

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

Produção textual no gênero digital - Caminhos para o ensino de operadores
argumentativos no uso em comentários de postagem

Manuela Antunes de Pinho

Seropédica, RJ

Agosto, 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**Produção textual no gênero digital - Caminhos para o ensino de operadores
argumentativos no uso em comentários de postagem**

Manuela Antunes de Pinho

Sob a orientação do Professor Doutor
Gerson Rodrigues da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestra em Letras**,
no curso de Pós-Graduação, Mestrado
Profissional em Letras, área de concentração
em Linguagens e Letramentos

Seropédica, RJ

Agosto de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P654p Pinho, Manuela Antunes de , 1978-
Produção textual no gênero digital - Caminhos para
o ensino de operadores argumentativos no uso em
comentários de postagem / Manuela Antunes de Pinho.
Rio de Janeiro, 2019.
100 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras ,
2019.

1. Língua Portuguesa . 2. Ensino da escrita. 3.
Operadores Argumentativos. 4. Comentário de Postagem.
5. Produção Textual . I. Silva, Gerson Rodrigues da,
0000-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MANUELA ANTUNES DE PINHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/09/2019.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia deCovid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)Orientador

Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos (IFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)Avaliador



Emitido em 2021

TERMO Nº 402/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/04/2021 09:32)

GERSON RODRIGUES DA SILVA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1449160

(Assinado digitalmente em 22/04/2021 14:42)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CoordCGLpi (12.28.01.00.00.00.75)

Matrícula: 1456413

(Assinado digitalmente em 22/04/2021 10:44)

ADRIANO OLIVEIRA SANTOS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 078.983.677-81

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrr.br/documentos/> informando seu número:
402, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/04/2021** e o código de verificação: **6lce965281**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro Edson e aos meus filhos Julia e Pedro por tornarem-me sempre melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro e aos meus filhos amados pelo apoio maravilhoso na realização deste trabalho.

À toda a minha família, em especial os meus pais pelo esforço em oferecer a melhor educação que puderam aos filhos.

Ao Prof^o.Dr^o. Gerson Rodrigues da Silva pela colaboração e suporte na orientação.

Aos meus alunos pela alegria de participar da pesquisa.

Às amigas da turma do mestrado Ana Carolina Guimarães, Flávia Costa, Lorane Carvalho e Márcia Cardoso, por caminharem lado a lado nos momentos mais difíceis oferecendo auxílio.

Às companheiras Fabíola Firmino, Jurema Peçanha e Tatiane Taxa, pelo incentivo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

“Eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que eu me considero um educador: acima de tudo porque eu sinto amor.”
Paulo Freire

RESUMO

PINHO, Manuela Antunes de. **Produção textual no gênero digital - Caminhos para o ensino de operadores argumentativos no uso em comentários de postagem**. 2019. 100p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Esta pesquisa procurou caminhos didáticos para o ensino dos operadores argumentativos, através do gênero digital comentário de postagem realizado na plataforma *Facebook*, sendo realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo geral foi colaborar no desenvolvimento da proficiência argumentativa dos aprendizes ao incentivá-los a escrever comentários em postagens digitais sobre temáticas variadas e atuais. Esta pesquisa tem por objetivo principal desenvolver uma proposta didática para o ensino dos operadores argumentativos a partir do gênero digital “comentário de postagem”, tendo como base uma turma de 9º ano do ensino fundamental, da rede pública, no município do Rio de Janeiro. Para tanto, utilizamos um grupo criado na plataforma digital do *Facebook*, em que a interação com os alunos e entre eles foi promovida a partir de assuntos que circulam no cotidiano dos jovens. O presente trabalho é uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e teve uma sequência didática que partiu das atividades previstas no material Caderno Pedagógico (CP) e desenvolveu em seus módulos outras atividades que acresceram formas variadas de construir a argumentação dentro e fora da sala de aula (rede social). A reflexão a respeito dos materiais didáticos adotados pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME-RJ) serve de ponto de partida e fundamentação para esta pesquisa, uma vez que percebemos uma necessária atualização da abordagem de conteúdos essenciais ao aprimoramento das habilidades do ler e do escrever. Consideramos que o material pedagógico que a SME-RJ dispõe apresenta os marcadores argumentativos em formato de listas, e em paralelo, as produções textuais institucionais desta secretaria não solicitam o uso de tais estruturas, ou pressupõem que tais regularidades da língua ocorreriam no uso de forma espontânea sem a necessária atenção do desenvolvimento processual da escrita. Concluimos que a proposta idealizada por esta pesquisa buscou integrar o ensino de tais elementos linguísticos priorizando um gênero midiático de uso dos alunos o que facilitou a habilidade argumentativa e seu refinamento, além do favorecimento da construção de uma visão crítica da realidade pelos aprendizes. Através da comparação das produções iniciais às produções finais dos alunos, percebemos avanços quanto a qualidade dos textos e um sensível aumento e diversificação dos operadores argumentativos, comprovando-se que a elaboração de sequências didáticas com gêneros de interesse dos estudantes facilita o ensino da escrita.

Palavras-chave: Operadores Argumentativos, Ensino da escrita, Comentário de Postagem

ABSTRACT

PINHO, Manuela Antunes de. **Textual production in the digital genre - Paths for teaching argumentative operators to use in post comments.**2019. 100p Dissertation (Professional Masters Degree in Letters - ProfLetras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

This research sought didactic paths for the teaching of argumentative operators, through the digital post commentary genre made on the Facebook platform, being conducted with 9th grade students from a public school in the city of Rio de Janeiro. The overall goal was to collaborate in developing learners' argumentative proficiency by encouraging them to write comments in digital posts on varied and current topics. The main objective of this research is to develop a didactic proposal for the teaching of argumentative operators based on the digital genre "post comment", based on a 9th grade elementary school from the public school in the city of Rio de Janeiro. To this end, we used a group created on the digital platform of Facebook, in which interaction with students and among them was promoted from issues that circulate in the daily lives of young people. The present work is an action research (THIOLLENT, 2011) and had a didactic sequence that started from the activities provided in the Pedagogical Notebook (CP) material and developed in its modules other activities that added varied ways of building the argument inside and outside the room. (social network). The reflection about the didactic materials adopted by the Secretariat of Education of the Municipality of Rio de Janeiro (SME-RJ) serves as a starting point and grounding for this research, once we perceive a necessary update of the approach of essential contents to the skills improvement. of reading and writing. We consider that the pedagogical material that the SME-RJ has presents the argumentative markers in list format, and in parallel, the institutional textual productions of this secretariat do not require the use of such structures, or assume that such language regularities would occur in the form use. without the necessary attention to the procedural development of writing. We conclude that the proposal idealized by this research sought to integrate the teaching of such linguistic elements prioritizing a media genre of student use which facilitated the argumentative ability and its refinement, as well as favoring the construction of a critical view of reality by learners. By comparing the initial productions with the students' final productions, we noticed advances in the quality of texts and a significant increase and diversification of the argumentative operators, proving that the elaboration of didactic sequences with genres of interest to the students facilitates the teaching of writing.

Keyword: Argumentative Operators, Writing Teaching, Post Comment

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Versão Preliminar das Orientações Curriculares para o 9º Ano	29
Figura 2 – Caderno Pedagógico do 4º bimestre 2018	30
Figura 3 – Índice do Ideb da Escola	39
Figura 4 – Mural Interativo FaceIpeg	41
Figura 5 – Sequência Didática Estruturada	43
Figura 6 – Proposta de Produção Inicial	47
Figura 7 – Formulário de atividade	47
Figura 8 - Manchete El País	48
Figura 9 – Instagram Leonardo Di Caprio	49
Figura 10 – Charges	49
Figura 11 - Produções do Gênero Comentário	50
Figura 12 – Atividade Módulo I	53
Figura 13 – Atividade realizadas por dois alunos	55
Figura 14 – Atividade do Módulo II	58
Figura 15 – Texto base para elaboração das atividades ...	59
Figura 16 – Alunos realizando atividades	60
Figura 17 – Representação da Atividade do Grupo IV	61
Figura 18 – Justificativa de um dos grupos	62
Figura 19 – Justificativa de um dos grupos	65
Figura 20 – Atividade Módulo II	67
Figura 21 – Atividades entregues aos alunos	66
Figura 22 – Resposta do Grupo I	66
Figura 23 – Resposta do Grupo II	67
Figura 24 – Alunos assistindo ao vídeo	71
Figura 25 – Alunos assistindo ao vídeo	72
Figura 26 – Alunos assistindo ao vídeo	72
Figura 27 – Postagem retirada do grupo FaceIpeg	73
Figura 28 - Postagem retirada do grupo FaceIpeg	73
Figura 29 - Postagem retirada do grupo FaceIpeg	74
Figura 30 - Postagem retirada do grupo FaceIpeg	74
Figura 31 - Postagem retirada do grupo FaceIpeg	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operadores Argumentativos	32
Quadro2: Etapas da Sequência Didática	44
Quadro 3 – Tabela de conectivos	52
Quadro4 – Resultado da atividade de ordenação dos parágrafos	63
Quadro5 –Resultado da atividade de ordenação dos parágrafos	69

LISTA DE ABREVIATURAS

CP – Caderno Pedagógico

EF – Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rido de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Uso das Redes	41
Gráfico 2: Incidência de Uso dos Operadores Argumentativos	53
Gráfico 3: Resultado Questão 1	57
Gráfico 4: Resultado Questão 2	58
Gráfico 5: Resultado Questão 3	58
Gráfico 6: Resultado Questão 4	59
Gráfico 7: Comparativo entre a avaliação diagnóstica e produção final...	78
Gráfico 8: Evolução	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 A Linguística Textual e o Ensino	25
2.1.1 Gêneros Textuais e o Ensino de LP	26
2.2 Argumentar é Preciso	27
2.2.1 Os operadores argumentativos	29
2.3 Aporte Documental	33
3 METODOLOGIA	38
3.1 A Escola e os Participantes da Pesquisa.....	38
3.2 Organização da Pesquisa / Cronograma.....	39
3.3 Sequência Didática.....	42
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA É O CAMINHO	45
4.1 Conversa com a Turma	45
4.2 O que Circula nas Redes?.....	46
4.3 Os Materiais Didáticos e a Sala de Aula	52
4.4 O Texto... É um Quebra Cabeça?.....	57
4.5 O comentário de postagem.....	69
5 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	81
6 ANEXOS	82
6.1 Anexo A – Pesquisa de interesse aplicada aos alunos de 9º ano/IPEG.....	82
6.2 Anexo B - Pesquisa de interesse aplicada aos alunos de 9º ano/IPEG.....	83
6.3 Anexo C –Avaliação Diagnóstica	84
6.4 Anexo D – Avaliação Diagnóstica	85
6.5 Anexo E – Avaliação Diagnóstica	86
6.6 Anexo F – Atividade Módulo I	87
6.7 Anexo G – Atividade Módulo I.....	89
6.8 Anexo H – Atividade Módulo I.....	90
6.9 Anexo I – Atividade Módulo I	91
6.10 Anexo J – Atividade Módulo II.....	92
6.11 Anexo K – Atividade Módulo II	93
6.12 Anexo L – Atividade Módulo III	94
6.13 Anexo M – Atividade Módulo III	95
6.14 Anexo N – Atividade Módulo III.....	96

6.15	Anexo O – Atividade Módulo III.....	97
6.16	Anexo P – Atividade Módulo III.....	98
6.17	Anexo Q – Atividade Módulo III.....	99

1 INTRODUÇÃO

A escolha de um caminho do que e do como ensinar provoca uma inquietação em todos nós, professores das diversas redes de ensino que compõem o sistema brasileiro de educação. Seja em qualquer realidade, das mais abastadas às mais empobrecidas de recursos, cabe a nós, educadores, considerarmos as reais necessidades dos educandos para, a partir de então, planejar o currículo: seus conteúdos, objetivos e métodos de ensino.

Sabemos que essa tarefa tem encontrado vários entraves revelados principalmente nos resultados alarmantes dos níveis de leitura e escrita alcançados por nossos alunos ao fim do Ensino Fundamental (EF). A motivação desta pesquisa é a busca de promover uma integração do ensino da língua portuguesa na ampliação da proficiência argumentativa dos alunos.

Pensamos que evocar a capacidade argumentativa do educando é uma das tarefas do ensino da língua materna, por isso, fazê-los refletir sobre as diversas manifestações linguísticas em que se faz necessário utilizar a linguagem de forma argumentativa é um dos pontos que se deve frisar, desta maneira justificamos para o aprendiz que a aprendizagem sistemática de alguns processos linguísticos é só uma forma de aprimorar uma habilidade que já nos é inerente, no que tange à relação com o outro, através da linguagem. Nesse sentido, segundo Koch:

Argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando. Aprendemos a argumentar muito antes do que nos ensinam na escola: nas conversas nossas de cada dia com nossos pais, irmãos, amigos, conhecidos; nas brincadeiras de que participamos e nas histórias que ouvimos, em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir uma opinião, a assumir um ponto de vista. (Koch, 2017, p. 9)

Há doze anos leciono na educação pública, principalmente em espaços (salas de aula) onde os alunos são alfabetizados, embora quase sempre com letramento incompatível com o nível de escolaridade alcançado. Pensar no currículo de Língua Portuguesa que deveria ser ministrado nesses espaços sempre pareceu relevante. Refletir sobre a escrita e a leitura - e principalmente sobre como os conteúdos curriculares da língua materna proporcionariam uma ampliação das capacidades de ler e escrever dos alunos - é o que por vezes trouxe incertezas na minha prática. O conhecimento teórico adquirido na graduação de Letras não foi suficiente para trazer segurança quanto à pertinência do

ensino de alguns fatos linguísticos, ou, ao menos, quanto à forma como se manifestam nos materiais didáticos que chegam às salas de aula.

Desde a minha entrada no serviço público, tive contato com alguns documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (MEC, 1998) e as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (MEC, 2006); este último, destinado ao ensino médio, foi um material que as escolas receberam fartamente, e do qual pude fazer a leitura na ocasião do meu ingresso, quando procurava dirimir inseguranças que passavam pela abordagem e seleção dos conteúdos. O currículo sempre foi uma preocupação no meu exercício docente, embora a compreensão sobre ele fosse ainda limitada pela inexperiência dos primeiros anos no magistério. A princípio, a busca nos documentos oficiais era por respostas sobre práticas com a linguagem que não estavam descritas, o que trazia à luz a dificuldade de romper com determinadas concepções de ensino que já não apareciam de forma tão recorrente nos livros didáticos mais atualizados. Embora estes materiais não estivessem - e ainda não estejam - completamente atualizados com as teorias linguísticas que embasam tais documentos, já era perceptível a diferença na configuração dos conteúdos e na relevância que se dava ao texto nesses materiais. A partir daí, constantemente busquei pensar os conteúdos e objetos de ensino definidos em cada etapa a partir de textos propícios às demandas locais, prevendo o desenvolvimento de habilidades no falar/ouvir e no ler/escrever individual. Ainda que tais atitudes pedagógicas tenham sido orientadoras da minha prática, alguns conteúdos parecem mais complicados de abordar com os alunos, como é o caso dos operadores argumentativos.

Dar realce aos aspectos da linguagem envolvidos nos mecanismos da argumentação escrita nem sempre é caminho apontado pelos materiais didáticos adotados na educação básica. O presente estudo procurou investigar, além da direção para a qual apontam, como ocorre o ensino e a aprendizagem dos elementos linguísticos que têm a função de indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados. Tais elementos são conhecidos por operadores argumentativos.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil dialoga com as teorias de enunciação e gêneros do discurso de Bahktin (2003) incorporadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (1997), documento que orienta a prática pedagógica nas escolas brasileiras e que já completa vinte anos de existência. Os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados e materializados nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDL). A importância que o livro didático assume na organização do roteiro das aulas é tão notória que o próprio governo federal avalia se os materiais estão dentro das expectativas apontadas pelos PCN. Sendo assim, os livros didáticos procuram contemplar as teorias de ensino e aprendizagem apontadas no (PCN) como fio condutor de seu trabalho, embora seja possível ver conteúdos gramaticais com tratamento estanque desvinculados do uso prático da linguagem. Segundo Passarelli (2012, p.124), “trabalhar a gramática pela gramática intimida e afasta os alunos da leitura e da escrita, porque com isso não se percebe a língua em uso.”.

Mesmo que esses materiais sejam elaborados apoiados na reflexão das academias e do pensamento científico, muito ainda falta para que os profissionais que habitam o chão da escola possam compreender e significar suas práticas a partir da ciência linguística, que é ampla. Aproximar a prática pedagógica das teorias atuais, sob as quais os documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Curricular Comum (BNCC), Matrizes Curriculares e Diretrizes Curriculares estão pautados - estes últimos produzidos por cada secretaria de educação do país - demanda esforços em diversas frentes, tais como a formação de professores e a melhoria das condições das escolas. Nessa pesquisa pretende-se observar o ensino sistematizado dos operadores argumentativos proposto pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) através dos Cadernos Pedagógicos (CP). Os CP foram implementados como material complementar em 2006 e neles estão propostos textos e exercícios que apontam para uma abordagem mais unificada da SME- RJ para o ensino de LP. De acordo com os pressupostos teóricos divulgados no caderno “Leitura, escrita e análise linguística” (2016), o objetivo geral do CP é a construção e a ampliação da competência comunicativa do aluno.

A SME-RJ é a maior rede municipal da América Latina¹ e contou com a assessoria de profissionais renomados nas ciências da linguagem, destacando a consultoria de Maria Teresa Tedesco. Nesta pesquisa procura-se mostrar, a partir de um recorte temático, de que forma o uso deste material contribui para a efetiva ampliação da competência comunicativa de seus alunos e para a assunção de novas práticas de ensino. Segundo Travaglia², a competência comunicativa é

(...) é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. A competência comunicativa envolve a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância. Envolve também a competência textual, vista como a capacidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida. (TRAVAGLIA, L. C.)³

Para fins didáticos e de organização, nesta pesquisa, será utilizado o termo “comentário de postagem” para nomear o gênero textual a ser produzido pelos alunos. O objetivo é promover o ensino dos operadores argumentativos vinculados ao seu uso real no trabalho de leitura e escritura de textos. Desta forma, foi estimulada a produção textual através de um suporte digital que os educandos já usem em suas práticas cotidianas. Assim, práticas comunicativas autênticas do domínio discursivo jornalístico foram mote para desencadear o trabalho de produção textual, contemplando as correntes teóricas como a linguística textual e as diretrizes curriculares estabelecidas nas redes de ensino.

¹ Disponível em <<http://tour.rio/web/sme/exibeconteudo?id=7606652>>

² Luiz Carlos Travaglia é professor do Instituto de Letras e Linguística-ILEEL na Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Disponível em <https://www.ileel.ufu.br/travaglia/>. Acesso em maio de 2019.

³ Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>> Acesso em Maio de 2019.

É clara a necessidade de refletir sobre as formas como as novas gerações lidam com a escrita e a leitura nos meios digitais e, a partir dessas reflexões, repensar a prática de ensino adotada, viabilizando estratégias que possibilitem a aproximação do trabalho desenvolvido dentro da escola às práticas sociais de uso da leitura e da escrita pelos adolescentes em formação escolar. Em geral, o ensino dos operadores argumentativos ocorre de forma descontextualizada, enfatizando a memorização e a classificação desses elementos, deixando de abordar a importância que tais componentes têm na organização textual e seu papel de encadear os enunciados no texto, tornando-os coesos e desempenhando papel significativo na argumentação. No contato com os textos produzidos pelos alunos é possível observar o uso inadequado desses elementos, empregos indevidos, repetições de um mesmo operador ou mesmo a ausência desses recursos entre os enunciados.

Os exames nacionais de larga escala revelam que os estudantes brasileiros têm baixo desempenho em redação. A deficiência de letramento atinge a maioria da população (75% dos brasileiros são analfabetos funcionais)⁴, ainda assim, a escola não efetiva metodologias eficazes de tratamento linguístico na tentativa de sanar essa problemática. Corroborando com o fracasso da escola, há um sentimento de impotência generalizado entre professores no que toca ao ensino de “redação”. A produção textual na escola é uma tarefa difícil e, por vezes, desinteressante ao aluno. Os esforços dos professores, gastos para desenvolver atividades nesse sentido, apresentam resultados ruins. Assim, nessa pesquisa, o objetivo geral é desenvolver a capacidade argumentativa dos aprendizes em questão ao incentivá-los a escrever comentários em postagens digitais sobre temáticas variadas e atuais. Quanto aos objetivos específicos:

- 1) Desenvolver uma sequência didática que possibilite a ampliação da capacidade argumentativa nas produções textuais escritas de alunos do 9º ano;
- 2) Possibilitar a ampliação do léxico ativo dos alunos através da utilização dos operadores argumentativos de acordo com seus valores semânticos;
- 3) Utilizar procedimentos linguísticos típicos da argumentação de forma simplificada e aplicada ao ambiente virtual de uso cotidiano dos alunos;
- 4) Verificar se a proposta metodológica expressa nos Cadernos Pedagógicos SME-RJ auxilia a ampliação da capacidade escrita dos alunos.

Esta pesquisa propõe aprimorar os meios didáticos utilizados no ensino dos operadores argumentativos, possibilitando ao aluno a expressão escrita da posição assumida diante de um dado problema. É sabido que os resultados alcançados pelos estudantes, na modalidade escrita, têm sido marcados pela dificuldade de articulação entre as partes do texto, empregos inadequados dos operadores argumentativos, repetições, além de ausências de tais recursos entre os enunciados. O ensino dos operadores argumentativos amplia a capacidade de dizer e de se posicionar diante de

⁴Dados retirados do artigo de Marcos Bagno. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33582/ensino-de-lingua-portuguesa-e-um-facasso/> Acesso em abril de 2019.

situações linguísticas que requerem habilidades de relacionar os enunciados promovendo o encadeamento do texto e tornando-o coeso e coerente. A utilização do gênero digital comentário de postagem revisa e atualiza os materiais que chegam à sala de aula, permitindo que o aluno interaja com maior interesse e naturalidade.

