Utilização inadequada de alguns articuladores no início de períodos; emprego inadequado de articulador adversativo no último parágrafo.</i>
<b>A pontuação é adequada e suficiente?</b>	<i>Pontuação adequada em quase todo o texto. Elaboração de um período muito longo.</i>	<i>Pontuação adequada em quase todo o texto. Delimitação inadequada de alguns períodos.</i>

	<i>Ausência de vírgula para delimitar o vocativo.</i>	
<b>O texto atende às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe e ortografia?</b>	<i>Há três desvios ortográficos. Ausência de acentuação em algumas palavras.</i>	<i>Não há desvios ortográficos.</i>
<b>Capacidades de Ação</b>		
<i>Aspecto analisado: adaptação às características do contexto e do referente</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O produtor se coloca como sujeito que tem identidade, assumindo o papel de “blogueiro”, ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar?</b>	<i>Tentativa de diálogo com interlocutores ao longo do texto; linguagem predominantemente informal.</i>	<i>Trechos de informalidade; predomínio da linguagem formal; não há tentativa de diálogo com o leitor; estrutura de redação escolar.</i>
<b>Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes?</b>	<i>O autor apresenta a polêmica e tem opinião formada sobre o tema, mas manifesta incertezas quanto aos dados apresentados; predomínio de trechos prescritivos.</i>	<i>O autor apresenta a polêmica e tem opinião formada sobre o tema; predomínio da argumentatividade; há maior convicção na apresentação dos dados; presença de falácia.</i>

## APÊNDICE L – Análise das produções da Aluna 10

<b>Capacidades Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: presença de elementos do gênero artigo de opinião</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?</b>	<i>Apresenta título que antecipa a polêmica.</i>	<i>Apresenta título que antecipa a polêmica.</i>
<b>O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?</b>	<i>A autora se posiciona ora favorável, ora contrária à prática do aborto.</i>	<i>Há tomada de posição: a autora é contrária à legalização do aborto.</i>
<b>Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento, inserindo:</b> a) argumentos de autoridade; b) dados da realidade pertinentes ao tema; c) argumentos de comparação; d) dados estatísticos?	a) Não há argumentos de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) As informações estatísticas são apresentadas por meio da expressão "na maioria das vezes"; não credita a fonte.	a) Há citação de autoridade médica; apelo à autoridade anônima. b) Há aprofundamento das informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) Apresenta dados estatísticos mais precisos e credita a fonte.
<b>Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações?</b>	<i>Não há consideração do ponto de vista dos opositores; a autora se mostra ora contrária, ora favorável à prática do aborto.</i>	<i>Há consideração do ponto de vista dos opositores, citada entre aspas, como voz dentro do artigo, e citação de autoridade médica como refutação.</i>
<b>Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado?</b>	<i>O parágrafo conclusivo apresenta uma prescrição ao leitor coerente com os argumentos desenvolvidos</i>	<i>A conclusão é iniciada com uma tentativa de retomada dos argumentos desenvolvidos, mas é seguida pela apresentação de uma justificativa nova.</i>
<b>Capacidades Linguístico-Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: mecanismos linguísticos</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O texto apresenta expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição?</b>	<i>Articuladores que introduzem argumentos: pois e porém.</i>	<i>Articuladores que introduzem argumentos: pois, mas ainda, porque.</i>
<b>Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?</b>	<i>Os articuladores foram adequadamente utilizados. Ausência de articuladores, estabelecendo relações entre algumas orações.</i>	<i>Os articuladores foram adequadamente utilizados.</i>
<b>A pontuação é adequada e suficiente?</b>	<i>Pontuação adequada em quase todo o texto. Elaboração de um período muito longo.</i>	<i>Ausência de articuladores, estabelecendo relações entre algumas orações.</i>
<b>O texto atende às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe e ortografia?</b>	<i>Não há desvios ortográficos; há um erro de concordância nominal.</i>	<i>Pontuação adequada em quase todo o texto. Não há desvios ortográficos.</i>