Através da seleção desse gênero textual procura-se valorizar as vivências coletivas dos educandos que já desenvolvem essas práticas sociais de leitura e escrita digital. Busca-se contribuir com a ampliação da competência comunicativa escrita dos estudantes, assim como repensar e viabilizar a elaboração de material com atividades didáticas de estudo sobre os operadores argumentativos no gênero digital. De acordo com os resultados do IDEB, é possível comprovar que os resultados da escola estão abaixo da média e das metas de crescimento projetadas para a unidade de ensino nos anos anteriores ao último exame, e na avaliação mais recente (2017); apesar de a escola ter participado do exame, não obteve resultados em razão de não estar com o cadastro no Censo da Educação Básica de 2017 realizado. Ainda que a escola seja parte da Rede Municipal de Educação, há problemas de naturezas diversas (administrativos, pedagógicos, estruturais) que corroboram para os resultados em sala de aula. Desta forma, é necessário pensar formas mais adequadas de tratamento didático do que somente o material fornecido pela rede, que não dá conta.

O ensino dos operadores argumentativos através de listas, mesmo que indiquem seus valores semânticos, não se atualiza enquanto método, não garante a ampliação do léxico ativo dos estudantes e nem possibilita que estes concretizem textos argumentativos mais proficientes. Ainda é possível verificar que muitos docentes se limitam a ensinar regras gramaticais, usando o texto como pretexto para analisar conteúdos, desconsiderando o texto como unidade e o tratando apenas na superfície, não colaborando em desenvolver nos alunos a devida compreensão dos mecanismos que o tornam uma unidade de sentido.

Usamos a metodologia da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011) e desenvolvemos uma sequência didática que integrou a proposição da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (SME-RJ) a outras atividades de reflexão sobre a linguagem que contribuíram para a discussão e incorporação de alguns operadores argumentativos nos textos produzidos pelos discentes.

A presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro destaca os estudos de Antunes (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Geraldi (2012), Koch (2015), Garcia (2010). Destacamos as considerações de Antunes (2003) que salienta a necessidade de contextualização dos conteúdos no ensino da língua, pois a linguagem é inerentemente contextualizada e nada do que dizemos - oralmente ou por escrito - acontece fora de uma situação concreta de interação.

O segundo capítulo compreende algumas considerações sobre a linguística textual, os gêneros textuais e o ensino da língua, além dos aspectos da constituição da argumentação e o uso de elementos da língua como os operadores argumentativos. Destacam-se os teóricos mais relevantes para o desenvolvimento desses estudos: Bakhtin (1963), Marcuschi (1983), Koch (2015).

O terceiro capítulo compreende os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa. Discutimos os princípios da pesquisa-ação Thiollent (2011), tratamos dos aspectos que englobam o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos.

No quarto capítulo apresentamos a intervenção realizada em sala de aula elaborada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No quinto capítulo apresentamos as considerações acerca do desenvolvimento da sequência didática, observando de que modo o trabalho desenvolvido pôde contribuir para a ampliação da proficiência argumentativa dos educandos em textos opinativos.

Acreditamos que a promoção da escrita orientada pelo professor sobre temáticas variadas, no meio digital, e com temas de interesse do educando pode contribuir de maneira mais efetiva para a ampliação do léxico ativo dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da língua materna é um tema complexo que abarca uma variedade de facetas interligadas, a começar pela compreensão do que é a linguagem. De acordo com Geraldi (2012), as concepções estão intrínsecas às correntes de estudos linguísticos. Dessa forma, a linguagem pode ser compreendida fundamentalmente a partir de três concepções:

- 1) como expressão do pensamento, e estaria ligada à gramática tradicional;
- 2) como instrumento de comunicação, e estaria ligada ao estruturalismo;
- 3) linguagem como forma de interação, que estaria ligada à linguística da enunciação. Esta última compreensão situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Koch (2015) salienta que, no curso da história, a linguagem humana foi concebida de modos diversos que podem ser sintetizados por uma tríade conceitual, a saber:

- 1) linguagem como espelho do mundo e do pensamento;
- 2) linguagem como instrumento de comunicação e
- 3) linguagem como forma de ação ou interação.

A mais antiga dessas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora ainda tenha seus defensores na atualidade. A compreensão da linguagem como uma atividade interindividual expande o olhar sobre essa atividade humana interativa, leva em conta que os membros da sociedade agem colaborativamente através desta linguagem e estabelecem vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

A ciência linguística atual é fruto do percurso de estudos iniciados por Ferdinand de Saussure (2006), que via a língua como uma rede de relações, e utilizou a célebre metáfora do jogo de xadrez para associar as relações entre as peças de diversos tipos e as regras do jogo com níveis da língua e suas regras combinatórias. Os estudos estruturalistas de Saussure, da segunda metade do século 20, e também seus seguidores, priorizaram a fonética e a fonologia. Posteriormente, nos anos 50, Noam Chomsky inaugura os estudos da teoria gerativista (CHOMSKY, 1957), dando realce à sintaxe (estudo das estruturas frasais de uma língua). A semântica compõe esses estudos e se desenvolve em várias segmentações como a semântica estrutural, que consiste no estudo dos componentes de significado dos signos linguísticos, a semântica gerativa que pretendeu dar primazia ao componente semântico sobre o sintático (KOCH, 2015). Ainda de acordo com a autora, tanto a linguística estrutural como a linguística gerativa procuraram descrever a língua em abstrato, fora de qualquer lugar de uso e muitos linguistas, principalmente em países europeus (França, Alemanha e Inglaterra), e voltaram sua atenção à linguagem como atividade e as relações entre a língua e seus usuários, o que inaugurou a linguística do discurso.

Ainda hoje é necessário ultrapassar o ensino da língua baseado na descrição frasal para tomar como objeto de estudo as manifestações concretas da língua, considerando as combinações de frases, sequências textuais ou textos inteiros. Pretende-se, então, descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua (KOCH, 2015). A perspectiva interacional da linguagem pressupõe que os participantes da comunicação atuem como construtores de sentido e a aula de LP deve partir de possibilidades concretas de interação para que o uso da língua não se torne uma abstração no ensino. Além disso, o ensino de LP deve estar atento às regularidades do funcionamento do uso interativo da língua e, de modo geral, isso estaria distante do ensino classificatório dos termos, das regras e das exceções de gramática que ainda tomam conta das aulas. Antunes (2003) em sua obra

“Aula de Português” fala diretamente aos professores sobre “a persistência de práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que se pode pretender para o seu ensino”. (ANTUNES, 2003, p. 17)

Dito isto, a professora salienta que há quem se beneficie com a manutenção desses padrões de ensino que despistam a atenção e embotam a criticidade das pessoas, tornando o fracasso escolar uma regra. É importante esclarecer, entretanto, que a autora não deixa de mencionar a falta de valorização do trabalho do professor, que é reduzido à tarefa de dar aulas, sem tempo para ler, pesquisar e estudar sua prática.

Muitas ações institucionais já se desenvolveram no sentido de renovar e reorientar a prática das salas de aula de LP, embora “infelizmente, ainda não ultrapasse o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas” (ANTUNES, 2003, p.20). Esse afastamento da prática real do que já está manifestado nos documentos oficiais pressupõe um esforço ainda maior dos professores, que hoje tem a tarefa de viabilizar uma prática atualizada, mesmo com situações adversas presentes no seu cotidiano. Ainda que exista um afastamento das situações concretas da escola do que está anunciado nos documentos, é absolutamente necessária a revitalização das práticas de ensino de LP, trazendo a dimensão da textualidade para o dia a dia da atividade pedagógica. Antunes (2003) menciona os PCN, ao dizer que, em relação a eles:

Não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes (ANTUNES, 2003, p. 21).

Kleiman e Sepúlveda (2014) também contribuem ao mencionar que uma das grandes dificuldades do professor seria incorporar as teorias linguísticas que renovam a concepção de estudo da língua a uma mudança paradigmática, mesmo porque a articulação de novos saberes com programas e atividades didáticas requer uma transposição do conhecimento para um novo contexto. As autoras ainda esclarecem que:

(...) a transposição didática é o processo pelo qual passa o conhecimento que se produz no campo científico até chegar ao campo da educação e da escola. No caso do ensino do português, o conhecimento produzido por filólogos e linguistas passaria por um processo de transformação que levasse em conta as necessidades de formação do professor de português e este conhecimento, por sua vez, passaria por outros processos de transformação que levasse em conta as necessidades dos alunos na aula de Língua Portuguesa, que envolvem aprender a ler com compreensão, produzir textos de diversos gêneros e refletir sobre a própria língua (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p.11).

Decorrente de uma visão tradicional do ensino, ou até mesmo da dificuldade de realizar a transposição didática dos avanços da ciência linguística para as salas de aula, muito há que se caminhar para realizar o ensino previsto nos documentos oficiais como PCN, BNCC, Diretrizes Curriculares e outros. Embora se esteja, enquanto professores da rede pública de ensino, distante do resultado pretendido, já foram percorridos longos percursos e hoje já existem múltiplas propostas de ensino que se estruturam em perspectivas diferentes do reducionismo do estudo da palavra e da frase descontextualizadas (ANTUNES, 2003).

O ensino de LP considera a manifestação da linguagem nos campos da oralidade, escrita, leitura e gramática. No que concerne a esses campos, Antunes (2003, p. 24-32) observa alguns pontos críticos quanto às suas abordagens, que serão descritos a seguir por servirem de condutores na formulação desta pesquisa. No trabalho com a oralidade há: omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; equivocada visão da fala como lugar privilegiado para violação de regras da gramática; concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal; falta de oportunidade de se explicitar em sala de aula a realização de gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros formais. Já no trabalho com a escrita, existe a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização de regras ortográficas; prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção; e também a prática de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é a tarefa de realizá-la, não importa o que se diga. No trabalho com a leitura, a atividade de leitura é centrada nas habilidades de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal; também a atividade é desvinculada dos usos sociais que se faz da leitura atualmente; se limita a recuperar elementos literais e explícitos do texto; é incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Por fim, no que tange ao trabalho com a gramática, é descontextualizado e

desvinculado dos usos reais da língua escrita falada; há a gramática de frases inventadas; gramática que agrega pouco a competência comunicativa dos falantes; voltada para a nomenclatura e classificação das unidades; prescritiva preocupada em marcar o “certo” e o “errado”.

Esta pesquisa pretende considerar, portanto, a oralidade, a leitura e a escrita como pontos de discussão para o desenvolvimento de competências comunicativo-interacionais dos alunos. “O fato de assumir o estudo da língua desse ideal de ‘competências para a cidadania’, já representa um passo imensamente significativo” (ANTUNES, 2003, p.34). Os princípios teóricos expressos nos documentos oficiais precisam ser analisados para que a prática pedagógica seja baseada em procedimentos concretos que se destinem à ampliação das competências comunicativas do aluno. Nesta pesquisa procura-se desenvolver práticas didáticas que resultem em produções de textos escritos que emergjam de interações concretas e significativas no contexto da sala de aula.

Toda a prática de ensino de LP é decorrente de uma teoria, seja ela consciente, ou intuitiva. “Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos” (ANTUNES, 2003, p.39). Aqui serão percebidos e analisados os fatos linguísticos centrados no uso da língua como atuação social enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores, vinculados às circunstâncias concretas e diversificadas de sua utilização.

2.1 A Linguística Textual e o Ensino

Esta pesquisa tem sua fundamentação teórica pautada na Linguística Textual (LT). A LT é uma linha de investigação que trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o texto, Marcuschi (2012). Uma novidade no campo das ciências das línguas, a LT surgiu na década de 1960, e tem como propósito investigar os textos orais e escritos. Antes de 1960, a frase era o limite dos estudos linguísticos. Só se levava em conta a fonologia, morfologia e a sintaxe frasal, deixando-se de lado as características semânticas e contextuais em diferentes situações de comunicação.

Diante dessa visão tradicionalista, o ensino da língua ficava restrito ao ensino-aprendizagem do vocabulário e à correção dos desvios ortográficos, quando deveria pretender a observação dos aspectos de coerência, coesão e progressão temática. Podem ser observados três momentos de evolução da LT, segundo Koch (2016). Os estudos desenvolveram-se, primeiramente, descrevendo “os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados no nível da frase” (KOCH, 2016, p.7); nesse momento, os fenômenos ligados à coesão e coerência ainda não são distinguidos.

Na década de 1970 surgem as “gramáticas de texto”, que se propõem a observar os princípios de constituição do texto, uma vez que “um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas,

mas uma unidade linguística com propriedades específicas” (KOCH, 2016, p.7). As teorias do texto surgem na década de 1980 e se dividem em inúmeras vertentes. Essas teorias possuem pressupostos comuns, embora possam se diferenciar bastante conforme o enfoque predominante. No Brasil, (MARCUSCHI, 1983, p.12) tentou-se detectar pontos comuns às diversas correntes e se apresentou uma definição própria de LT: “a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. Koch (2007) também formula uma definição para LT:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2007, p. 11).

A LT investiga fenômenos que ultrapassam o âmbito da frase. Os aspectos da textualidade como da coerência e da coesão passam a ser objetos de estudo que integram a noção de texto, até porque “a produção linguística geralmente se dá em textos e não em palavras isoladas” (MARCUSCHI, 2014, P. 21). O autor ainda salienta que a LT seria “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais” (MARCUSCHI, 2014, P. 33), por isso assume papel importante no ensino da língua.

2.1.1 Gêneros Textuais e o Ensino de LP

Os documentos oficiais sugerem que os gêneros do discurso sejam um dos objetos de ensino-aprendizagem e que articulem práticas de leitura/escuta, produção de texto (oral ou escrita) e análise linguística (BARBOSA, 2012). A partir disso, a compreensão e diferenciação dos gêneros textuais existentes é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de cada um, sejam elas no âmbito oral, ou escrito. Nesse contexto, o ensino de LP deve ser pautado primordialmente no reconhecimento das limitações individuais dos que praticam a linguagem em questão. Segundo Rodrigues (2014):

A análise da entrada dos gêneros na disciplina de LP a partir da década de 1980 demonstra que esses assumiram, muitas vezes, a feição de conteúdo conceitual ou uma função normativista da produção textual, num enfoque estrutural do texto. Entretanto, essa análise não minimiza o potencial da noção de gêneros para o ensino e a aprendizagem, mas recoloca seu papel na escola a partir de uma versão forte das noções de esfera da atividade humana e interação, elementos constitutivos do conceito de gêneros. (RODRIGUES, 2014, p.35)

Muitas vezes percebemos que a abordagem dos gêneros nos materiais se resume a apresentar o texto considerando seu aspecto estrutural, solicitando ao aluno que localizem partes e destrinchando a composição para que logo depois sejam os estudantes convidados a produzir textos dentro daquele gênero estudado. O resultado disso pode não ser o mais satisfatório, como salienta Barbosa (2012):

Também não são raras as atividades que demandam somente características do gênero empregado em um texto, sem propor nenhuma questão relativa a seu conteúdo ou que vise contribuir para a sua compreensão. E o efeito disso é bastante prejudicial: “alunos sendo capazes de responder correta e enciclopedicamente a inúmeras questões sobre características dos gêneros, mas sem que possam compreender efetivamente ou produzir adequadamente textos que pertençam a esse gênero.” (BARBOSA, 2012, p.32)

Para a compreensão da abordagem de ensino a partir dos gêneros, é importante considerar a noção de esferas da atividade humana, conceituação de Bakhtin (2003, p. 280) que percebe “o enunciado como um reflexo das condições e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas, sobretudo por sua construção composicional”.

2.2 Argumentar é preciso

Argumentar é uma das atividades dialógicas mais utilizadas em situações comunicacionais. É texto e recurso textual ao mesmo tempo. Texto enquanto gênero; recurso enquanto argumento que vai justificar uma ou mais premissas. É inerente ao discurso humano e tão diverso quanto a própria humanidade. Para Philip Breton (1999, p.7)

A argumentação pertence à família das ações humanas que têm como objetivo convencer. Numerosas situações de comunicação têm, de fato, como finalidade obter que uma pessoa, um auditório, um público adotem determinado comportamento ou que eles compartilhem de determinada opinião. Encontram-se frequentemente estas situações na vida cotidiana, tanto no plano da vida privada quanto da vida profissional, como por exemplo no contexto de uma negociação.

Então, podemos compreender a argumentação como constitutivo da vida sociocultural humana e que está presente em momentos mais simples ou mais complexos. Podemos listar vários exemplos de situações comunicativas em que se faz presente a argumentação. Da adolescente que pede aos pais permissão para um evento ao vendedor de canal de televisão, o ato de argumentar se faz presente.

Argumentar traz consigo outra questão inerente a essa atuação: o convencimento. Quem argumenta quer convencer seu interlocutor -presente ou presumido- de algo ou alguma coisa. Como o próprio Breton vai analisar o ato de convencer como uma alternativa ao uso da força para conseguir que outro faça algo que não era da sua vontade. (Breton, 1999; p.7)

Renunciar ao ato de usar a força representa um passo em direção a uma situação de mais humanidade, de um vínculo social partilhado e não imposto. (Breton, 1999; p.7)

A argumentação é tão importante para os seres humanos e está tão presente em sua vida que é estudada nas diversas áreas do conhecimento humana, tal como nas Ciências da linguagem, nas Ciências Sociais, no Direito.

Sobre a argumentação que existe uma gama de estudos que visam dar conta dessa atividade humana tão complexa e que perpassa as diversas áreas do fazer humano. Os estudos sobre argumentação compõem um campo vasto, complexo e multidisciplinar, já que o próprio ato de argumentar encontra espaço em todos os lugares onde exista a abertura para a dúvida e para o conflito, em que não se disponha de uma verdade definitiva a respeito de um dado. Tal abertura faz com que a matéria seja do interesse de diversas áreas do conhecimento humano, como o Direito, a Sociologia, a Filosofia e as Ciências da Linguagem, embora apenas recentemente tenha alcançado o estatuto de objeto legítimo de investigação linguística (PAULINELLI, 2014; p.391)

No Direito, as argumentações produzidas em contextos jurídicos são objeto de reflexão da teoria da argumentação jurídica (MANUEL ATIENZA, 2003; p 18). A argumentação é o instrumento fundamental sem o qual não existe a aplicação do Direito. As argumentações ocorrem em três campos jurídicos: a produção ou estabelecimento das normas jurídicas; a aplicação das normas jurídicas na solução de casos; a dogmática jurídica (MANUEL ATIENZA, 2003; p.18,19)

Na filosofia, antigos filósofos mergulharam no estudo da argumentação. É atribuída a Aristóteles –considerando uma filosofia ocidental– a sistematização dos estudos da argumentação, ou estudos sobre os meios de persuasão em quatro dimensões argumentativas: a demonstração, a retórica, a sofística e a dialética (MENEZES, 2004 apud PAULINELLI).

Esses estudos, que foram sendo desprestigiados com o passar do tempo, foram resgatados por Chaim Perelman (1912-1984), que nasceu em Varsóvia, mas viveu a maior parte de sua vida na Bélgica. Sua principal obra é o Tratado de Argumentação, a Nova Retórica (Traté De L'Argumentation – La nouvelle rhétorique) em conjunto com Lucieoldbrecht-Tyteca. Esse tratado objetiva refletir e desvendar os recursos discursivos para a persuasão, o convencimento.

O campo do conhecimento pelo qual nos interessa a argumentação são as Ciências da Linguagem, especificamente, nos reportamos a Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias que trazem o conceito de Charaudeau (Koch e Elias, 2017; p. 24):

Charaudeau (2008) nos ensina que argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como a estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista.

Para as autoras argumentar é humano e aprendemos desde cedo, quando crianças. Argumentar exige do argumentador um ponto de vista racional para que possa construir uma explicação (Villaça e Elias,2017)

Recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. Argumentar é, portanto, o ato de justificarmos através de vários recursos linguísticos as nossas opiniões que tentamos convencer o nosso ouvinte a aderir.

2.3.1 Os operadores argumentativos

O texto é visto como o todo semântico e se integra a partir da articulação entre os enunciados que pode ser realizada por meio de algumas palavras. O uso desses articuladores constitui relações coesivas, sendo um recurso importante na construção do sentido. Abreu (2001, p.12) defende que “um texto não é uma unidade”. Os operadores argumentativos são marcas responsáveis pelo encadeamento do texto e desempenham papel considerável no estabelecimento da coesão textual (Koch, 2012).

O termo operador argumentativo foi cunhado por Ducrot (1977), criador da teoria da argumentatividade na língua. Koch (2011), especialista em análise do discurso, baseou sua pesquisa nos estudos de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Carlos Vogt sobre a argumentação.

Em seus estudos, Ducrot utiliza duas noções básicas: classe argumentativa e escala argumentativa. “A classe argumentativa designa o conjunto de elementos que apontam e orientam para uma mesma conclusão. (...) e há enunciados de uma determinada classe argumentativa que podem apresentar uma gradação de força (crescente ou decrescente) no sentido de uma mesma conclusão.” Quando isso acontece, estamos diante de uma escala argumentativa. (KOCH, 2007, p.62)

Vale ressaltar que o ensino sistematizado desses elementos está previsto no currículo do 9º ano do Ensino Fundamental II. Entretanto, quase sempre a abordagem é direcionada a uma forma tradicional desses elementos. Para esta pesquisa, será utilizado o material pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), chamado de “Caderno Pedagógico de 9º ano”. Os conteúdos abordados no CP são desenvolvidos a partir das Orientações Curriculares, documento este que passou por reavaliação no ano de 2018 e ainda não foi finalizado pela SME-RJ. A figura extraída e inserida abaixo é do documento provisório. Nele, é possível observar, nos itens 40 e 41, que uma das habilidades esperadas é a do uso dos elementos coesivos. Em paralelo, na coluna de “objetos de aprendizagem”, há, no último item, “aspectos semânticos das orações”, e essa é a unidade que representa, juntamente às habilidades mencionadas, o conjunto ideal para a abordagem dos operadores argumentativos. Outras abordagens são apresentadas, juntamente a sugestões metodológicas de como é indicado trabalhar cada item de habilidade e objetos de aprendizagem.

Figura 1 - Versão preliminar das Orientações curriculares para o 9º ano

9º ANO	HABILIDADES	OBJETIVOS	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA	40. Reconhecer as relações de coesão e coerência estabelecidas nas circunstâncias indicadas pelo uso de advérbios, conjunções etc. 41. Identificar a tese de um texto e os argumentos que a defendem, reconhecendo os diferentes tipos de argumento, assim como os tipos de conclusão. 42- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. 43. Reconhecer a estrutura da narrativa: - situação inicial; - desfecho; - complicação (conflito gerador e climax); 44. Reconhecer os elementos da narrativa: - Narrador (foco narrativo); - personagem (principal e secundários, protagonista e antagonista) e suas características físicas e psicológicas; - tempo/espaço da narrativa; - aspectos descritivos do tempo/espaço da narrativa. 45. Reconhecer a diferença estrutural entre o discurso direto e o indireto. 46. Reconhecer nas histórias em quadrinhos/tirinhas diferentes tipos de quadro e balão; legendas; recursos gráficos; onomatopéias. 47. Reconhecer as diferentes partes de uma notícia: título (ou manchete), subtítulo, lide, corpo da notícia... 48. Identificar a organização do texto dramático (prólogo, epílogo, ato, cena, rubrica, indicação de cenário etc...). 49. Perceber a adequação da linguagem (formal e informal) à finalidade da mensagem, principalmente nos meios digitais. 50. Reconhecer aspectos característicos de uma crônica, como sua periodicidade, linguagem (informal, objetiva, poética...), fatos cotidianos ou assuntos de interesse geral... 51. Reconhecer no texto publicitário seu caráter injuntivo e/ou persuasivo, suas diferentes linguagens, a combinação dos elementos de diferentes linguagens e sua finalidade.		Aspectos semânticos-discursivos - Relações semânticas no léxico: Contexto; denotação/conotação; sinonímia/antonímia; polissemia; ambiguidade. Campos semânticos. Relações entre significados: as variantes estilísticas Relações semânticas: Fato/causa; fato/consequência; fato/ opinião; fato/explicação; fato/oposição. Aspectos semânticos das orações(causais, consecutivas, condicionais, temporais.)	-Apresentação aos alunos de uma série de afirmativas para que eles verifiquem qual é a opinião ou posição implícita no texto sobre o assunto abordado. -Comparar dois contos, destacando como as personagens foram construídas e como o conflito se dá. -Leitura de uma fábula e uma história em quadrinhos, comparando as especificidades de cada gênero. - Comparar textos de diferentes gêneros variando o critério de comparação— tema, linguagem utilizada, registro etc. - Comparação do tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato publicados em jornais diferentes. -Leitura de quadrinhos, observando, com atenção, os gestos, as expressões faciais e as mudanças no tom de voz das personagens indicados pelo desenho das letras. - Comparação de dois contos, destacando como foram construídos os personagens, caracterizando protagonista e antagonista, identificando tempo cronológico e o conflito gerador. - Comparação de uma carta e um conto, identificando as diferentes estruturas textuais. -Leitura de propagandas, encores promocionais, entre outros, de forma a compreender as imagens e outros elementos gráficos como recursos comunicativos. - Leitura e análise de charges e tirinhas, identificando os traços de ironia e humor. - Marcação das palavras que serão substituídas, evitando a repetição desnecessária, favorecendo a fluência do texto, como, por exemplo, os pronomes pessoais substituindo os substantivos ou os advérbios de lugar em referência a lugares já mencionados. -Leitura de uma tirinha para identificar o sentimento do personagem, expresso por meio da imagem ou de onomatopéias.

Fonte: Documento institucional enviado pela prefeitura aos professores da SME-RJ.

No CP, os valores típicos das conjunções são apresentados, o que já demonstra uma atualização na abordagem do conteúdo, embora o encaminhamento didático não preveja outros aspectos como o da polissemia dos conectores. Segue abaixo um recorte da apresentação dos conectores e seus valores semânticos no material da prefeitura do Rio. Cabe ressaltar que a sistematização desse tópico só ocorre no CP, no 4º bimestre do ano letivo, embora abordagem aconteça desde o início do ano nos cadernos de todos os bimestres.

Figura 2 – Caderno pedagógico do 4º bimestre 2018.

Observe algumas das relações. Palavras ou expressões que dão ideia de...	Volte aos textos lidos e busque exemplos, se houver.
Adição Somam ideias, acrescentam uma ideia à anterior.	E, também, ainda, nem etc.
Finalidade	A fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de etc.
Causa e consequência	Porque, visto que, uma vez que, em virtude de, por motivo de, pois, como, por isso que, já que etc.
Explicação Introduzem uma justificativa ou explicação.	Porque, pois, já que, que etc.
Oposição Expressam conclusões contrárias ao esperado.	Mas, contudo, porém, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, não obstante, ao contrário etc.
Condição Hipótese ou condição necessária para a realização ou não de um fato.	Se, caso, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que etc.
Tempo	Logo que, assim que, antes que, depois que, quando, enquanto etc.
Proporção	À medida que, ao passo que, à proporção que etc.
Conformidade Ideia que concorda com outra dita anteriormente.	Segundo, conforme, de acordo com, como etc.
Conclusão	Portanto, então, assim, logo, por isso, pois (posposto ao verbo), de modo que etc.
Alternativa	Ou, ou...ou, ou então, quer...quer, ora...ora etc.
Comparação	Como, mais...(do) que, menos que, tão (tanto) como, tão (tanto, tal) quanto, assim como etc.
Esclarecimento	Ou seja, isto é, quer dizer, vale dizer etc.
Inclusão	Até, mesmo, até mesmo, inclusive, também etc.
Exclusão	Somente, apenas, senão etc.

Fonte:
Caderno

pedagógico 9° ano.

Outra questão problemática é que o ensino conceitual dos conectores vira finalidade, posto que, restrito a essa abordagem não se estimula o aprimoramento da capacidade de argumentação escrita dos alunos. De acordo com Garcia 2010, muitos conectivos estão destituídos de cargas significativas, indicando um esvaziamento semântico. Assim, a aprendizagem do uso desses dispositivos ocorre pelo seu emprego na percepção do falante, a partir da forma que aquela palavra colabora para a construção de um determinado sentido no texto. Dessa forma, apresentar situações de uso, investigar o texto, construir com o aprendiz uma leitura interpretativa e doravante exercitar outras possibilidades de conexão das orações ou segmentos textuais, talvez seja um meio mais efetivo de ampliar o léxico ativo dos educandos e alcançar alguma coesão nos textos produzidos por eles. Conforme aponta Koch (2017), é preciso transformar as nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão e pensar em conjunto com os aprendizes quais são as estratégias argumentativas que podemos usar para tecer um bom texto.

A seleção lexical é uma das mais importantes estratégias para a boa argumentação (Koch 2017). Ensinar argumentação para os alunos deve ir além de simplesmente apresentar os vocábulos e seus valores semânticos. A adequação vocabular deve estar ajustada tanto com relação ao tema tratado, como ao destinatário, ao propósito e a situação comunicativa.

Não são poucas às vezes em que nos vemos angustiados na busca de um termo apropriado para exprimir nosso pensamento sem parecermos sofisticados, ou, então, portadores de um vocabulário muito restrito. Uma seleção lexical adequada à situação comunicativa, ao conhecimento de mundo que pressupomos do nosso destinatário constitui um fator essencial de incremento ao poder persuasivo dos textos. (KOCH, 2017, p.33)

Garcia ainda acrescenta que:

A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegas resultam menos nas incorreções gramaticais do que na falta de ideias ou da sua má concatenação. Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr ordem em seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. (GARCIA, 2010, p.303)

Portanto, é indispensável considerar o conhecimento de mundo do aluno e também procurar formas de ampliar essa bagagem, a fim de que nas atividades propostas de produção textual o estudante tenha verdadeira motivação para escrever, pois tendo o que dizer, a realização do trabalho do professor será a de aprimoramento do conhecimento linguístico do aluno. Dessa forma, ampliaremos a possibilidade de uso de alguns elementos do léxico que favorecem a estruturação do texto, como é o caso dos operadores argumentativos. O CP reúne os operadores argumentativos numa lista, dispensando a ordenação comumente adotada da classificação sintática das orações, ainda sim, esta forma de organização curricular ainda é adotada na escola e cobrada nos exames internos, revelando uma combinação das duas abordagens.

Ao apresentar os operadores argumentativos aos alunos, procuramos trabalhar a noção de ligação entre enunciados ou segmentos textuais, evidenciando as marcas responsáveis pela coesão, a coerência e a orientação argumentativa. Procurando concentrar o estudo nos operadores argumentativos mais simples e pertinentes ao uso da língua neste ano de escolaridade (9º ano do EF), definimos alguns operadores essenciais observando a classificação feita por Koch (2017) e Abreu (2001). As relações argumentativas são essenciais para a estruturação do discurso, “é a estrutura do discurso a responsável pela ossatura (ou tessitura) do texto.” (KOCH, 2011. p.133). Seguindo a orientação do material da SME-RJ, trabalharemos com os operadores argumentativos observando, principalmente, as relações semânticas que eles estabelecem entre as partes (causa, conclusão, oposição, explicação, soma, entre outras).

Algumas palavras podem funcionar como operadores argumentativos: as preposições, os advérbios, as conjunções e as locuções prepositivas e algumas palavras como os denotadores de inclusão e exclusão. É necessário evidenciar que os enunciados precisam ser encadeados com outros enunciados tanto para juntar as partes do texto, quanto para orientar o interlocutor para determinados tipos de conclusão. Koch (2011) menciona que existem elementos nas gramáticas de cada língua responsáveis por esse tipo de relação. Os operadores argumentativos, segundo Koch (2011), podem ser relacionados como na tabela abaixo:

Quadro 1 – Operadores Argumentativos

Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto como, além de, além disso
Indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão	até, até mesmo, inclusive
Deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	ao menos, pelo menos, no mínimo
Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de que
Introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência
Introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como
Estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão	mais (do) que, menos (do) que, tão quanto
Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	ou/ou, quer/quer, seja/seja
Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	já, ainda, agora
Funcionam numa escala orientada para afirmação da totalidade ou para a negação da totalidade	um pouco, quase, pouco, apenas

Fonte: Autoria própria com base em Koch (2011)

Esta pesquisa pretende observar o uso de tais elementos linguísticos e abordar o ensino da produção textual se afastando da simples classificação desses elementos coesivos. Abordar o ensino da gramática voltando-se “para a nomenclatura e a classificação das unidades; e não de regras e seus

usos, facilitaria apenas o desenvolvimento da capacidade de ‘reconhecer’ as unidades e nomeá-las corretamente” (ANTUNES, 2003, p. 32). O caminho apontado pela pesquisadora é de valorizar os aspectos semânticos de tais elementos e possibilitar um ensino do uso dos operadores seja mais relevante que a mera classificação das orações. Garcia (2010, p.200) também colabora enfatizando que dentre os vários modos de enriquecer o vocabulário, o que se baseia em uma situação real como a conversa, as leituras, ou a redação; mas é o emprego das palavras conhecidas que vai transformá-las em vocabulário ativo, incorporando-as aos nossos hábitos linguísticos.

2.3 Aporte Documental

No início da década de 80, muitos linguistas buscavam construir um novo paradigma de ensino da língua materna. A dimensão do uso da linguagem passa a ser o centro das atenções dos estudiosos e a crítica à pedagogia tradicional do ensino da Língua Portuguesa aponta para a renovação dos objetivos do ensino e do tratamento didático dos conteúdos. É nesse contexto de investigação das ciências da linguagem que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN são referência para as discussões sobre o ensino e visam contribuir com os professores no processo de elaboração e revisão das propostas didáticas. Sua ideia básica é fundada na “Teoria da Enunciação” que postula a necessidade de se levar em conta o tempo, o lugar, os papéis sociais e os objetivos visados na interlocução constituindo o sentido dos enunciados.

É comum ouvir que o texto é a unidade linguística hierarquicamente mais importante e que todo o trabalho com a linguagem deve partir do texto e para o texto. Embora essa ideia circule muito no meio escolar, muitas vezes, a prática ainda está calcada no ensino das categorias gramaticais, nos desvios ortográficos e na aprendizagem de vocabulário, sendo o texto apenas um suporte para tal abordagem. A formação do profissional de Letras é generalista e um olhar mais específico sobre o currículo acontece numa etapa posterior da graduação. A prática do professor é basicamente aplicar as propostas do material didático que devem estar de acordo com as diretrizes dos PCN.

Os PCN privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e passam a ser material de referência para a criação de muitos outros documentos oficiais que apontam para as diretrizes de ensino no Brasil. Ainda assim, pode-se verificar um grande fracasso escolar no que diz respeito ao desenvolvimento da competência de ler e escrever. Baseadas nos PCN, as redes de ensino buscam construir seus programas revisando seus materiais e atualizando a visão sobre o ensino de língua portuguesa. Com isso, o enfoque do ensino deixa de ser apenas o “como se ensina” e passa a ser também o “como se aprende”. A problematização sobre as práticas didáticas de língua portuguesa promoveu uma formação de consciência no coletivo de professores de que o ensino deve se propor a ser mais significativo, tornando o falante apto para o exercício da cidadania. O domínio da língua é fundamental para a participação social efetiva, pois é através dela que os sujeitos se expressam,

partilham e constroem visões de mundo. Para tanto, é necessária uma revisão das práticas tradicionais de ensino baseadas na gramática normativa.

Embora os PCN já completem duas décadas, os resultados do ensino tradicional da LP ainda são notados tanto nas dimensões das capacidades de ler e escrever dos alunos egressos do fim do Ensino Fundamental (EF), quanto nas práticas de ensino que ainda não apresentam rupturas consistentes na abordagem de alguns conteúdos da língua. Sabemos que as práticas de ensino devem ter no uso da linguagem o ponto de partida e de chegada. Apesar disso, as mudanças nas pedagogias são vagarosas porque não são a simples substituição de um discurso por outro. O uso da linguagem tem sempre uma finalidade. É através dela que se relaciona e atua sobre os outros e é por isso que podemos afirmar que o uso é essencialmente argumentativo. O desenvolvimento das competências de escrita envolve a utilização de estratégias linguísticas e procedimentos implicados na construção de sentidos do texto, sendo que alguns elementos possuem a função de indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção para onde apontam.

Através da formação a que o profissional de Letras foi submetido e dos documentos oficiais (PCN, Orientações e Diretrizes) sabe-se que a proposta de tratamento linguístico deve se inserir e justificar em atitudes discursivas e textuais. Essas propostas propõem que o professor aborde o uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído numa perspectiva de construção e reflexão dos usos reais e possíveis da linguagem. Apesar disso, os programas curriculares apontam o que se deve fazer, mas não como. Acrescenta-se a isso a incoerência dos materiais didáticos adotados pelas redes de ensino que, ainda que divulguem estar adequados e amparados em metodologias que prevaleçam a sociodiscursividade não rompem com o ensino tradicional de alguns conteúdos. Outras questões compõem esse problema: as salas de aula lotadas, as condições precárias das escolas, pouco tempo para planejar, estudar e refletir sobre a abordagem metodológica no tratamento de temas relacionados à escrita e à leitura.

As mudanças apontadas nos documentos oficiais decorrem do abandono dos estudos linguísticos que tinham como limite o estudo das frases e que não consideravam os aspectos semânticos e contextuais da comunicação. Hoje, o que pauta o pensamento pedagógico do ensino de LP é a visão de texto como ocorrência comunicativa, uma unidade semântica, não de forma e sim de sentido. Por isso, não é possível aplicar ao texto, o mesmo estudo que se faz da frase.

Nota-se que os alunos do Ensino Fundamental II têm dificuldades de produzir textos argumentativos, e um dos entraves está na boa utilização dos operadores argumentativos. A abordagem tradicional desses elementos coesivos ainda está presente nos materiais didáticos, mesmo aqueles que divulgam estar de acordo com os documentos oficiais e as teorias linguísticas mais atualizadas. Alguns suportes didáticos apresentam listas de conjunções e seus valores semânticos, como é o caso do Caderno Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME- RJ), atualizando a abordagem apenas na retirada dos tópicos que pregavam a classificação das

conjunções em coordenativas e subordinativas, como se apenas não classificar orações e conjunções fosse o suficiente para modernizar o ensino desse aspecto da coesão textual.

A apresentação desses elementos coesivos nos materiais didáticos analisados nessa pesquisa ocorre a partir da localização desses morfemas em um texto, seja ele canção, HQ, ou texto de opinião, e a seguir listam-se os operadores argumentativos e seus valores semânticos. O conteúdo é apresentado de forma desvinculada da produção textual, como se esses elementos não figurassem espontaneamente em textos produzidos por qualquer falante. Essa pesquisa procura compreender a didatização desses procedimentos coesivos adotada pela SME-RJ, concretizada como “sequência didática” nos Cadernos Pedagógicos de 9º ano 2018.

Dá-se relevo ao fato desse material estar amparado nas Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa 2011, material produzido por essa rede de ensino e revisado em 2017 contemplando a nova Base Nacional Curricular Comum BNCC. Outro material norteador do trabalho pedagógico é Produção Textual nas escolas cariocas: fundamentos teóricos e critérios de correção 2017. Como já mencionado anteriormente, esses documentos são resultado das direções expressas nos PCN e BNCC e têm objetivo de orientar a prática docente na sua rede de ensino. Importante salientar que a abordagem desses materiais se fará na perspectiva da ampliação das competências dos alunos nos critérios de produção escrita dos elementos coesivos chamados de operadores argumentativos.

Compreende-se que o ensino desses elementos num formato puramente tradicional (classificatório) proporciona somente o reconhecimento dessas marcas linguísticas e não favorece a compreensão dos significados desses morfemas, enquanto elos coesivos, no texto. Listar as conjunções e seus valores semânticos pode ser um dos passos para o trabalho mais eficaz com os operadores argumentativos, no entanto, a didatização desses mecanismos deve seguir adiante, vinculando-se necessariamente à produção textual, caso contrário a atualização didática não ultrapassará os limites de uma lista de palavras que garanta ao falante a renovação no léxico ativo, nem ao menos uma ampliação de vocabulário. Pensando na questão vocabular como um continuum, o que se pretende na escola é ampliar o vocabulário da linguagem coloquial que nos servimos na vida diária, passando a um léxico que abrange desde as palavras usadas ocasionalmente na linguagem escrita a aquelas que não empregamos, mas cujo sentido nos é familiar (vocabulário de leitura) e chegando a outras chamadas de vocabulário de contato, que se referem a um considerável número de palavras ouvidas e lidas, mas cujo significado nos escapa. De acordo com (GARCIA, 2010) seriam o vocabulário ativo e o passivo do falante.

Existem inúmeros exercícios tradicionais para aumentar o vocabulário dos alunos, como a consulta aos dicionários e a confecção de glossários de textos. O exercício de localizar os conectivos nos textos e averiguar seus sentidos será apenas uma modalidade deste exercício expresso anteriormente, caso não ultrapasse a barreira da localização /classificação e se transforme em práticas efetivas de uso na produção oral e escrita de textos. Notamos que os alunos do 9º ano têm dificuldades

de produzir textos argumentativos, e uma das grandes deficiências está na boa utilização dos operadores argumentativos. A abordagem tradicional desses elementos coesivos ainda se faz presente nos materiais que chegam às escolas, mesmo àqueles que divulgam estar de acordo com os documentos oficiais e as teorias linguísticas mais atualizadas.

Nesse aspecto, a atualidade de muitos livros didáticos pode ser discutida, e ainda que as redes de ensino busquem uma revisão de abordagens, mesmo que incompletas, pois estão em construção permanente, os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) refletem, muitas vezes, posturas conservadoras do ensino desses elementos de coesão, como é o caso do Português Linguagens- William Cereja e Thereza Cochar 9º ano, adotado em grande parte das escolas de todo o país e citado aqui, pois é utilizado na escola locus dessa pesquisa. A abordagem desse conteúdo é organizada através da análise classificatória do período composto por coordenação e subordinação. Desse modo, os materiais que circulam numa mesma escola estabelecem abordagens divergentes do ensino desse aspecto da língua.

Para a realização desse trabalho de pesquisa, tem-se como público alvo duas turmas de 9º ano de uma escola pública da SME-RJ, localizada na periferia do bairro de Santa Cruz. Essa etapa do EF foi escolhida porque o currículo aborda os operadores argumentativos de forma mais sistêmica, seja de modo mais tradicional como em CEREJA (2015), seja nos Cadernos Pedagógicos que, numa abordagem mais atualizada, conforme preconizam os fundamentos teóricos adotados pela própria rede, recorrem a lista de conjunções e seus valores semânticos, sem prever outras atividades para a real utilização desses recursos nos textos produzidos pelos alunos.