<b>Capacidades de Ação</b>		
<i>Aspecto analisado: adaptação às características do contexto e do referente</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O produtor se coloca como sujeito que tem identidade, assumindo o papel de “blogueiro”, ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar?</b>	<i>Tentativa de diálogo com interlocutor ao longo do texto; utilização de pronomes de primeira pessoa; linguagem predominantemente informal.</i>	<i>Trechos de informalidade; predomínio da linguagem formal; não há tentativa de diálogo com o leitor; estrutura de redação escolar.</i>
<b>Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes?</b>	<i>A autora apresenta a polêmica e explicita não ter um ponto de vista definido a respeito; há pouca argumentação; predomínio de trechos expositivos.</i>	<i>A autora apresenta a polêmica e tem opinião formada sobre o tema; predomínio de trechos expositivos; argumentação é presente na introdução e na conclusão.</i>

## APÊNDICE M – Análise das produções da Aluna 2

<b>Capacidades Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: presença de elementos do gênero artigo de opinião</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?</b>	<i>Apresenta título que antecipa a polêmica.</i>	<i>O título não antecipa a polêmica. Emprego polissêmico de uma expressão.</i>
<b>O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?</b>	<i>Há tomada de posição: a autora é a favor da legalização do aborto.</i>	<i>Há tomada de posição: a autora é a favor da legalização do aborto.</i>
<b>Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento, inserindo:</b> a) argumentos de autoridade; b) dados da realidade pertinentes ao tema; c) argumentos de comparação; d) dados estatísticos?	a) Não há argumentos de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) Não há apresentação de dados estatísticos.	a) Não há argumentos de autoridade. b) Há informações extraídas do contexto sócio-histórico. c) Não há argumentos de comparação. d) Apresenta dados estatísticos como subsídio para elaboração de vários argumentos e credita a fonte.
<b>Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações?</b>	<i>Identifica opositores e elabora refutação. As refutações predominam como estratégia de convencimento.</i>	<i>Identifica opositores e elabora refutação.</i>
<b>Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado?</b>	<i>O parágrafo conclusivo inicia-se com uma prescrição baseada em um dado parcial apresentado no desenvolvimento do artigo.</i>	<i>Introduz a conclusão por meio de um articulador e retoma alguns argumentos apresentados ao longo do desenvolvimento.</i>
<b>Capacidades Linguístico-Discursivas</b>		
<i>Aspecto analisado: mecanismos linguísticos</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O texto apresenta expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição?</b>	<i>Articuladores que introduzem argumentos: mesmo, pois.</i>	<i>Articuladores que introduzem argumentos: afinal, assim, mesmo, como.</i>
<b>Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?</b>	<i>Os articuladores foram adequadamente utilizados.</i>	<i>Os articuladores foram adequadamente utilizados.</i>
<b>A pontuação é adequada e suficiente?</b>	<i>Elaboração de períodos muito longos, emprego excessivo de vírgulas.</i>	<i>Elaboração de períodos muito longos, emprego excessivo de vírgulas; uso inadequado de dois-pontos.</i>
<b>O texto atende às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe e ortografia?</b>	<i>Há três erros ortográficos e o uso inadequado de uma preposição.</i>	<i>Não há erros ortográficos; há desvios de regência verbal; emprego inadequado de pronomes; omissão de preposições.</i>

<b>Capacidades de Ação</b>		
<i>Aspecto analisado: adaptação às características do contexto e do referente</i>		
	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>O produtor se coloca como sujeito que tem identidade, assumindo o papel de “blogueiro”, ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar?</b>	<i>Tentativa de diálogo com os interlocutores ao longo do texto; linguagem predominantemente informal; presença de marcador temporal no início que remete ao contexto de produção.</i>	<i>Tentativa de diálogo com o interlocutor ao longo do texto; linguagem predominantemente informal; trechos com maior formalidade.</i>
<b>Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes?</b>	<i>A autora apresenta a polêmica e tem opinião formada sobre o tema; predomínio da refutação como estratégia de convencimento e de trechos expositivos; presença de falácia.</i>	<i>A autora apresenta a polêmica e tem opinião formada sobre o tema; maior diversificação das estratégias de convencimento; presença de generalização.</i>