Pretende-se criar uma sequência didática exercitando a escrita de artigos de opinião já que este gênero textual tem o predomínio da argumentação em sua tipologia estrutural. A interação pela linguagem é propiciada pelo uso desse gênero textual visto que os alunos são convidados a avaliar e responder a uma questão controversa que circula em seu meio social. Buscaremos capacitar os alunos para articular melhor seus argumentos ao produzirem textos que circularão entre seus pares na tentativa de tornar a atividade significativa para os adolescentes que terão motivações para o ato do escrever e do falar.

O investimento em práticas educacionais que efetivamente gerem transformações no elemento humano tem sido objetivo perseguido por muitos governos; a título de ilustração, poderíamos citar os Cadernos Pedagógicos da Prefeitura do Rio de Janeiro, corpus de análise desta pesquisa, embora questionáveis e nem sempre eficazes.

É de fundamental necessidade que se desenvolvam atividades que estimulem conhecimentos e habilidades importantes à autonomia do aluno frente às diferentes situações da vida. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, é preciso, pois, que o aluno compreenda os textos com os quais tem contato, que seja capaz de extrair informações deles, que os relacione com outros, que possa criticá-los e

avaliar as informações veiculadas, que possa identificar intenções e que seja capaz de produzir outros textos, tornando o aluno um leitor e um produtor de textos competente. Segundo Antunes (2009, p.50):

Em primeiro lugar, a língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Daí por que o que existe, na verdade, é a língua-em-função. A língua concretizada em atividades e em atuações comunicativas. [...] aquela língua-em-função que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente sob a forma de textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos.

Nesse sentido, é inegável que práticas funcionais de ensino de língua passem pelas atividades de leitura e produção de textos, a fim de desenvolver a competência discursiva e a compreensão leitora; afinal de contas, o texto é a língua em ato, é a língua em funcionamento, pois tudo o que fazemos quando nos comunicamos é produzir textos, por isso um estudo de língua significativo deve partir de unidades maiores que a frase. Um ensino contextualizado evita informações soltas que são mera decoreba metalinguística sem relação com a prática real da língua e concorre para que a capacidade linguístico-discursiva seja efetivamente trabalhada. A partir disso, conforme comenta Garcia (2006, p.75) sobre a análise sintática, se “praticada como um meio e não como um fim, ajuda o estudante a melhorar sensivelmente a organização da sua frase.”. Apesar disso, questiona “como aproveitá-la sem que os exercícios se tornem, além de inúteis, enfadonhos e áridos, por rotineiros?”.

Daí a importância de se fazer um ensino contextualizado. Não se trata do abandono radical das abordagens gramaticais, mas de uma mudança de perspectiva. A partir da leitura de um texto, pode-se localizar informações explícitas e implícitas, estabelecer relações entre o lido e o vivido, levantar hipóteses, avaliar criticamente, questionar sobre vocabulário e, só então, abordar a temática gramatical.

A palavra ‘texto’ vem do latim ‘textum’, que significa entrelaçamento, esse entrelaçamento pressupõe que cada enunciado depende do que veio antes e depende do que vem depois, porque o que temos num texto não são frases soltas, aleatórias, e sim um encadeamento significativo que produz um sentido intencional. Por isso a importância de se trabalhar os “elos coesivos”, os “nós” responsáveis pelas relações sintático-semânticas do texto; por conseguinte, os conectivos. Os conectivos são os pontos desse grande tecido que é o texto.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou a abordagem da pesquisa-ação, por ser um método em que um indivíduo investiga a própria prática com a finalidade de melhorá-la. A pertinência desse método de desenvolvimento de trabalho ocorre uma vez que, enquanto professora-pesquisadora, observei a pouca familiaridade dos alunos com o uso dos operadores argumentativos na construção de textos escritos de opinião. O método da pesquisa-ação objetiva levantar soluções possíveis de realizar e propor ações para a transformação do problema central de uma pesquisa, além de pretender a obtenção de informações que aumentem o conhecimento dos pesquisadores e demais interessados sobre determinada situação.

3.1 A Escola e os Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município do Rio de Janeiro, na Escola Municipal 10.19.035 IPEG, situada na comunidade de Palmares, que faz parte da periferia e zona industrial do bairro Santa Cruz. Palmares é também considerada parte do bairro Paciência. É uma das áreas mais distantes do Centro do município do Rio de Janeiro, apesar da proximidade com a Avenida Brasil. Palmares apresenta um índice de pobreza acentuado, com a renda per capita de 203,435. O bairro de Paciência, de acordo com os dados da Prefeitura do Rio de Janeiro, ocupa, entre 126 bairros, a 112ª colocação em nível de desenvolvimento social.

A escola atende a 840 alunos do segundo segmento do (EF), distribuídos em 26 turmas no turno da manhã e da tarde. A unidade escolar foi inaugurada no ano de 1970 e atendeu durante 26 anos apenas alunos do antigo primário. Em 1996, após uma reforma, a escola passou a atender apenas alunos do segundo segmento do (EF). Em 2012, o bairro de Palmares e outros adjacentes receberam muitas famílias “removidas” de suas localidades de origem por conta das obras para a Copa do Mundo de Futebol. Com o crescimento populacional do bairro, a escola acolheu quase trezentas crianças e adolescentes a mais, mesmo não tendo a infraestrutura necessária para tal acomodação. Passamos a ter turmas enormes e a qualidade das aulas ficou comprometida.

Em 2019 a escola tinha 840 alunos matriculados, divididos em 26 turmas distribuídas no turno da manhã e tarde.

O espaço escolar é amplo, possui um prédio com dois pavimentos, conta com treze salas de aula, pátio interno, dois banheiros masculinos, dois banheiros femininos para os alunos, uma sala dos professores, uma sala da coordenação, uma secretaria, dois banheiros para os professores e funcionários, refeitório, cozinha, almoxarifado, sala de ciências (sem uso), sala de leitura (sem

⁵ Disponível em https://www.wikiRio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro. Acesso em 05/2019

professor em atuação no ano da pesquisa). A área externa da escola é ampla e arborizada, possuindo quadra poliesportiva, pista de atletismo, além de área de lazer e estacionamento. Destaca-se a vocação da escola para formação de atletas, sendo ela integrante de um clube de atletismo e tendo alguns alunos e ex-alunos pertencendo aos quadros da seleção brasileira e de alguns clubes conhecidos.

O espaço conta, ainda, com 49 servidores, dos quais 39 são professores, 2 inspetores, 4 funcionários na secretaria e 4 merendeiras. Há em média 44 alunos por turma. Os alunos participantes do experimento proposto nesta pesquisa (através de uma sequência didática que será explicada a seguir) estão matriculados no 9º ano do turno da manhã. Os responsáveis dos alunos foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa de intervenção, e permitiram que as atividades respondidas fossem utilizadas para fins de pesquisa, assinando o Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido.

A turma de 9º ano pesquisada era formada por 46 alunos (17 meninos e 29 meninas) cuja faixa etária era de 14 a 16 anos. A maioria dos estudantes apresentava um desenvolvimento regular das habilidades linguísticas, considerando-se o ano de escolaridade e os resultados normalmente obtidos pela própria escola.

O levantamento feito na turma em questão aponta que a maior parte dos alunos cursou quase todo o segundo segmento nesta escola, e muitos cursaram o primeiro segmento em outra escola do bairro. A maior parte dos alunos reside nas proximidades da escola. Cabe destacar que a escola não alcançou as últimas metas propostas pelo IDEB, assim como a própria (SME-RJ) também.

O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da E.M. IPEG está disposto na **Figura 3** abaixo:

Ano	Ideb	Projeção Ideb	Município Ideb
2005	3.0	-	3.6
2007	4.0	3.0	4.2
2009	2.0	3.0	3.5
2011	3.0	4.0	4.2
2013	4.0	4.0	4.4
2015	4.0	4.0	4.4
2017	0.0	5.0	5.1
2019	-	5.0	5.4
2021	-	5.0	5.6

Fonte: <https://www.escol.as/181470-escola-municipal-ipeg>

3.2 Organização da Pesquisa / Cronograma

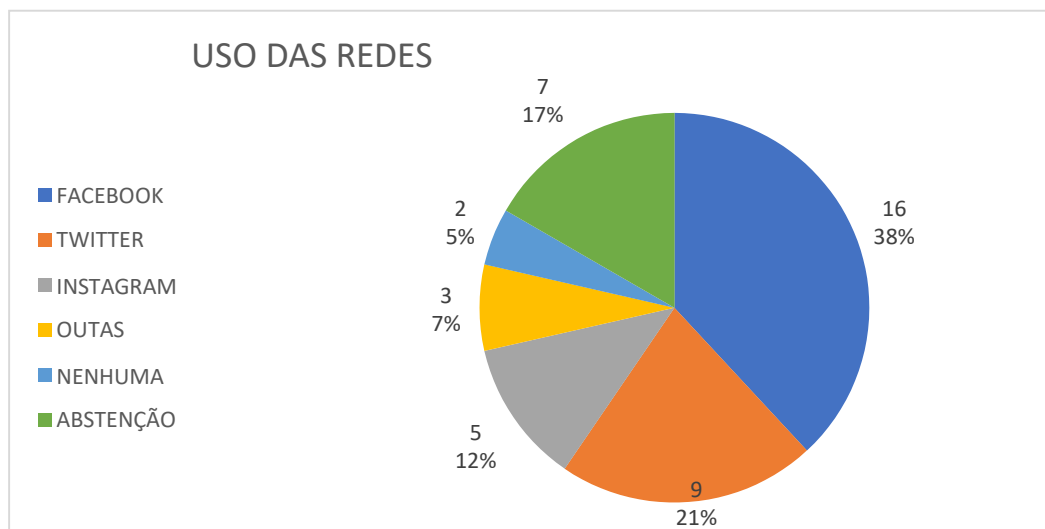
A partir dos levantamentos mencionados, criamos uma Sequência Didática, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como forma de interação em sala de aula. Segundo eles, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Primeiramente foi feito o levantamento de qual rede social seria utilizada. Os estudantes escolheram o Facebook, através da análise das respostas de questionário aplicado em sala (Anexo I), que apresentou os resultados abaixo indicados no Gráfico 1 – Uso das Redes. A maioria dos alunos utiliza e prefere a rede social Facebook, dentre as opções oferecidas (Twitter, Instagram, Outras, Nenhuma e Abstenções).

Gráfico 1 – Uso das Redes

Fonte: Autoria própria

Ainda nesse levantamento, são postas as regras gerais do grupo que será criado no ambiente virtual, discutindo aspectos éticos relacionados à escrita no ambiente digital. Com isso, o objetivo é desenvolver no aluno criatividade e poder de análise para que ele perceba o jogo discursivo existente entre os interlocutores, e assim possam fazer as escolhas adequadas que abrangerão o léxico e as variantes adotadas, além da utilização de elementos não verbais na composição da mensagem. A turma tem quatro tempos de aula semanais, divididos em dois dias (segunda-feira e quinta-feira). No primeiro dia, segunda-feira, o tema foi posto, apresentado, discutido, a fim de dar conhecimento. Cada tema teve duração de discussão de uma semana. Essa discussão, feita em sala, simulava um comentário de postagem. Essa atividade foi realizada para um diagnóstico prévio da escrita dos alunos e todos produziram um comentário no papel, e trocaram entre si, reescrevendo o texto de um colega e propondo alguma modificação. Essa atividade serviu para que eles entendessem como fariam na rede. E também para que fosse feito o levantamento da ocorrência dos operadores argumentativos nos textos deles, dando início à diagnose inicial da turma.



O

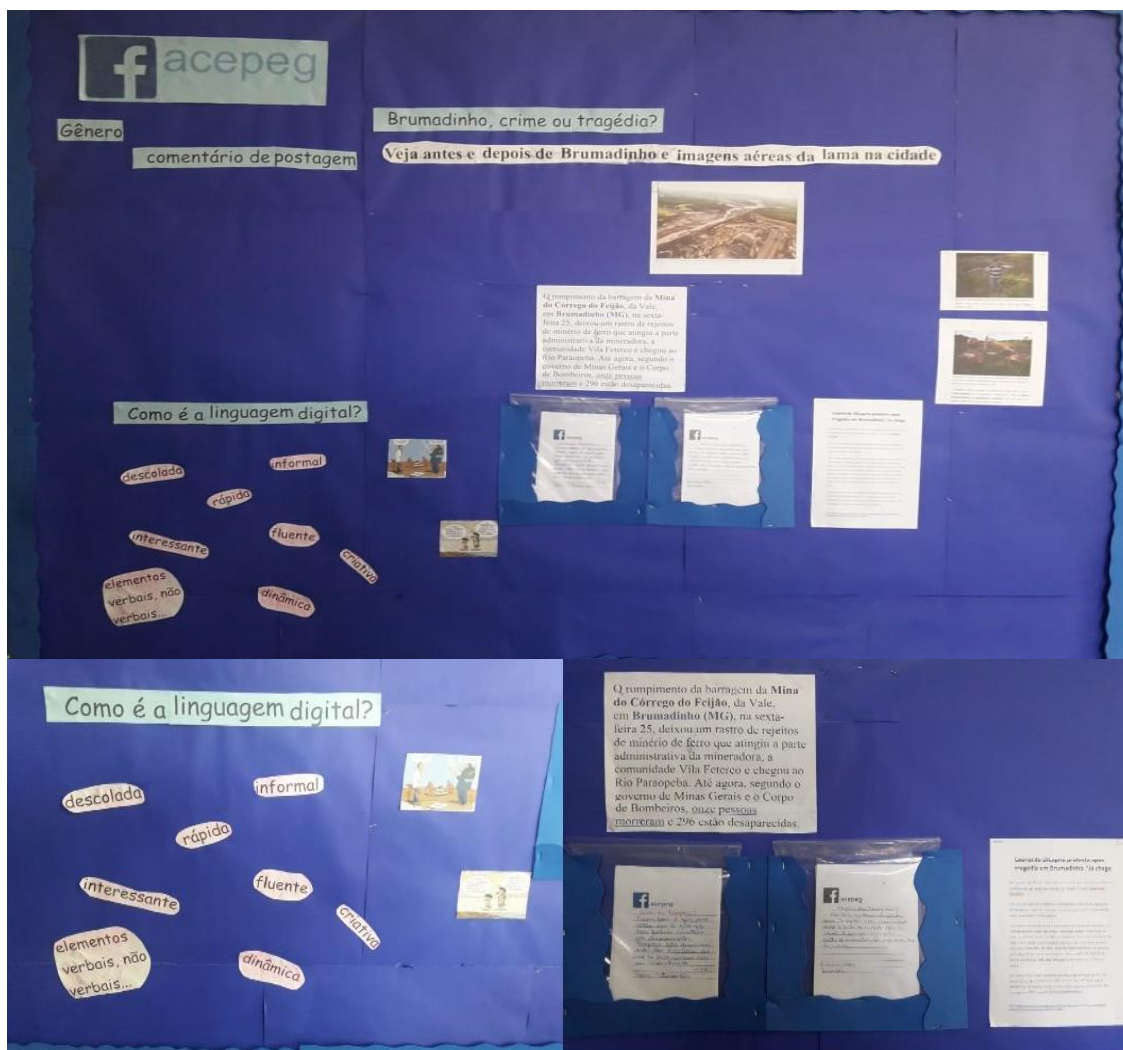
trabalho foi organizado em quatro etapas de atividade. A primeira delas foi a criação de um grupo no

Facebook para interação entre aluno e professor, possibilitando a aproximação do trabalho desenvolvido dentro da escola às práticas sociais de uso da leitura e da escrita pelos adolescentes da turma em questão. O projeto de ensino objetivou fomentar a discussão de temáticas variadas, com relação ao cotidiano, que não são comumente trazidas nos materiais didáticos convencionais. Na segunda etapa de atividades foi uma discussão com os alunos sobre as características da linguagem que são utilizadas no meio digital e na rede social proposta. Foram apresentados os operadores argumentativos listados no CP e seus valores e usos típicos. Em seguida, nesta mesma etapa, foram indicadas leituras de textos que circulam na própria rede social, destacando os operadores argumentativos mais recorrentes e estimulando os alunos a substituírem por outros de valor similar, buscando aperfeiçoar o desempenho em relação ao uso desses elementos linguísticos.

O terceiro bloco de atividades consistiu no acompanhamento da alimentação das postagens no grupo, utilizando mecanismos definidos que garantiram a participação ativa de todos. Por fim, as respostas em forma de comentário de postagem produzidas pelos alunos foram divulgadas na escola através de um mural interativo, que indicou as atividades em acontecimento, simulando a interface de uma rede social interativa. Dessa maneira, outros membros da escola poderiam acompanhar as discussões e ver de perto o desenvolvimento das produções textuais da turma. O mural se chamou *FaceIpeg*.

No mural *FaceIpeg*, que ficou exposto no pátio da escola, o objetivo foi colocar visíveis os temas que são discutidos no ambiente virtual. Assim, o mural interativo promoveu o interesse pela escrita e despertou a curiosidade pelo projeto. Os alunos foram capazes de reconhecer as marcas linguísticas e visuais que mostravam ser uma reprodução da rede social. Abaixo, na **Figura 4**, é possível observar a disposição das informações principais. Gênero do texto (comentário de postagem); pergunta norteadora (Brumadinho, crime ou tragédia?); chamada para o tema (Veja antes e depois de Brumadinho e imagens aéreas da lama na cidade); imagens, reportagens e informações sobre o tema; percepções linguísticas (Como é a linguagem digital?); e, por fim, um espaço onde foram anexadas as postagens dos alunos participantes do experimento.

Figura4 – Mural Interativo *faceIpeg*



Fonte: Acervo pessoal

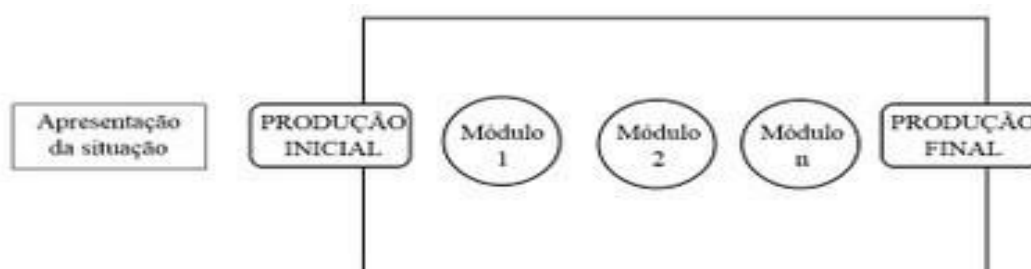
33 Sequência Didática

O ensino tradicional vem sofrendo algumas alterações, uma vez que são menos corriqueiras as propostas que tratam a escrita como um dom, o que já é um avanço. Entretanto ainda estamos limitados ao modo de reduzir a didatização da escrita à preparação prévia da mesma, sendo a produção textual apenas um resultado do debate realizado a partir de uma leitura, filme ou qualquer que seja a outra experiência que precedeu ao ato da escrita. A adoção de uma sequência didática que perfaça a reescritura dos textos como caminho da própria aprendizagem da escrita suscita uma visão mais completa do ato de escrever como um processo de elaboração e reelaboração das mensagens escritas pelos alunos. A escola é um autêntico lugar de comunicação e as situações escolares devem ser aproveitadas como ocasiões de produção-recepção de textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997).

A produção de textos argumentativos, tomada pela perspectiva do processo, prescinde a definição das funções do texto com base no contexto em que ele desempenha uma atividade

sociocomunicativa. O modo de dizer também está vinculado à noção do lugar ou suporte onde o texto será materializado, nesse caso, a rede social. Abaixo está a estrutura da sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 64):

Figura 5 – Sequência didática estruturada



Fonte: Portal de Publicações UFES⁶

De acordo com os autores supracitados, o planejamento de uma sequência didática pode ser descrito desta forma:

1º etapa- Apresentação da situação- A apresentação da situação tem por objetivo “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final” (DOLZ et al 2004, p. 98). Essa etapa é fundamental para que a turma tenha ciência do projeto comunicativo que farão parte, quais são os problemas de comunicação que devem resolver e de que forma o trabalho será estruturado com eles. De acordo com os autores supracitados ao apresentar um problema de comunicação bem definido devemos procurar dirimir os seguintes questionamentos: “Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (DOLZ et al 2004, p. 99)

Outra dimensão importante na apresentação da situação é a que diz respeito ao conteúdo do texto. “Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.” (DOLZ et al 2004, p. 100)

2º etapa- Produção inicial (primeira produção) - A primeira produção é realizada de forma simplificada. Os alunos elaboram um primeiro texto dentro do gênero determinado revelando “para si e para o professor as representações que têm desta atividade”. (DOLZ et al 2004, p. 100). A avaliação é formativa e tem o objetivo de identificar quais as intervenções necessárias por parte do professor,

⁶Disponível em:

<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/10580/8283>> Acesso em maio de 2019.

permitindo a elaboração de módulos de acordo com as capacidades dos alunos individualmente e do conjunto da turma.

3º etapa- realizada em três módulos: De acordo com os autores, os módulos devem auxiliar a resolução de problemas diagnosticados na primeira produção e dar “aos alunos instrumentos necessários para superá-los”. A abordagem se dá em diferentes níveis. O contexto de produção, o conteúdo temático, a construção composicional (recursos da língua para a composição de textos argumentativos) e o estilo.

Sendo assim, nos baseando nas concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly para realizarmos nossa pesquisa, utilizamos os momentos acima descritos pelos autores que tiveram a duração de 18 aulas a partir da etapa de apresentação da situação, encerrando na etapa da produção final.

Nossa sequência foi desenvolvida na sala de aula e se desdobrou em ambientes extramuros da escola, visto que a escrita do gênero escolhido podia acontecer em outros locais a depender do uso da rede social digital facebook pelo aluno. O desenvolvimento da sequência, juntamente com seus objetivos, suas metodologias e suas análises e discussões está descrita a seguir e com o quadro abaixo podemos ter uma noção da organização do conteúdo e das finalidades das suas etapas.

Quadro 2: Etapas da sequência didática

Etapas da SD:	Conteúdos trabalhados:
Apresentação da situação	Introdução ao que será feito
Produção inicial	Acionamento do conhecimento prévio. Leituras dos textos Escrita do comentário de postagem
Módulos I/II/III	Didatização dos mecanismos de argumentação. Uso do caderno pedagógico, escrita com marcadores argumentativos e reconhecimento. Leitura e significação. Escrita processual.
Produção final	Escrita no meio digital. Defesa do ponto de vista.

Fonte: elaborado pela autora.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA É O CAMINHO

O conjunto de atividades organizadas a seguir foi desenvolvido de acordo com as respostas dos alunos e os apontamentos levantados em cada análise dos módulos, desta forma, muito do que tínhamos projetado como caminho didático foi sendo repensado de acordo com as necessidades do grupo atendido e suas escolhas linguísticas. Dolz e Scheneuly destacam que: "Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos preciosos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar"

4.1 Conversa com a Turma

► Apresentação da situação (3 h/aula- 1 encontro)

Começamos nosso trabalho conversando com os alunos sobre a proposta e a necessidade de adesão do grupo para que fosse possível termos êxito na pesquisa. Os objetivos principais foram destacados e deixamos claro que apesar de tudo parecer fácil, pois a ambientação da escrita no meio digital os seduzia, havíamos de ter claro que a aprimoramento dos mecanismos de argumentar era nosso foco e fazia parte do currículo da etapa de ensino que eles estavam.

A leitura reflexiva e a escrita bem elaborada eram nossa finalidade e os temas que poderíamos propor para discussão seriam todos selecionados de forma democrática e orientados pelo bom senso da coletividade. Dessa forma, acreditamos que a sequência didática foi adequada ao público-alvo para o qual se propôs a atividade. Nossa proposta prioriza os aspectos macro textuais (contexto comunicativo, mecanismos de textualização, coesão e coerência).

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (DOLZ, p.4)

42 O que Circula nas Redes?

► Produção Inicial/Análise diagnóstica (3 h/aula- 1 encontro)

A apresentação da situação de comunicação na qual os alunos deveriam agir na primeira produção, que serviu como diagnose inicial, foi fomentada pela leitura de textos sobre o rompimento de uma barragem em Brumadinho- MG, pertencente à mineradora Vale que ocorreu no dia 25 de janeiro de 2019. Os textos que circulavam na mídia digital sobre a tragédia foram levados para a sala de aula numa tentativa de simulação do ambiente virtual que repercutia o fato de variadas formas. A escola promoveu debates e trabalhos variados sobre o tema, e especificamente os alunos da turma pesquisada fizeram trabalhos nas aulas de (LP), ciências e história. Os estudantes tinham para além do conhecimento construído nas aulas e na escola, informações que circulavam através da ampla cobertura que a mídia ofereceu. Então, alguns textos motivadores, previamente selecionados, foram oferecidos para estimular um debate inicial.

Cabe ressaltar que todos os textos trabalhados circulavam na plataforma digital do *Facebook* e a sala de aula foi preparada previamente com várias postagens coladas nas paredes, de anônimos e famosos que publicaram sobre o assunto. O objetivo dessa ambientação era mostrar aos alunos que trataríamos da repercussão daquele caso a partir do gênero textual comentário de postagem. Além das postagens, outros gêneros esclarecedores do fato ocorrido também foram lidos com os alunos, sendo eles: uma reportagem e algumas charges, que seguem destacadas aqui. Com a finalidade de ilustrar, um dos comentários de postagem apresentado aos estudantes foi selecionado para integrar a descrição desta sequência. Em seguida, foi solicitado que os alunos manifestassem suas opiniões sobre o desastre de forma livre, simulando uma postagem numa rede social. Os alunos receberam um formulário para escreverem seu comentário de postagem que serviu de base para análise dos conhecimentos que eles tinham sobre o gênero, além de servir para verificar a incidência dos marcadores argumentativos usados em suas escritas.


Figura 6 - Proposta da produção Inicial

Proposta da produção Inicial

- Alguém fez algum “comentário de postagem” sobre o rompimento da barragem em Brumadinho em seu facebook?*
- No formulário abaixo, escreva um texto como se você estivesse postando sua opinião no face.*
- Procure usar a escrita da mesma maneira que você faz em sua rede. O que importa é mandar seu recado!*
- Ao final da atividade, seu post será compartilhado junto com os outros que estão nas paredes da sala.*

Fonte: Autoria própria

Figura 7 – Formulário da atividade



O formulário apresenta o logo do Facebook (uma letra 'f' branca dentro de um quadrado azul) seguido pelo texto 'acepeg' em uma fonte azul. Abaixo do logo, há dez linhas horizontais espaçadas para a escrita de uma resposta.

Fonte: Autoria própria

Estiveram presentes vinte e quatro alunos na atividade diagnóstica, sendo observada a incidência de utilização dos operadores argumentativos nos textos, a adequação e a diversidade desses elementos da língua. O primeiro texto foi uma reportagem completa do jornal El País com a apresentação dos cenários da tragédia em questão, conforme a manchete:



Figura8

–
Manche
te El
País

Fonte: **Jornal El País**⁷

Conforme o assunto se desenvolveu, uma nova visão é mostrada, dessa vez através de uma postagem em uma rede social, o Instagram, como mostra a **Figura 9**. A escolha do comentário de postagem de um ator internacional serviu para demonstrar aos alunos que o alcance do fato discutido havia repercutido além das fronteiras do nosso país. Na postagem do ator norte-americano Leonardo DiCaprio, é possível ler uma mensagem sucinta, com dados e menção à ONG Greenpeace, que atua hoje no combate às tragédias e destruição da natureza. DiCaprio se solidariza com o ocorrido, e utiliza uma linguagem simples, traduzida para o português:

Na última sexta-feira, uma barragem de mineração desabou em uma pequena cidade do Brasil, liberando quase 13 milhões de metros cúbicos de lama tóxica e deixando para trás um rastro de morte e tristeza. Isso acontece apenas três anos após o maior desastre ambiental do país, quando outra barragem se rompeu. Já chega! Governos e corporações devem parar de colocar os lucros acima das vidas das pessoas e da natureza. (Tradução livre)

⁷ Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/04/politica/1556925352_146651.html> Acesso em maio de 2019.

Figura9 – Instagram Leonardo DiCaprio



Fonte: **Instagram**⁸

Na terceira etapa do debate, uma nova abordagem é mostrada, dessa vez em formato de charge, com uma abordagem crítica satirizando a situação ocorrida; outro ponto de vista, mais leve e curto, porém mais complexo no sentido interpretativo por conta do uso reduzido de registros escritos em comparação às reportagens anteriores, como na **Figura 10** abaixo:



Figura10 – Charges

Autor: Carlos Latuff⁹

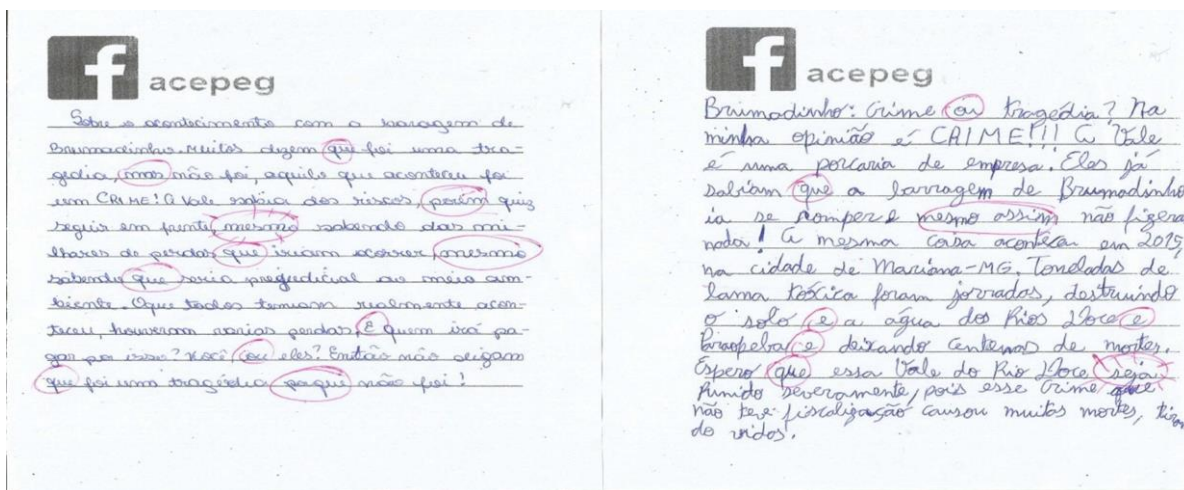
Autor: Luiz Fernando Cazo¹⁰

⁸ Disponível em <<https://www.instagram.com/p/BtQ3pT4lwT1/>>. Acesso em maio de 2019.

⁹ Disponível em <<https://www.instagram.com/p/BtQ6JbShSql/>>. Acesso em maio de 2019.

A dinâmica tem continuidade a partir de então, e após a leitura, debate e produção de um comentário acerca do tema, abaixo na **Figura 11** estão presentes dois exemplos do tipo de resposta recebido. A totalidade das respostas está inserida no Anexo II.

Figura 11 - Produções do Gênero Comentário¹²



Fonte: Acervo pessoal¹¹

Transcrição exata do texto do Aluno 1, de acordo com a **Figura 8**:

Sobre o acontecimento com a barragem de Brumadinho. Muitos dizem que foi uma tragédia, mas não foi, aquilo que aconteceu foi um CRIME! A Vale sabia dos riscos, porém quis seguir em frente, mesmo sabendo das milhares de perdas que iriam ocorrer, mesmo sabendo que seria prejudicial ao meio ambiente. O que todos temiam realmente aconteceu, houve várias perdas. E

¹⁰ Disponível em <<https://www.humorpolitico.com.br/tag/brumadinho/>>. Acesso em maio de 2019.

¹¹ Disponível em <<https://www.instagram.com/p/BtQ3pT4lwT1/>>. Acesso em maio de 2019.

quem irá pagar por isso? Você ou eles? Então não digam que foi uma tragédia porque não foi.

Transcrição exata do texto do Aluno 2, de acordo com a **Figura 8**:

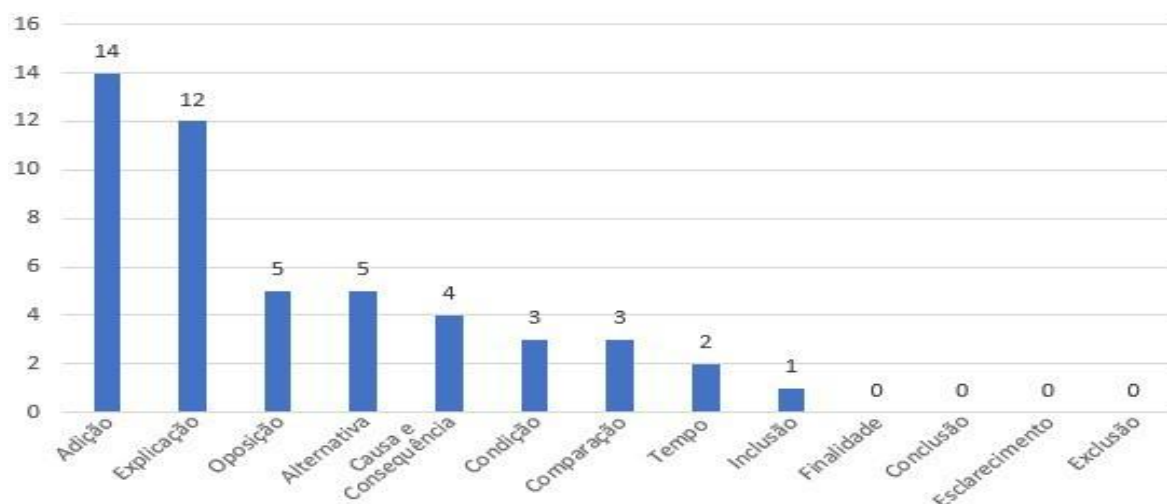
Brumadinho: Crime ou tragédia? Na minha opinião é CRIME!!! A Vale é uma porcaria de empresa. Eles já sabiam que a barragem de Brumadinho ia se romper e mesmo assim não fizeram nada! A mesma coisa aconteceu em 2015, na cidade de Mariana -MG. Toneladas de lama tóxica foram joradas, destruindo o solo e a água dos Rios Doce e Paraopeba e deixando centenas de mortes. Espero que essa Vale do Rio Doce seja punido severamente, pois esse crime que não teve fiscalização causou muitas mortes, tirando vidas.

► Análise dos resultados

A análise geral dessa atividade é de que quase todos os alunos presentes se mostraram motivados a participar e se mostraram satisfeitos por poder reproduzir o modo de falar que utilizam nas redes sociais. Solicitamos que, apesar de ser um experimento livre, que eles evitassem usar expressões como palavrões, e que atentassem à adequação do vocabulário considerando que será utilizada a rede social Facebook vinculada à escola IPEG para dar prosseguimento às discussões. A adequação foi realizada por eles, e muitos alunos propuseram temas polêmicos para discussão na rede.

No levantamento do uso dos operadores argumentativos, é perceptível a incidência maior de alguns, como é o caso do “e” com valor aditivo, “porque” com valor explicativo, “que” com valor explicativo e conclusivo. Outros operadores foram pouco usados, revelando pouca familiaridade no seu uso na escrita de textos. Foram analisadas 24 produções textuais para a montagem desse gráfico.

Gráfico2: Incidência de uso dos operadores argumentativos



Fonte: Autoria própria¹²

Vinte e quatro produções textuais foram usadas no levantamento desses dados.

¹² Disponível em <<https://www.instagram.com/p/BtQ3pT4lwT1/>>. Acesso em maio de 2019.

Os exemplos de operadores argumentativos indicados no Caderno Pedagógico são os que foram levados em conta nesta análise, que considerou a incidência de uso de cada operador em cada produção textual. Dessa forma, não consideramos as repetições do mesmo operador ou de outro muito similar.

O ensino dos operadores argumentativos pode ir além da importância que eles vêm recebendo das gramáticas tradicionais de Língua Portuguesa, uma vez que nelas esses elementos linguísticos são abordados como meros conectores, classificando-os de acordo com o sentido que eles proporcionam às sentenças. De acordo com Koch (2017):

Os operadores ou marcadores argumentativos são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, o responsável pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua. (KOCH, 2017, p.65)

4.3 Os Materiais Didáticos e a Sala de Aula.

► Módulo I (2 h/aula- 1 encontro)

Do ponto de vista da linguística, os operadores argumentativos contribuem com o texto no estabelecimento da coesão e da coerência. Dessa forma, a sequência didática proposta buscou ir além do ensino sistematizado de tais elementos da língua, de forma a agregar possibilidades de articulação entre as partes do texto permitindo um aprimoramento da comunicação nos meios digitais, ampliando a expressão e a leitura significativa dos enunciados.

O desenvolvimento das atividades por módulos permite que se olhe a produção textual de diversas formas e de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) auxilia a pôr em evidência aspectos de funcionamento de um texto. Privilegiamos nesse módulo a leitura e a observação de alguns valores semânticos de operadores argumentativos dentro de um texto proposto pela SME-RJ em seu caderno pedagógico (CP).

Os alunos foram informados do propósito da atividade. Receberam a tabela dos conectivos extraída do caderno pedagógico (CP) junto com o texto e as questões, sendo as duas primeiras retiradas do material mencionado e as duas últimas formuladas pela professora. Havia 28 alunos presentes. A maior parte estava comprometida com a realização da atividade.

Quadro3–Tabela de conectivos

Observe algumas da relação. Palavras ou expressões que dão ideia de...

Adição	E, também, ainda, nem etc.
Finalidade	A fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de...
Causa e Consequência	Porque, visto que, uma vez que, em virtude de, por motivo de, pois, como, por isso que, já que etc.
Explicação	porque, pois, já que, que etc.
Oposição	Mas, contudo, porém, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, não obstante, ao contrário etc.
Condição	Se, caso, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que etc.
Tempo	logo que, assim que, antes que, depois que, quando, enquanto etc.
Proporção	À medida que, ao passo que, à proporção que etc.
Conformidade	segundo, conforme, de acordo com, etc
Finalidades	A fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de...
Conclusão	portanto, então, assim, logo, por isso, pois (posposto ao verbo), de modo que etc.
Esclarecimento	ou seja, isto é, quer dizer, vale dizer etc.
Exclusão	somente, apenas, senão etc.

Fonte: Caderno pedagógico

Figura12 – Atividade módulo I (continua)

O verdadeiro preço de um brinquedo
(Autor: Carlos Eduardo Lopes Marciano)

É comum vermos comerciais direcionados ao público infantil. Com a existência de personagens famosos, músicas para crianças e parques temáticos, a indústria de produtos destinados a essa faixa etária cresce de forma nunca vista antes. No entanto, tendo em vista a idade desse público, surge a pergunta: as crianças estariam preparadas para o bombardeio de consumo que as propagandas veiculam?

Há quem duvide da capacidade de convencimento dos meios de comunicação. No entanto, tais artifícios já foram responsáveis por mudar o curso da História. A imprensa, no século XVIII, disseminou as ideias iluministas e foi uma das causas da queda do absolutismo. Mas não é preciso ir tão longe: no Brasil redemocratizado, as propagandas políticas e os debates eleitorais são capazes de definir o resultado de eleições. É impossível negar o impacto provocado por um anúncio ou uma retórica bem estruturada.

O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil. Comerciais para essa faixa etária seguem um certo padrão: enfeitados por músicas temáticas, as cenas mostram crianças, em grupo, utilizando o produto em questão. Tal manobra de “marketing” acaba transmitindo a mensagem de que a aceitação em seu grupo de amigos está condicionada ao fato dela possuir ou não os mesmos brinquedos que seus colegas. Uma estratégia como essa gera um ciclo interminável de consumo que abusa da pouca capacidade de discernimento infantil.

Fica clara, portanto, a necessidade de uma ampliação da legislação atual a fim de limitar, como já acontece em países como Canadá e Noruega, a propaganda para esse público, visando à proibição de técnicas abusivas e inadequadas. Além disso, é preciso focar na conscientização dessa faixa etária em escolas, com professores que abordem esse assunto de forma compreensível e responsável. Só assim construiremos um sistema que, ao mesmo tempo, consiga vender seus produtos sem obter vantagem abusiva da ingenuidade infantil.

Adaptado de <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/por-que-esta-redacao-alcancou-nota-maxima-no-enem.html>

- 1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (pergunta extraída do caderno pedagógico)
- 2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (pergunta extraída do caderno pedagógico)
- 3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressões sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora)

Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora)

Fonte: trabalho adaptado do caderno pedagógico

A atividade foi explicada e alguns conceitos retomados, como a função dos operadores argumentativos sendo elementos linguísticos que servem para encadear o texto e contribuir para a construção da coerência. Cumpre destacar que o termo operadores é mencionado no caderno pedagógico, que não define exatamente o que seja conector e entende a noção de conector como sinônimo para operador e articulador, sem definir os autores que trabalham com essa nomenclatura ou aprofundarem essa informação, transformando-a em inútil e desnecessária. Segue o trecho de texto desse material em que isso ocorre:

Para organizar as ideias, vários autores sistematizam os conectivos e as relações que estabelecem, agrupando as palavras e/ou expressões e chamando-as também de articuladores, operadores... Escolhemos oferecer a você uma tabela com alguns conectivos, mas ela é só uma referência, não se esqueça! Em uso as palavras são vivas e os significados se constroem! (Caderno Pedagógico SME-RJ 2019)

A proposta de atividade apresentada nos cadernos pedagógicos do município tem um limite observável no que diz respeito à aquisição de proficiência do uso dos operadores argumentativos: é um exercício de memorização, pois trabalha com identificação e substituição dos operadores, não proporcionando uma reflexão sobre a relação entre eles e o efeito de sentido no texto. Outra questão a ser levantada é a falta de proposta de produção textual que solicite ao aluno o uso desses marcadores. Não existe uma ambientação didática para o uso dos conectores pelo aluno, para que este possa exercitar em sua produção textual a utilização dos marcadores.

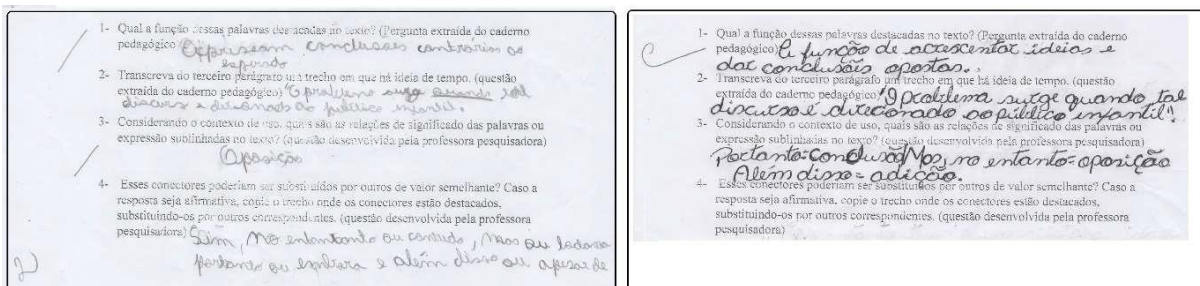
Trazendo para esse debate ANTUNES:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino fundamental, revela a persistência numa prática pedagógica que em muitos aspectos mantém a perspectiva reducionista do uso da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da língua poderia suscitar-linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. (ANTUNES, 2003, p. 32)

Se considerarmos essa análise de ANTUNES, podemos ressaltar que a proposta de atividade didática apresentada nos cadernos pedagógicos da Prefeitura, embora não trabalhe com as nomenclaturas gramaticais, não contribui para um ensino que considere a linguagem como algo vivo e em movimento, não auxiliando à proficiência do uso da língua materna pelo alunado.