## ANEXO A – Agrupamento de gêneros

<b>Domínios sociais de comunicação</b> <i>Aspectos tipológicos</i> Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
<b>Cultura literária ficcional</b> <i>Narrar</i> Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada	biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
<b>Documentação e memorização das ações humanas</b> <i>Relatar</i> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae notícia	reportagem crônica social crônica esportiva histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia
<b>Discussão de problemas sociais controversos</b> <i>Argumentar</i> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado	assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio
<b>Transmissão e construção de saberes</b> <i>Expor</i> Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete	artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência
<b>Instruções e prescrições</b> <i>Descrever ações</i> Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo	instruções de uso comandos diversos textos prescritivos

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 51-52)

## ANEXO B – Progressão para o agrupamento de gêneros do tipo ‘argumentar’

CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGUÍSTICAS
1-2	ORAL: - dar sua opinião e justificá-la - debate coletivo em classe	- dar sua opinião em situações próximas da vida cotidiana	- dar sua opinião com um mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio) - perceber as diferenças entre pontos de vista	- utilizar expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões - utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões
3 – 4	ESCRITA: - imprensa (revista infantil) - carta de leitor  ORAL: - defender sua opinião diante da classe	- reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate  - identificar e levar em conta o destinatário do texto - precisar a intenção de um texto argumentativo	- hierarquizar uma sequência de argumentos (3) em função de uma situação  - produzir uma conclusão coerente com os argumentos procedentes - ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão	- reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra - utilizar organizadores enumerativos - distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão - utilizar fórmulas de interpelação e fechamento da carta
5 – 6	ESCRITA: - imprensa (revista para jovens): carta de leitor - correspondência: carta de reclamação (destinada à autoridade)  ORAL: - debate público regrado	- representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros: - o argumentador e seu papel social - o destinatário e seu papel social - finalidade: convencer - lugar de publicação do texto - antecipar as respostas possíveis do(s) adversário(s)	- adotar a forma de uma carta não-oficial e estar atento à diagramação; idem para carta oficial - apresentar o tema da controvérsia na introdução - desenvolver os argumentos sustentando-os por um exemplo - formular objeções aos argumentos do adversário - dar uma conclusão	- utilizar organizadores argumentativos marcando: - o encadeamento dos argumentos - a conclusão - utilizar verbos de opinião - utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções - introduzir uma experiência pessoal, um exemplo - formular um título com um grupo nominal
7 – 8	ESCRITA: - imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião - correspondência: carta de solicitação  ORAL: - diálogo argumentativo - deliberação informal	- discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente - compreender as crenças alheias e atuar sobre elas - analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas - antecipar posições contrárias - citar a palavra alheia - distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos	- escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado - definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema - distinguir entre argumento/não-argumento e entre argumento contra/contra-argumento - prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir - selecionar as palavras alheias que apoiam sua própria tese - organizar o texto em função da estratégia argumentativa	- utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição - utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos e depreciativos - utilizar fórmulas introduzindo citações - em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos) - utilizar organizadores enumerativos - distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas
8 – 9	ESCRITA: - imprensa (revista para jovens): carta de leitor - correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade)  ORAL: - debate público regrado	- levar em conta um destinatário múltiplo - tomar para si a palavra alheia - discernir restrições institucionais da situação de argumentação - classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação - identificar a faceta argumentativa dos gêneros não-argumentativos	- delimitar o objeto da discussão - escolher o gênero e as estratégias argumentativas - definir as diferentes teses possíveis sobre a questão - explorar os argumentos e as consequências de cada uma das teses - antecipar e refutar as posições adversárias - elaborar contra-argumentos - adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado - discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto - reconstruir os raciocínios implícitos	- identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já, que, se, além disso - implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, você(s) Inserir diferentes formas de discurso reportado - utilizar termos apreciativos, pejorativos, ameliorativos - empregar vocabulário conotativo - utilizar anáforas conceituais - reconhecer e utilizar diversas marcas modais

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 56-57)

## ANEXO C – Tipos de Argumento

<b>Argumento de autoridade</b>	No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.
<b>Argumento por evidência</b>	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados
<b>Argumento por comparação (analogia)</b>	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou à conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.
<b>Argumento por exemplificação</b>	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la.
<b>Argumento de princípio</b>	No argumento de princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética, etc) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
<b>Argumento por causa e consequência</b>	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.

Fonte: Adaptada de CENPEC (2016, p. 116)