Cabe aqui ressaltar que alguns dos marcadores já são do conhecimento do aluno que os utiliza tanto em suas produções textuais, quanto na sua expressão oral. A proposta desta pesquisa é uma reflexão sobre como ampliar a proficiência do aluno quanto ao uso dos operadores de argumentação, possibilitando ao mesmo um aumento de sua capacidade argumentativa.

Figura13 – Atividade realizada por um aluno



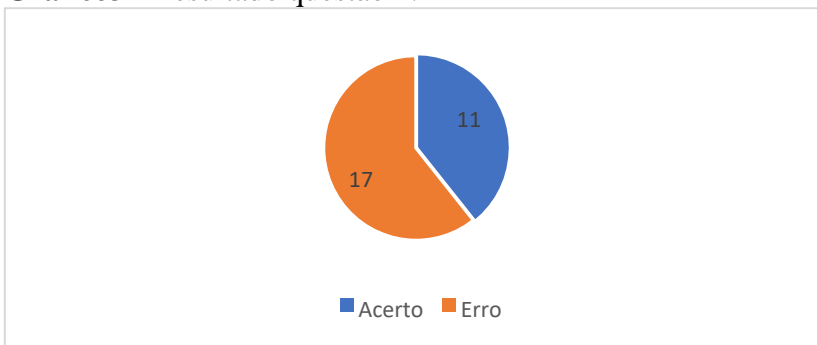
ALUNO 1	TRANSCRIÇÕES	ALUNO 2
<ol style="list-style-type: none"> 1 Expressam conclusões contrárias ao esperado. 2 "O problema surge quando tal discurso é deringindos ao publico infantil.(sic) 3 Oposição 4 Sim, no entanto ou contudo, mas ou todavia, portanto ou embora e além disso ou apesar de 		<ol style="list-style-type: none"> 1 A função de acrescentar ideias e dar conclusões opostas. 2 "O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil". 3 Portanto: conclusão/mas, no entanto=oposição além disso=adição 4

Fonte: Acervo pessoal

► **Análise dos resultados**

A questão 1 extraída do caderno pedagógico, tinha de acordo com a resposta do guia do professor, a expectativa que os alunos percebessem que “a função das palavras destacadas é a de estabelecer relações de sentido entre as partes do texto, construindo a sua coesão” (CP-SMERJ,2019).

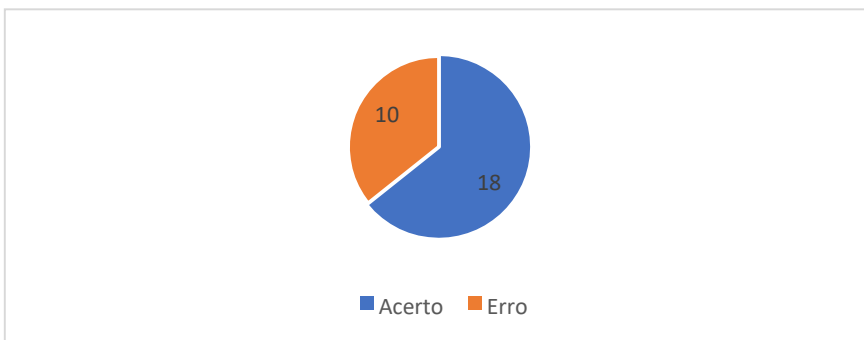
Gráfico3 - Resultado questão 1:



Fonte: Autoria própria

A questão 2, extraída do caderno pedagógico, solicitava a localização de um trecho do terceiro parágrafo onde a ideia de tempo estivesse marcada. A questão foi considerada fácil e nenhum aluno procurou tirar dúvidas quanto ao enunciado.

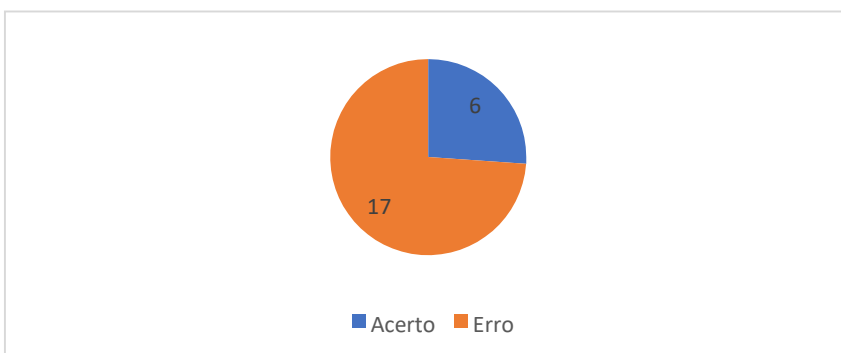
Gráfico4 - Resultado questão 2:



Fonte: Autoria própria

A questão 3 pedia que o aluno observasse cada expressão destacada no texto, observando o contexto de uso e apontasse a relação estabelecida no texto. A questão foi considerada difícil e muitos alunos buscaram esclarecer o que a questão solicitava. Observei que a tabela com os operadores e suas possíveis relações de significado não estava sendo consultada. Apesar disso, os alunos demonstraram compreensão da mensagem do texto.

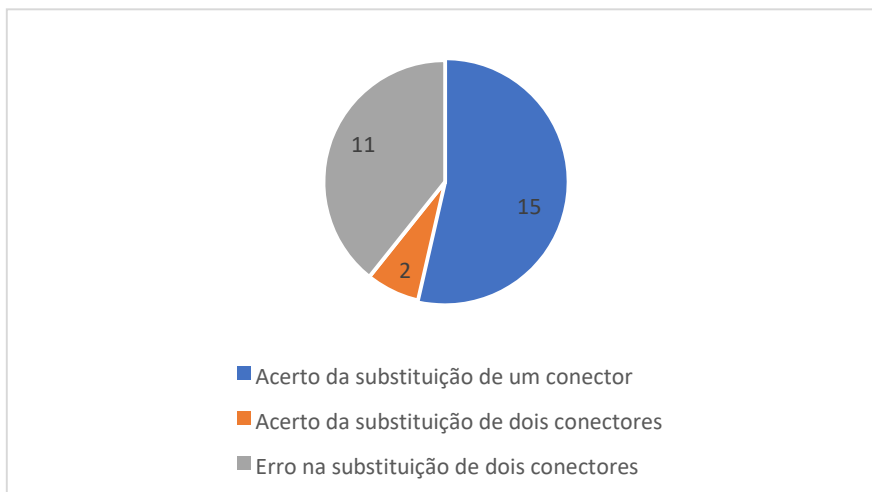
Gráfico5 - Resultado questão 3:



Fonte: Autoria própria

A questão 4 solicitava que o aluno copiasse o trecho onde os conectores estavam destacados e, caso fosse possível, fizessem a substituição do operador por outro semelhante. Os alunos apresentaram dificuldade e orientei que eles buscassem usar a tabela. Os dois primeiros conectores estabeleciam uma relação de oposição (No entanto/ Mas). O terceiro de conclusão (Portanto) e o quarto de adição (Além disso), sendo este último, o único que não constava na tabela, dessa forma o desempenho dos alunos segue analisado de forma individual:

Gráfico 6- Resultado questão 4:



Fonte: Autoria própria

Observamos que a atividade com o maior número de acertos foi a atividade 2. É uma atividade de localização e uso da tabela, mas que não estimula a reflexão sobre o texto. As questões apresentadas no caderno pedagógico exigem do aluno a memorização dos conectores ou a consulta ao quadro de conectores. Mesmo a questão 3, que parece mais reflexiva, exige que o aluno consulte a tabela de conectores, não possibilita a apreensão de como os operadores contribuem para a construção do efeito de sentido do texto, realizando a conexão entre as partes.

O nosso ensino de língua materna está contaminado pelo tradicionalismo pedagógico. Atividades que criem ambientes de comunicação são exceção no nosso cotidiano escolar, principalmente dentro das escolas públicas. Mesmo exercícios como os apresentados pelos cadernos pedagógicos aqui analisados não apresentam bons resultados, pois a abordagem quanto aos conectores não demanda a internalização dos conceitos, ou, melhor, não movimenta o conhecimento internalizado da língua que o aluno possui.

44 O Texto... É um Quebra Cabeça?

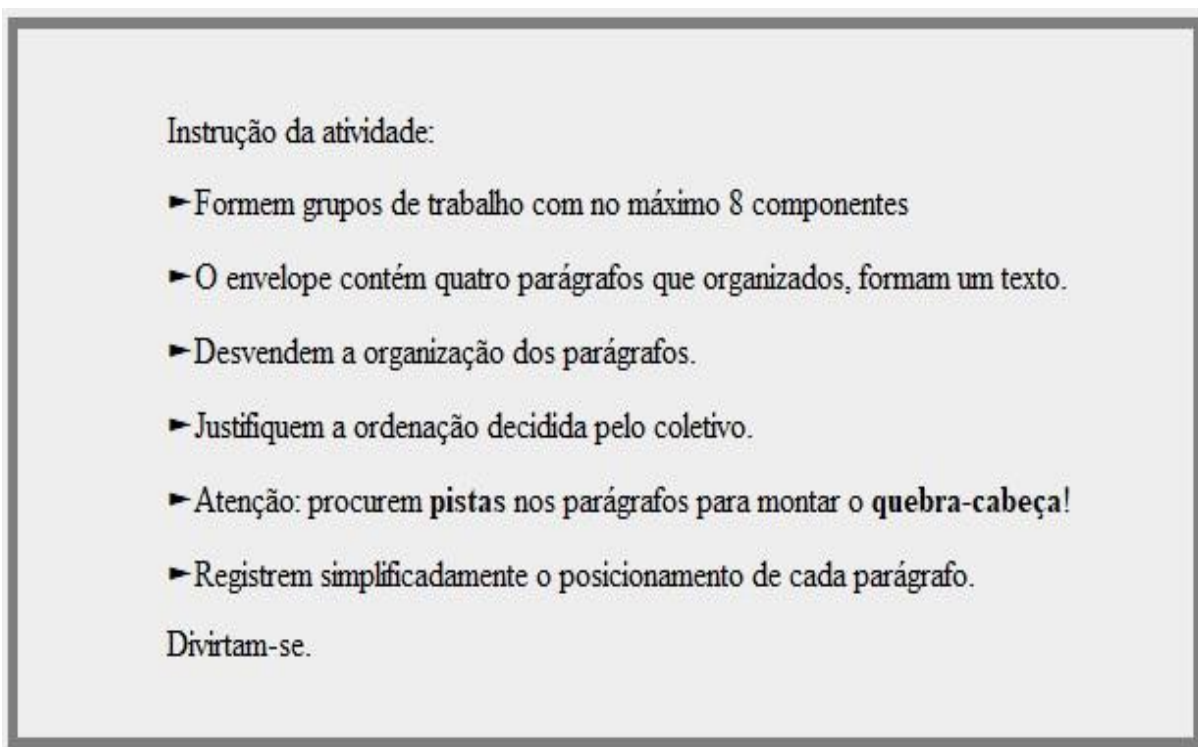
► Módulo II - (3 h/aula- 1 encontro)

Nesse módulo abordamos o uso dos operadores argumentativos bem como as estratégias de argumentação encontradas no trecho de texto escolhido para análise. Diferentemente de os exercícios do (CP) que se centram na identificação, substituição ou encaixe dos operadores, numa abordagem que privilegia a memorização dos conectores, dando margem a uma construção de conhecimento superficial do uso dos marcadores argumentativos, nesse módulo, o foco está na observação da atuação desses operadores no texto, a partir da relação que estabelecem entre os parágrafos constitutivos do todo textual.

O objetivo da atividade é estimular a reflexão do aluno sobre a maneira pela qual os marcadores argumentativos operam, contribuindo para o elo (coesão) e encadeamento lógico dos argumentos (coerência) no texto e fazer o aluno perceber quais as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor.

Distribuímos aos grupos de alunos um texto argumentativo com os seus parágrafos desordenados para que eles tentassem os ordenar da forma original, primando pela construção de sentidos. Os alunos receberam os parágrafos do texto separados em quatro papéis. Depois os alunos descreveram o que fizeram para chegar àquele entendimento e a suas conclusões a respeito da organização do texto. Note-se que a própria atividade é em si uma atividade produtora de argumentação, pois cada grupo trouxe à tona a sua própria trajetória de leitura do texto e que elementos foram importantes para que chegassem aquele resultado. Nesse momento da atividade, cada grupo defendeu a sua tese.

Figura14 – Atividade do módulo II



Instrução da atividade:

- ▶ Formem grupos de trabalho com no máximo 8 componentes
- ▶ O envelope contém quatro parágrafos que organizados, formam um texto.
- ▶ Desvendem a organização dos parágrafos.
- ▶ Justifiquem a ordenação decidida pelo coletivo.
- ▶ Atenção: procurem **pistas** nos parágrafos para montar o **quebra-cabeça!**
- ▶ Registrem simplificadamente o posicionamento de cada parágrafo.

Divirtam-se.

Fonte: Autoria própria

O texto escolhido para a análise é um trecho do texto A Diversidade e a Experiência de Fazer Juntos, de Reinaldo Bulgarelli exposto abaixo:

Figura15 – Texto base para elaboração das atividades do módulo (continua)

Aluno: _____

A Diversidade e a Experiência de Fazer Juntos

Por Reinaldo S. Bulgarelli

Não nos descaracterizem!

Não há no mundo alguém que seja totalmente igual a outro alguém. Pelo que dizem, ainda não há ninguém clonado entre nós e, mesmo que tivéssemos, duvido que seria igual ao original porque viveria num outro tempo e lugar, passaria por outras experiências, conheceria outras pessoas, ouviria outras músicas, enfim, teria outra interação com as pessoas e seus costumes. Nem nós mesmos somos hoje o que fomos ontem, não é mesmo? As coisas mudam e mudam com uma rapidez cada vez maior, espanto de nossos tempos atuais.

Enfim, somos tão diferentes uns dos outros que foi preciso construir uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, num determinado momento de nossa história (1948), para nos lembrar que, na origem, todos somos também iguais por termos algo em comum que nos distingue dos outros seres. Isso foi uma conquista da humanidade e podemos, ou melhor, devemos nos incluir nessa conquista e nesta humanidade, sentindo-nos responsáveis por manter e ampliar os direitos fundamentais ali expressos e a nossa experiência humana individual e coletivamente.

Diferentes, queremos assim continuar e não deixar que a igualdade nos descaracterize. Iguais, queremos também assim permanecer e ainda ampliar essa igualdade perante a lei, nossa igualdade jurídica, formal, para não permitir que nossas diferenças nos inferiorizem uns em relação aos outros, como nos lembra tão bem o professor Boaventura.

É exatamente isso que tememos tanto: que as diferenças sejam um motivo de desigualdades, que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre outras tantas diferenças objetivas que temos, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro, com a vida, enfim. Afinal, mesmo quando temos algumas características marcantes, básicas, como o fato de ser homem ou mulher, isso não pode determinar ganharmos mais ou menos, ocuparmos lugares de comando ou apenas de subordinação, pertencermos a classe social ou outra, sermos aceitos para algumas coisas e não para outras.

Fonte: <http://educacaorespeitoediversidade.blogspot.com/2010/03/diversidade-e-experiencia-de-fazer.html>

► Analisando a argumentação do autor

O texto de Reinaldo Bugarelli está recheado de premissas explícitas e implícitas (KOCH, 2012). É um texto rico em pistas para levar o leitor à inferências e que, ao mesmo tempo, guiam o leitor, levando-o a aderir às reflexões feitas pelo autor, até uma tese maior defendida pelo texto e que deve ser inferida pelo leitor, através das estratégias de sinalização textual: as diferenças das pessoas não devem gerar desigualdades entre elas.

No primeiro parágrafo do texto, o autor já lança a sua tese num tópico frasal, desenvolvido por uma explanação da ideia seguida de uma conclusão, ou seja, é um texto construído por parágrafos padrões (GARCIA, 2010). Observamos que em sua escala argumentativa existe uma orientação para a negação, para a soma de argumentos, para a conclusão. O autor num mesmo parágrafo usa diversos operadores com a intenção de reforçar a sua tese, ou como sua primeira premissa, que traz em si uma

consequência (Koch, 2012) “Não há no mundo alguém que seja totalmente igual a outro alguém. Inferimos que TODOS e TUDO no mundo são diferentes”.

O segundo parágrafo reforça o primeiro e traz um forte argumento de autoridade: a Declaração dos Direitos do Homem. O autor usa o advérbio “enfim” com um valor conclusivo para fechar um pensamento iniciado no parágrafo anterior que é a ideia de que somos muito diferentes, ao mesmo tempo que reforça argumentativamente essa tese, mas introduz a continuação dela: a ideia de que somos diferentes, mas ao mesmo tempo iguais e não se pode esquecer disso.

No terceiro parágrafo os conectores “assim” e “e” são utilizados para reforçar a ideia de que todas as pessoas são diferentes e não querem ser descaracterizadas pela igualdade, introduzindo a ideia da igualdade legal. No último período, o operador argumentativo “para” introduz a explicação sobre esse argumento, trazendo um outro que também reforça a tese do primeiro parágrafo.

Figura16–Alunos realizando atividade



Fonte: Acervo pessoal

Figura17–Representação da atividade do Grupo IV

A Diversidade e a Experiência de Fazer Juntos

Por Reinaldo S. Bulgarelli

Não nos descaracterizem!

Não há no mundo alguém que seja totalmente igual a outro alguém. Pelo que dizem, ainda não há ninguém clonado entre nós e, mesmo que tivéssemos, duvido que seria igual ao original porque viveria num outro tempo e lugar, passaria por outras experiências, conheceria outras pessoas, ouviria outras músicas, enfim, teria outra interação com as pessoas e seus costumes. Nem nós mesmos somos hoje o que fomos ontem, não é mesmo? As coisas mudam e mudam com uma rapidez cada vez maior, espanto de nossos tempos atuais.

É exatamente isso que tememos tanto: que as diferenças sejam um motivo de desigualdades, que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre outras tantas diferenças objetivas que temos, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro, com a vida, enfim. Afinal, mesmo quando temos algumas características marcantes, básicas, como o fato de ser homem ou mulher, isso não pode determinar ganharmos mais ou menos, ocuparmos lugares de comando ou apenas de subordinação, pertencermos a classe social ou outra, sermos aceitos para algumas coisas e não para outras.

Diferentes, queremos assim continuar e não deixar que a igualdade nos descaracterize. Iguais, queremos também assim permanecer e ainda ampliar essa igualdade perante a lei, nossa igualdade jurídica, formal, para não permitir que nossas diferenças nos inferiorizem uns em relação aos outros, como nos lembra tão bem o professor Boaventura.

Enfim, somos tão diferentes uns dos outros que foi preciso construir uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, num determinado momento de nossa história (1948), para nos lembrar que, na origem, todos somos também iguais por termos algo em comum que nos distingue dos outros seres. Isso foi uma conquista da humanidade e podemos, ou melhor, devemos nos incluir nessa conquista e nesta humanidade, sentindo-nos responsáveis por manter e ampliar os direitos fundamentais ali expressos e a nossa experiência humana individual e coletivamente.

Figura18 – Justificativa de um dos grupos

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

Nós decidimos esta ordem, por conta da concordância do contexto do texto. O texto fala sobre as adversidades e a mudança do ser humano. Conforme fomos lendo o texto, chegamos à conclusão de que cada parágrafo iria complementar o outro.

O primeiro porque pela frase inicial está claro que era o início do texto. O segundo era por causa da continuação do primeiro parágrafo, porque notamos que era um tipo de continuação da tese.

O terceiro notamos, que já aponta fatos da tese levando a crer que era a continuação do segundo.

No quarto já achamos que era o assunto da conclusão do texto.

TRANSCRIÇÃO

Nós decidimos esta ordem, por conta da concordância do contexto do texto. O texto fala sobre as adversidades, a mudança do ser humano. Conforme fomos lendo o texto, chegamos à conclusão de que cada parágrafo iria complementar o outro.

O primeiro porque pela frase inicial está claro que era o início do texto. O segundo era por causa da continuação do primeiro parágrafo, porque notamos que era um tipo de continuação da tese.

O terceiro notamos, que já aponta fatos da tese levando a crer que era continuação do segundo.

No quarto já achamos que era o assunto da conclusão do texto.

Figura19 – Justificativa de um dos grupos

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

Colocamos aquele parágrafo como o primeiro porque achamos que era a melhor forma de um texto começar. Quando a gente leu todos os parágrafos colocamos aquele como o primeiro porque ele era o que dava a introdução para o texto.

No segundo colocamos ele lá porque faz mais sentido ele lá, como se fosse uma continuação da introdução que o primeiro deu.

No terceiro colocamos lá porque da forma como terminou o segundo ele se encaixou perfeitamente.

Em um texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão, o último colocamos lá porque ele dava a conclusão que precisávamos para o texto.

Da forma que organizamos o texto ao nosso ver foi a melhor forma de introdução, desenvolvimento e conclusão.

TRANSCRIÇÃO

Colocamos aquele parágrafo como primeiro porque achamos que era a melhor de um texto começar. Quando a gente leu todos os parágrafos colocamos aquele como o primeiro porque ele era o que dava a introdução para o texto.

No segundo colocamos ele lá porque faz mais sentido ele lá, como se fosse uma continuação da introdução que o primeiro deu.

No terceiro colocamos lá porque da forma como terminou o segundo ele se encaixou perfeitamente.

em um texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão, o último colocamos lá porque ele dava a conclusão que precisávamos para o texto.

Da forma que organizamos o texto ao nosso ver foi a melhor forma de introdução, desenvolvimento e conclusão.

► Análise dos resultados

A partir das respostas dos alunos, foi montado um quadro de registro de acertos da ordenação dos parágrafos do texto, que nos mostra o grau de dificuldade apresentado por eles quanto ao entendimento do uso dos operadores.

A Tabela abaixo mostra o resultado da atividade de reorganização dos parágrafos do texto do Bugarelli.

Quadro 4 – Resultado da atividade de ordenação dos parágrafos

Módulos II – Ordenação dos parágrafos					
		Posição colocada pelos grupos			
		1º	2º	3º	4º
Ordenação do Autor	1º	8	-	-	-
	2º	-	2	1	5
	3º	-	2	3	2
	4º	-	4	4	1

Fonte: Autoria própria

► Informações para leitura do quadro acima:

Os campos coloridos representam as posições adequadas de cada parágrafo de acordo com o sequenciamento coerente do texto e a versão original do autor.

Nenhum dos 8 grupos conseguiu acertar todas as posições

O campo pintado corresponde à resposta esperada do aluno de acordo com a percepção da coerência do texto.

A turma foi dividida em 8 grupos, sendo 6 grupos com 4 componentes, 1 grupo com 5 e 1 com 2 componentes, totalizando 31 alunos na atividade.

Pela tabela podemos perceber que todos os grupos identificaram a posição original do primeiro parágrafo; a grande dificuldade foi na reordenação dos três parágrafos subsequentes. Observamos que a maior parte dos grupos desconhecia a possibilidade do uso de conectivos conclusivos no meio de um texto: cinco dos oito grupos colocaram como último parágrafo aquele iniciado pelo marcador argumentativo enfim. Refletindo sobre essa forma equivocada do uso e da leitura desse marcador, nos remetemos a como o exercício do (CP) apresenta uma abordagem tradicional dos conectores levando os alunos à simples memorização dos termos, sem observar o seu

uso no texto. Isso dificulta a compreensão dos processos de construção da argumentação e do uso proficiente dos marcadores argumentativos.

O único marcador argumentativo que faz a relação entre parágrafos no texto utilizado para a atividade é o “enfim”, os outros marcadores auxiliam a organização das ideias dentro de cada uma dessas unidades de composição, contribuindo para a construção da argumentação. Não solicitamos aos alunos que fizessem a identificação desses termos no texto porque não contribuiria para que o aluno percebesse o processo de construção de sentido do texto argumentativo e sim para uma visão descontextualizada dos conectores.

Embora os estudantes não compreendessem bem o processo argumentativo e de que forma chegaram à conclusão da ordem que atribuíram aos parágrafos, produziram hipóteses a respeito da melhor resposta e da sua justificativa, possibilitando uma reflexão a respeito dos mecanismos linguísticos e de produção de sentido. Para a construção do conhecimento e proficiência dos processos argumentativos, essa reflexão e essa produção de hipóteses são muito importantes.

► Módulo III - (3horas/aula- 1 encontro)

Para reorientar a prática pedagógica no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, é preciso romper com as amarras do tradicionalismo pedagógico e criar um ambiente de comunicação dentro do espaço de aprendizagem, de forma que possa ocorrer a interatividade. Alunos precisam sentir-se fazedores da aula (ANTUNES, 2003).

Na atividade anterior, o fato de eles terem que reordenar os parágrafos de um texto, mas não de qualquer texto: um texto que aborda um dilema atual, que é o respeito às diferenças humanas, baixado do ambiente virtual, possibilitou que os alunos pudessem interpretá-lo, buscando os elementos de conexão entre os parágrafos. Houve uma escolha do professor que se encaixou com o tema dos marcadores argumentativos, houve uma escolha pelo tipo de atividade envolvida.

A atividade desse módulo caminha na mesma direção, mas solicitamos aos alunos que destacassem do mesmo texto trabalhado anteriormente os tópicos frasais dos parágrafos e procurassem então ordenar o texto a partir da síntese das ideias que eles escreveram no verso de cada papel. Aos alunos, foi entregue um material, como um quebra cabeças, para que os grupos novamente se debruçassem sobre o mesmo texto, desvelando assim, novos caminhos de construção. O objetivo dessa atividade é fazer os alunos pensarem que uma ideia contida em um parágrafo se relaciona com a ideia de outro parágrafo.

► Organização da atividade:

Os grupos formados no módulo II serão mantidos.

Cada grupo recebeu1 (um) envelope com 4 (quatro) papéis, cada um com 1 parágrafo do texto da atividade do módulo anterior, “A diversidade e a experiência de fazer juntos”, uma caneta marca texto e um papel contendo as instruções para a realização da tarefa.

Figura 20 – Atividade módulo II

► Instruções da tarefa:

- * Destaquem com marca texto o tópico frasal de cada parágrafo e escrevam no verso de cada papel, de modo sintético, a ideia principal apresentada no parágrafo.
- * Evitem copiar.
- * Organizem as ideias de modo a apresentar de forma progressiva a ideia central do texto.
- * Percebam que o texto é argumentativo.
- * Indiquem a ordem de cada parágrafo do texto, numerando as ideias.

Após essa atividade cada grupo recebeu o trabalho da atividade do módulo II. Os grupos compararam as duas versões e formularam hipóteses sobre as possíveis diferenças de organização. Ressaltamos que o parágrafo iniciado com o operador “enfim”, que marca a conclusão da ideia apresentada no primeiro parágrafo do texto.

Visto isso, a atividade seguiu com uma conversa sobre os operadores argumentativos apresentados na tabela do módulo I e seus possíveis significados. Destacamos que o valor desses marcadores pode depender do contexto de uso, além disso, as ideias de conclusão, contraste, proporcionalidade podem aparecer nos textos em inúmeras posições, a depender do modo de organização do texto.

Apresentamos a forma original do texto “A diversidade e a experiência de fazer juntos”. Fizemos a leitura e conversamos sobre os sentidos do texto. (O texto foi projetado no quadro com data show). Muitos alunos contribuíram dando opiniões sobre a mensagem do texto.

Apresentamos os outros operadores argumentativos presentes no interior dos parágrafos do texto. Destacamos que o texto foi retirado da internet e sobre a expressão escrita nos meios digitais, a ampliação do vocabulário, a construção dos textos de opinião nas redes sociais.

Esta atividade é uma complementação da anterior. Uma vez que os alunos deveriam construir seus textos argumentativos e criarem estratégias argumentativas para as suas teses, analisar textos argumentativos não a partir dos conectivos que aparecem, mas sim das ideias que estão contidas no texto e da maneira como elas se entrelaçam. Essa atividade possibilita a visão das partes sem a perda do todo, pois se for observado o seu desenvolvimento, existe uma busca pelo todo textual. O texto possui um autor, mas os alunos através de suas leituras e análises serão coautores do texto, já que manipularam as ideias que o constituem.

Figura21–Atividade entregue aos alunos

Enfim, somos tão diferentes uns dos outros que foi preciso construir uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, num determinado momento de nossa história (1948), para nos lembrar que, na origem, todos somos também iguais por termos algo em comum que nos distingue dos outros seres. Isso foi uma conquista da humanidade e podemos, ou melhor, devemos nos incluir nessa conquista e nesta humanidade, sentindo-nos responsáveis por manter e ampliar os direitos fundamentais ali expressos e a nossa experiência humana individual e coletivamente.

Não há no mundo alguém que seja totalmente igual a outro alguém. Pelo que dizem, ainda não há ninguém clonado entre nós e, mesmo que tivéssemos, duvido que seria igual ao original porque viveria num outro tempo e lugar, passaria por outras experiências, conheceria outras pessoas, ouviria outras músicas, enfim, teria outra interação com as pessoas e seus costumes. Nem nós mesmos somos hoje o que fomos ontem, não é mesmo? As coisas mudam e mudam com uma rapidez cada vez maior, espanto de nossos tempos atuais.

É exatamente isso que tememos tanto: que as diferenças sejam um motivo de desigualdades, que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre outras tantas diferenças objetivas que temos, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro, com a vida, enfim. Afinal, mesmo quando temos algumas características marcantes, básicas, como o fato de ser homem ou mulher, isso não pode determinar ganharmos mais ou menos, ocuparmos lugares de comando ou apenas de subordinação, pertencermos a classe social ou outra, sermos aceitos para algumas coisas e não para outras.

Diferentes, queremos assim continuar e não deixar que a igualdade nos descaracterize. Iguais, queremos também assim permanecer e ainda ampliar essa igualdade perante a lei, nossa igualdade jurídica, formal, para não permitir que nossas diferenças nos inferiorizem uns em relação aos outros, como nos lembra tão bem o professor Boaventura.

Figura22 – Respostas do Grupo 1

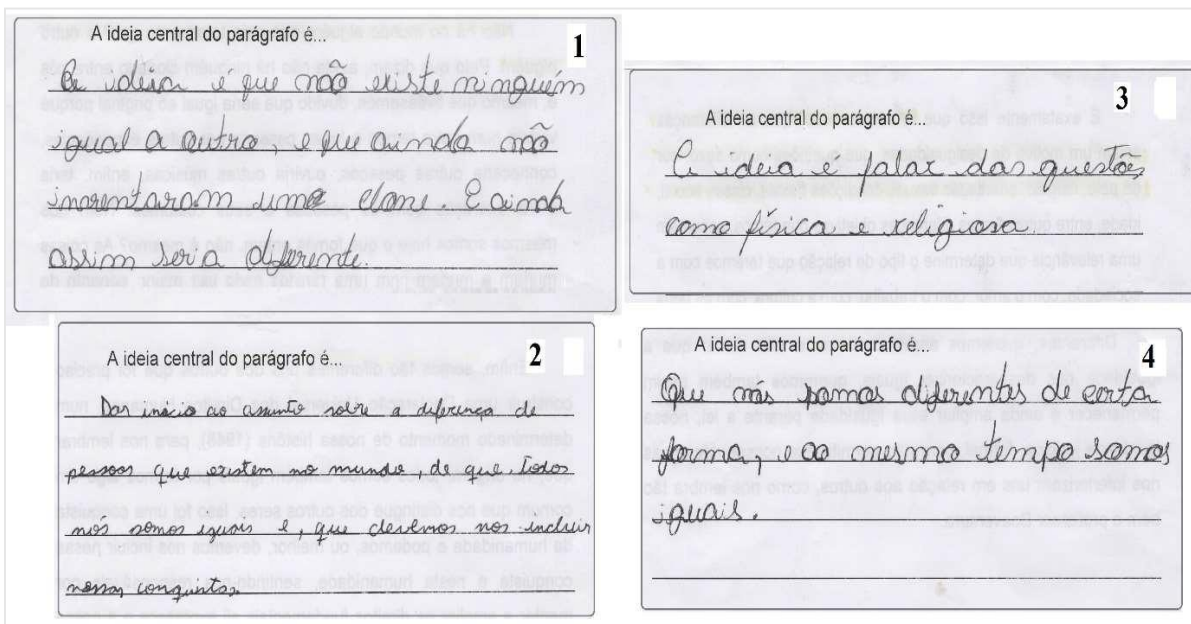
A ideia central do parágrafo é... **1**
 A ideia é tentar dizer que, é legal somos diferentes, mas tanta diferença pode causar desigualdade em muitas coisas, mas ser igual a pessoa que não custa é legal, porque você costuma as mesmas coisas. É tudo questão de equilíbrio.

A ideia central do parágrafo é... **3**
 A ideia central é tentar dizer para o leitor que tanta igualdade pode te descaracterizar, que você não tanto quiser ser igual a outras pessoas que se fim deixará de ser você mesmo!

A ideia central do parágrafo é... **2**
 A ideia é querer dizer que mesmo todos nós somos totalmente iguais, temos particularidades diferentes e isso é bom, não poder ser você mesmo.

A ideia central do parágrafo é... **4**
 A diferença pode ser prejudicial ou não, nós somos diferentes? Sim, mas também somos iguais e parecidos em muitas coisas que as pessoas mal podem imaginar. De fora parece um só!

Figura23 – Respostas do Grupo 2



► Relato da atividade

Participaram da atividade 33 alunos divididos em 7 grupos, sendo 3 grupos com 6 componentes cada, 1 grupo com 5 componentes, 2 grupos com 4 componentes, 1 grupo com 2 componentes. Os alunos foram orientados a manter as formações dos grupos da atividade do módulo anterior, a variação das formações dos grupos se deu por conta da falta de alguns alunos presentes no módulo II e da presença de outros alunos que antes não participaram, estes últimos foram absorvidos pelos grupos já existentes.

A atividade teve duração de 3 (três) tempos de aula que foram suficientes para cumprir com o planejado. Todos os grupos receberam 1 (um) envelope contendo 4 papéis com os parágrafos do texto e as instruções da atividade. Muitos alunos faziam perguntas demonstrando insegurança de realizar a atividade mesmo depois de terem lido sozinhos as instruções. Fiz a leitura das instruções para a turma e todos os grupos disseram entender o que deveria ser feito. Alguns alunos tiraram dúvidas sobre o que seria o tópico frasal, ainda que este assunto tenha sido trabalhado com a turma no primeiro e no segundo bimestre desse ano letivo. Os grupos não fizeram mais perguntas no decorrer dessa primeira etapa.

Ao final da atividade entreguei o trabalho de cada grupo do módulo anterior e eles puderam observar se tinham montado o texto da mesma maneira nesta atividade. Muitos alunos percebiam que tinham montado o texto de modo diferente da atividade anterior e por isso perguntavam se podiam fazer dessa forma e se estavam errando, esclareci que o objetivo dessa atividade era procurar os sentidos que melhor se encaixavam numa sequência lógica para o grupo. Os alunos logo sentiam necessidade de mudar a ordem do parágrafo iniciado pelo enfim e justificavam que ele era a conclusão do texto, mas não podiam deslocar o primeiro parágrafo para o penúltimo.

O texto na sua forma original foi projetado no quadro e discutimos os sentidos do texto conjuntamente. Sobre os supostos erros, foi esclarecido que a mudança de posição dos parágrafos não comprometia totalmente a mensagem, mas todos concordaram que o parágrafo iniciado pelo marcador “enfim” introduzia a conclusão da ideia expressa no primeiro parágrafo do texto. A partir daí os outros marcadores argumentativos do texto foram destacados e seus valores significativos discutidos e levantados com toda a turma.

► Análise dos resultados - erros e acertos ou um processo de aprendizagem

Se entendermos o fazer pedagógico como um processo, que envolve seres humanos, uma concepção de ensino-aprendizagem e a vivência de cada ator envolvido nesse processo teremos um olhar diferenciado para essa atividade.

Independentemente dos acertos exatos dos alunos, existiram ações interessantes e diferenciadas que fizeram desse espaço de sala de aula um ambiente de comunicação, em que o aprendizado da língua teve a interferência do sujeito aprendiz que construiu e testou suas hipóteses (ANTUNES, 2003). Ao mesmo tempo, o professor fez o papel de mediador, oferecendo aos alunos ferramentas que eles puderam escolher para criar suas hipóteses e liberdade para testá-las.

Ao pegar um texto argumentativo com parágrafos fora de ordem para reorganizá-los, os alunos produziram hipóteses, opiniões, puderam testá-las, fizeram escolhas linguísticas, movimentaram seus conhecimentos e os ampliaram.

Nesse módulo III – diferente da atividade do módulo II – eles trabalharam com uma nova maneira de ordenação que os permitia avaliar o tópico frasal, identificar a ideia de cada parágrafo e ordenar o texto a partir das ideias identificadas.

Explicamos para os alunos como os marcadores de argumentação atuaram dentro de cada parágrafo e só esclarecemos o que era tópico frasal a partir da demanda dos grupos, uma vez que este conhecimento já havia sido tratado em oportunidades anteriores.

Foi entregue a eles a tarefa que realizaram na etapa anterior, então os grupos fizeram a comparação entre as duas atividades. Depois apresentamos o texto original, o que causou nova comparação entre o que eles haviam construído e as escolhas do autor, criando um debate dos alunos com o texto do escritor, não sobre as ideias, mas pela maneira de ordenar o texto.

O debate sobre a organização dos parágrafos criou um pensamento acerca do uso da linguagem. Todos os passos foram importantes para criar um ambiente de receptividade quanto ao exercício, desde a apresentação plástica organizada com o material até o retorno das atividades anteriores.

Para ANTUNES:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é a linguagem? O que é uma língua?), objetivos (como ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) resultados (O que temos conseguido?) de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. Assumir os riscos de uma atividade diferenciada é importante, não ter medo de ousar com um exercício mais complexo, ver o processo mais importante que o resultado, percebendo este como consequência do primeiro e não como um fim em si e muita reflexão sobre seu próprio fazer são atitudes que podem transformar as aulas de língua materna em espaços muito mais criativos, produtivos e agradáveis tanto aos professores quanto aos alunos. (ANTUNES, 2003, p. 35)

Segue a planilha de resultados da organização dos parágrafos pelos grupos.

Quadro 5 –Resultado da atividade de ordenação dos parágrafos

Módulos III – Ordenação dos parágrafos					
		Posição colocada pelos grupos			
		1º	2º	3º	4º
Ordenação do Autor	1º	7	-	-	-
	2º	-	5	1	1
	3º	-	1	5	2
	4º	-	1	1	4

Fonte: Autoria própria

Os campos destacados representam as posições adequadas de cada parágrafo de acordo com o sequenciamento coerente do texto e a versão original do autor.

Apenas 3 grupos acertaram todas as posições dos parágrafos.

45 O comentário de postagem.

► A produção final - (4 horas/aula- 1 encontro)

Existe um bom número de estudos sobre redes sociais, internet e o espaço da sala de aula. Alguns tratam das plataformas como via para estudos dentro da rede – a EAD (Ensino À Distância) se fortalece cada vez mais, a despeito de seus críticos – outros abordam a importância de se incorporar ao

ambiente pedagógico alguns instrumentos e meios digitais. E esses últimos lançam luz ao ensino de língua materna, trazendo propostas novas, criando um elo entre a sala de aula e situações reais de comunicação que podem servir para um ensino de língua materna muito mais criativo e interessante, trazendo bons resultados no que diz respeito à aprendizagem.

Para esta pesquisa, além da página criada, foi usado um artigo argumentativo retirado da internet, um vídeo retirado do Youtube, uma plataforma muito conhecida dos jovens, crianças e adolescentes, dentre eles, os nossos alunos.

Atualmente existe uma enormidade de gêneros textuais que migraram para a internet ou se adequaram a ela, como o e-mail – que pode ser comparado a uma carta – artigos acadêmicos – que hoje estão também em plataformas digitais. Canais são abertos no Youtube e exploram diferentes assuntos, com youtubers – como são chamados seus dinamizadores de canais dessa plataforma – que abrem para a interatividade, surgindo nesses meios virtuais o gênero textual comentário de postagem, que tanto chama a atenção de todas as idades. A internet é um campo de pulsante uso da língua e a escola tem tanta dificuldade em trabalhar explorando os meios digitais, quando deveria seguir com a rede, mas que por inúmeras dificuldades que não são objeto desta pesquisa, está perdendo essa disputa que nem deveria existir.

Durante o segundo bimestre deste ano letivo (2019) criamos o grupo *FaceIpeg* na plataforma digital do Facebook, desde então tanto os alunos da turma 1902, quanto eu, a professora-pesquisadora, e a professora colaboradora de ciências alimentamos o grupo com postagens dos mais diferentes assuntos do interesse da turma e pertinentes à formação cidadã. O ambiente virtual serviu para divulgação de eventos como a festa junina da escola e outras atividades realizadas dentro e fora do espaço escolar como os jogos estudantis etc. Alguns alunos mantiveram-se mais ativos comentando as postagens. Todos os componentes sabiam que aquele ambiente virtual era objeto da minha pesquisa e visava estimular o debate observando o uso da linguagem e auxiliando a desenvolver mecanismos de escrita argumentativa propícia ao ambiente digital.

Nessa última atividade da sequência didática, os alunos assistiram ao vídeo veiculado pelo Youtube do canal chamado Matando Matheus a Grito, que vai ao ar duas vezes na semana, às terças e quintas.

O texto gerador da produção final foi o vídeo “Por que o orgulho Hétero é uma chacota?” do canal. Essa postagem foi assistida pela turma na escola em duas oportunidades. Nessa altura os alunos já estavam cientes que podiam e deveriam usar os marcadores argumentativos para elaborar melhor seus textos.

A postagem foi seguida de alguns comentários dos participantes do grupo.

O grupo *FaceIpeg* tem 26 membros, sendo 24 estudantes e duas professoras, sendo elas a professora-pesquisadora e a professora de ciências da turma Tatiane Anderson Taxa Pereira. Segue abaixo as postagens que serviram para esta análise final e suas transcrições.

Figura24 – Alunos assistindo ao vídeo



Fonte: Acervo pessoal

Figura25 – Alunos assistindo ao vídeo



Fonte: Acervo pessoal

Figura26 – Alunos assistindo ao vídeo



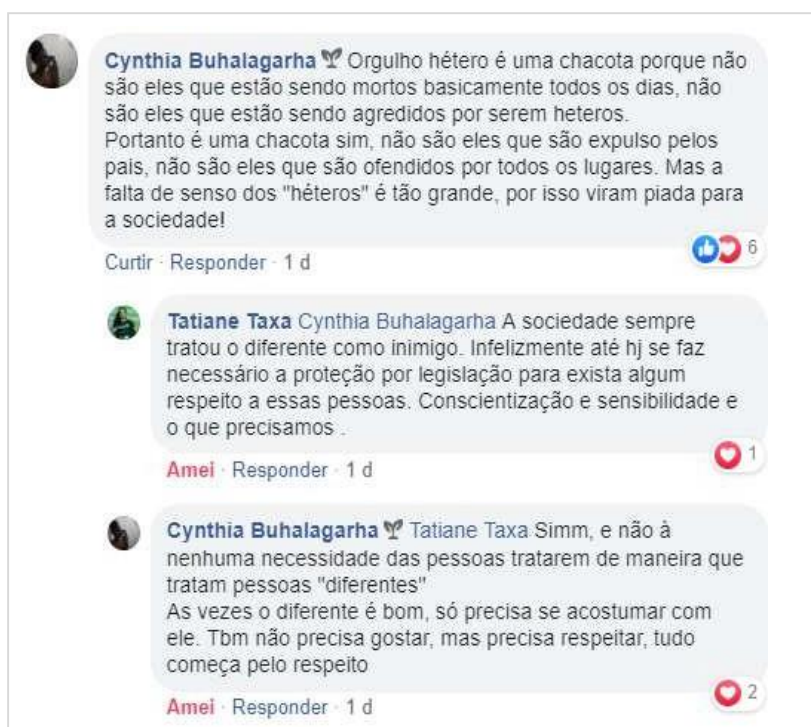
Fonte: Acervo pessoal

Figura27 – Postagem retirada do grupo *faceIpeg*



Fonte: Grupo do IPEG no facebook

Figura28 – Postagem retirada do grupo *faceIpeg*



Fonte: Grupo do IPEG no facebook

Figura29 – Postagem retirada do grupo *faceIpeg*



Fonte: Grupo do IPEG no facebook

Figura30 – Postagem retirada do grupo *faceIpeg*



Fonte: Grupo do IPEG no facebook

Figura31 – Postagem retirada do grupo *faceIpeg*



Fonte: Grupo do IPEG no facebook

Qual a relação do texto A Diversidade e a experiência de fazer juntos e o vídeo Por que o orgulho hétero é uma chacota? São dois gêneros textuais retirados da internet, os dois de alguma forma abordam a questão da diferença: no artigo do Bugarelli, as diferenças humanas; no vídeo do Matheus, especificamente, a questão gay. Existe uma relação do geral para o específico na abordagem dos assuntos. O artigo de opinião, em que trabalhamos as estratégias argumentativas do texto através da sua decomposição e reordenação serviu de estímulo e experiência linguística e de conhecimento de mundo para que os alunos pudessem postar seus comentários exercendo uma forma de argumentação autoral.

A escolha pelo texto de Reinaldo Bugarelli se deu por vários motivos: a relevância e contemporaneidade do tema, a maneira inteligível e o tratamento formal, mas não rebuscado nem técnico dado à linguagem – o que possibilitou aos adolescentes do nono ano fazer com tranquilidade a leitura do texto – a estratégia argumentativa interessante e cheia de possibilidades exploráveis no que diz respeito ao ensino da argumentação.

Já o canal Matando Matheus a grito é um canal feito por jovens, com uma linguagem jovem, leve e com humor, com uma estratégia argumentativa também interessante e com um tema tão relevante e atual quanto o do Bugarelli. Esses canais da plataforma Youtube são canais monetizados – quem faz recebe pelo vídeo – então possuem ícones para inscrição no canal, ícone do que chamam de likes ou dislikes (pequeno desenho de duas mãos fechadas com o polegar em riste: polegar para cima

significa like; polegar para baixo, dislike). E tem a possibilidade de se realizar comentários de postagem – um recurso interessante para se exercitar a capacidade argumentativa. Vários inscritos escrevem sua opinião a respeito de algum assunto abordado, alguns comentários são lidos pelo youtuber. Esse canal possui 119 mil inscritos e aborda assuntos cotidianos, como se fosse crônica.

► Análise da produção final

O levantamento dos dados da produção final considerou duas postagens que se relacionam tematicamente por tratarem de “respeito à diversidade”. Foram recortadas da página do grupo FaceIpeg o total de dez (10) comentários de postagem realizados por oito (8) alunos que estiveram motivados a debater este tema. Notamos que houve um considerável aumento no uso dos operadores argumentativos se observarmos que o número de alunos é um terço da amostragem da avaliação diagnóstica. Comparativamente os estudantes também diversificaram o uso desses elementos, enriquecendo sua argumentação. Os gráficos abaixo demonstram esses resultados.

Gráfico 7 - Comparativo entre a avaliação diagnóstica e produção final: Incidência de uso dos operadores argumentativos

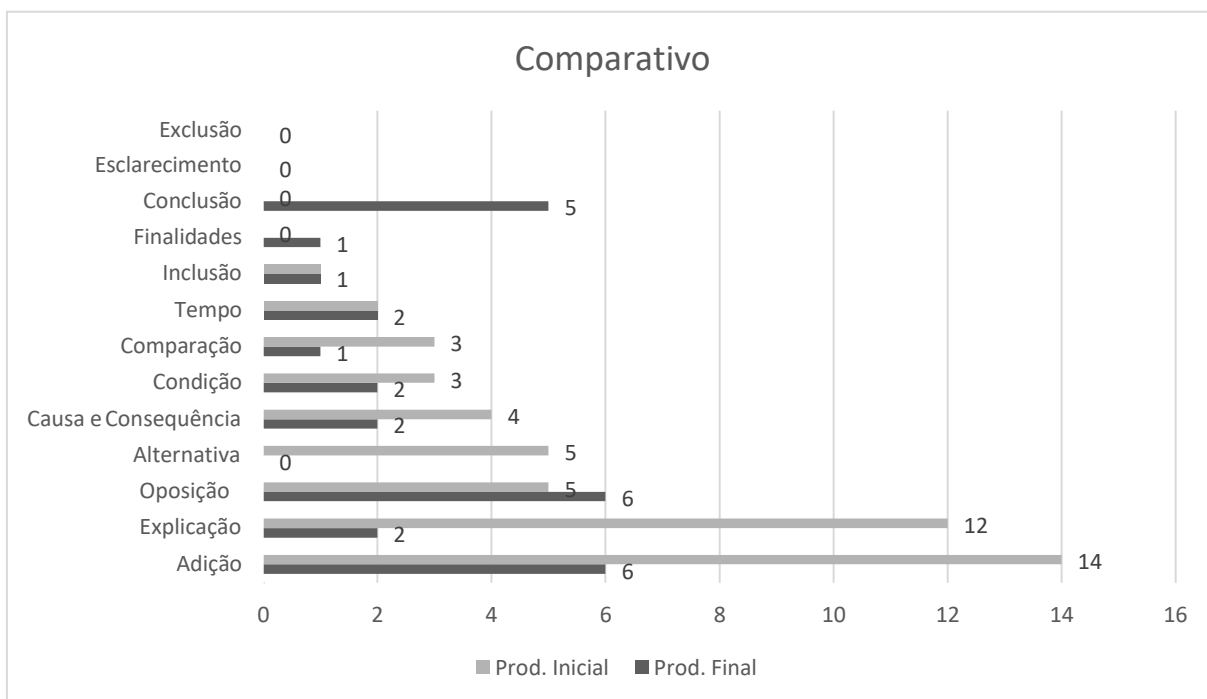
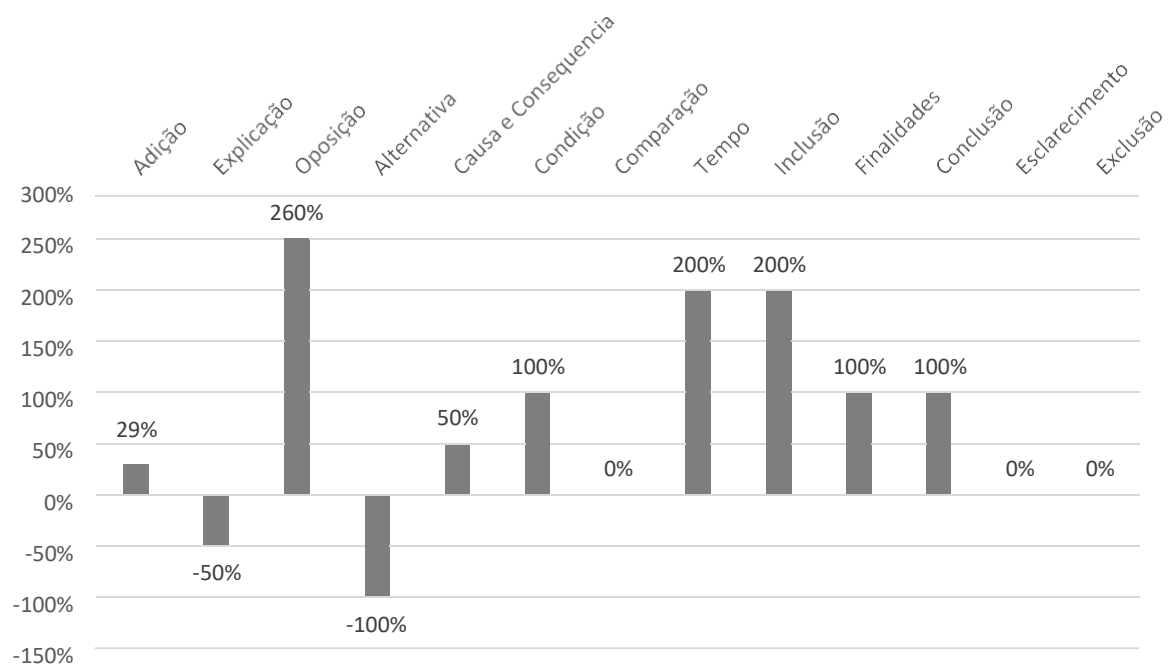


Gráfico 9 - Evolução



Mesmo com uma amostragem de textos menor, dos treze (13) grupos de operadores argumentativos, podemos notar um crescimento no uso oito tipos de conectores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tivemos a intenção de desenvolver mecanismos de incorporação no léxico ativo dos estudantes, de alguns operadores argumentativos previstos no ensino dos conteúdos elencados de uma turma de 9º ano em textos do gênero comentário de postagem nas redes sociais. Pudemos observar que os operadores argumentativos usados pelos alunos nas produções finais cumpriam quase sempre a função apropriada ao propósito pretendido pelos sujeitos das enunciações.

Notamos que a sistematização de atividades de produção escrita possibilita a incorporação desse vocabulário, cumprindo a função própria de articular as ideias dentro dos contextos observados. Houve um aumento do uso dos articuladores argumentativos e também uma diversificação maior, diferente da observada na avaliação diagnóstica da turma.

A reelaboração dos textos, a escrita e a reescrita de textos realizada pelos estudantes nos módulos, assim como a discussão conjunta das hipóteses de organização textual, possibilitaram maneiras de concretizar a atividade argumentativa entre os alunos que puderam, dessa forma, exercitar e ampliar a experiência com a linguagem, tornando a sala de aula um grande laboratório.

A partir do primeiro trabalho com o gênero textual comentário de postagem, constatamos que o uso desses elementos linguísticos não era diversificado e ocorriam inúmeras repetições de um mesmo operador ao longo do texto e que muitas vezes seu uso era inadequado dentro do contexto comunicativo.

Percebemos que paralelamente ao desenvolvimento da sequência didática e com elas, as postagens no grupo FaceIpeg, os alunos passaram a demonstrar uma maior utilização desses elementos coesivos e se tornaram mais proficientes na construção dos seus textos, podendo elaborar e reelaborar seus enunciados e opinando nas proposições que surgiam no meio digital alimentado conjuntamente.

As atividades da sequência didática evidenciaram um aumento no uso adequado desses marcadores nas produções textuais. Os textos dos alunos selecionados como amostras para análise demonstraram uma ampliação no domínio de uso dos operadores argumentativos, embora saibamos que esta pesquisa não deu conta de sanar muitas necessidades apresentadas nas formulações dos textos, no que diz respeito à construção dos significados.

Os comentários de postagem realizados na produção final apresentaram um direcionamento argumentativo mais claro por notarmos nesses textos um uso mais apropriado desses recursos da língua. Ficando evidente que a simples apresentação e localização de tais elementos em tabelas e textos, como na proposta do material didático, (Caderno Pedagógico) adotado pela prefeitura do Rio de Janeiro, não proporciona uma efetiva ampliação do uso desses recursos da língua. Entendemos ser importante destacar que cabe aos professores enriquecer os materiais didáticos que chegam a nós em nossas escolas, pois nenhum deles dará conta das múltiplas necessidades de todos, até porque as realidades das salas de aulas são heterogêneas. Esses materiais devem sempre servir de apoio e o bom

trabalho com a linguagem é aquele que se inteira com a autenticidade de cada espaço e ensino e do grupo que o forma.

A escolha de um gênero textual que desperte o interesse dos estudantes e que seja adequado para desenvolver determinados aspectos da linguagem também deve ser considerado além da organização sistemática que permita o aperfeiçoamento das práticas de produção textual. A escolha do meio digital é um passo ao encontro desse estudante.

Usar os textos digitais como objeto de observação da linguagem nos transformou – aluno e professora – em pesquisadores da linguagem. Pois o que se abriu no espaço de sala de aula foi um campo de pesquisa em que o uso da língua foi questionado, observado, utilizado em seu ambiente de movimento: em um ambiente de comunicação.

Existe – e o desenvolvimento dos resultados dessa atividade nos mostra isso – um sentimento ruim no que diz respeito à palavra redação. Ela evoca a ideia de mau desempenho por parte dos alunos e fracasso pedagógico do professor; é algo que nenhuma das partes quer- alunos não querem escrever, professores não querem dar aulas de redação ou ler redações estudantis; os alunos não têm explícitos ou não conseguem identificar os critérios que foram usados para a correção da redação – no caso do texto argumentativo, tem os discentes que acham que tiraram nota baixa por ter uma opinião diferente da do professor. Enfim, são inúmeras ideias ruins – ou até traumatizantes- acerca da palavra *redação*.

Lilian Ghiuro Passarelli relata sobre um programa educativo que apresentava depoimentos de jovens sobre a escrita em que os entrevistados diferenciavam redação de escrever, em que redação estava ligada a uma atividade escolar forçada e com regras impostas e escrever a uma atividade espontânea, sem tantas regras. (Passarelli, p. 38,39,40).

Continuando com Passarelli:

Um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão e troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório. (São Paulo, 2012)

Quanto aos docentes, suas práticas e concepções a respeito da língua materna devem passar por uma ampla reflexão crítica. Para Irlandé Antunes existe um perfil ideal de professor a que todos os docentes devem buscar a aproximação: “O de contribuir significativamente para que alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”. (Antunes, 2018, p.14)

O que acontece hoje no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa é uma cisão, um afastamento entre discente e ensino de língua, tal é a diferença entre as aulas de língua portuguesa e a língua portuguesa em situações de comunicação.

A pesquisa sobre o comentário de postagem nos deu alguns caminhos e possibilidades interessantes quanto às aulas de português: a internet é um ambiente com inúmeras situações de comunicação superinteressante para se trabalhar em sala a língua portuguesa; o aluno precisa ser

também um dos criadores das aulas e atividades em que eles têm exercitar a capacidade criativa e de construção faz com que se sintam parte desse processo de ensino/aprendizagem.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, a solução é caminhar junto com a dinâmica da língua. Linguagem é mudança e transformação. E parafraseando Milton Nascimento e Fernando Brant, todo professor de linguagem tem que ir aonde a linguagem está ou se faz.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio S. Curso de Redação. São Paulo: Ática, 2001.
- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: Encontro & Interação. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. Por que a escola não ensina gramática assim? 1ª Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação – Subsecretaria de Ensino. Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos. 1ª Ed. revisada. Rio de Janeiro: 2016.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. Português linguagens, 9º ano. 9ª Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e Discurso. Modos de Organização. São Paulo. Contexto, 2008.
- CHOMSKY, Noam. Estruturas Sintáticas. Petrópolis: Vozes, 2018. (Coleção de Linguística)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
- GARCIA, OTHON M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GERALDI, João W. (org) O texto na sala de aula. – São Paulo: Anglo, 2012.
- HENRIQUES, Claudio C.; PEREIRA, Maria T. G. (orgs). Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos. – São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, INGEDORE G. V. A Coesão textual. 22ª Ed., 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. A inter-ação pela linguagem. 11ª Ed., 2º reimpressão - São Paulo: Contexto, 2015.
- _____; ELIAS, Vanda M. Escrever e argumentar: estratégia de produção textual. 1ª Ed., 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.
- _____; ELIAS, Vanda M. Ler e Escrever: estratégia de produção textual. 2ª Ed., 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.
- _____; TRAVAGLIA, Luiz C. A coerência textual. 18ª Ed., 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSHI, Luiz A. Língua de texto: O que é e como se faz? (1946). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RODRIGUES, Rosângela.; NASCIMENTO, Elvira L. e ROJO, Roxane H. R. (Orgs) Gêneros de texto/ discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014.
- SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e IzidoroBlikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012

TIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. WACHOWICZ, Tereza C. Análise linguística nos gêneros textuais. São Paulo: Saraiva, 2012.

6 ANEXOS

6.1 Anexo A – Pesquisa de interesse aplicada aos alunos de 9º ano/IPEG



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada "PRODUÇÃO TEXTUAL NO GÊNERO DIGITAL - CAMINHOS PARA O ENSINO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO USO EM COMENTÁRIOS DE POSTAGEM", que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é propor uma sequência de atividades de produção textual que pretendem aprimorar a fluência escrita no gênero comentário de postagem. Os resultados contribuirão não só para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino segundo dispõem os documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também para o processo de letramento dos alunos envolvidos por meio da ampliação de seu repertório linguístico, de modo a atender a diferentes situações comunicativas.

Assim, sua forma de participação consiste em permitir que a produção escrita, em forma de postagem seja realizada pelo adolescente em sala de aula e também no grupo Facelpg, vinculado à conta oficial da escola

Será garantido total sigilo das fontes, de maneira que seu nome e o de seu (sua) filho(a) não serão revelados em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos à integridade física em razão da participação nesse estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

No entanto, a pesquisa poderá trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, já que incidirá sobre o letramento do aluno por meio do trabalho sistemático de interpretação de tirinhas, de maneira a favorecer o seu conhecimento e leitura de mundo e um melhor desempenho comunicativo.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora Manuela Antunes de Pinho através do telefone 21-976392124 ou do e-mail mapmanu@gmail.com. Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Confirmo que **Manuela Antunes de Pinho** me explicou os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto autorizo a realização da pesquisa com o menor _____ na Escola Municipal IPEG como voluntário.

Assinatura: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

Nome: _____ Data: ____/____/____

Turma: _____ Idade: _____

Qual das redes sociais relacionadas abaixo, você mais gosta?

Facebook

Instagram

Twitter

Outra: _____

De uma forma resumida, justifique sua preferência.

Edilene D. S. dos Santos
T: 1902

f acepeg

Uma vez que a escrita
está sendo feita a
partir de um modelo
que já está pronto
e pronto para ser usado
em todas as situações
de escrita, a escrita
é feita de forma
automática, sem
necessidade de
atenção para a
forma da letra.

Edilene D. S. dos Santos
T: 1902

f acepeg

Uma vez que a escrita
está sendo feita a
partir de um modelo
que já está pronto
e pronto para ser usado
em todas as situações
de escrita, a escrita
é feita de forma
automática, sem
necessidade de
atenção para a
forma da letra.

f acepeg

Uma vez que a escrita
está sendo feita a
partir de um modelo
que já está pronto
e pronto para ser usado
em todas as situações
de escrita, a escrita
é feita de forma
automática, sem
necessidade de
atenção para a
forma da letra.

Rhuaney Maranhão Rodrigues
1902

f acepeg

Uma vez que a escrita
está sendo feita a
partir de um modelo
que já está pronto
e pronto para ser usado
em todas as situações
de escrita, a escrita
é feita de forma
automática, sem
necessidade de
atenção para a
forma da letra.

f acepeg

Uma vez que a escrita
está sendo feita a
partir de um modelo
que já está pronto
e pronto para ser usado
em todas as situações
de escrita, a escrita
é feita de forma
automática, sem
necessidade de
atenção para a
forma da letra.

f acepeg

Uma vez que a escrita
está sendo feita a
partir de um modelo
que já está pronto
e pronto para ser usado
em todas as situações
de escrita, a escrita
é feita de forma
automática, sem
necessidade de
atenção para a
forma da letra.

f acepeg

Faço o meu trabalho com muita
responsabilidade e sempre sou
punctual. Quando vou a algum
lugar sempre sou muito pontual
e sempre sou muito organizado.
Sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho.

f acepeg

Uma pessoa que não consegue
fazer o seu trabalho e não
é capaz de trabalhar com
responsabilidade e sempre
sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho.

Desempenho das seguintes tarefas: 10/10

f acepeg

É sempre ao lado de Deus para
a superação de todos os problemas.
Sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho. Quando vou a algum
lugar sempre sou muito pontual
e sempre sou muito organizado.
Sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho.

f acepeg

Crime Passivo é aquele
de lá já sabia que uma
data ou outra poderia
acontecer algum acidente.

f acepeg

Para mim não sou um homem
de bem, sou um homem de mal.
Sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho. Quando vou a algum
lugar sempre sou muito pontual
e sempre sou muito organizado.
Sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho.

David Henrique, 10/10

f acepeg

Uma pessoa que não consegue
fazer o seu trabalho e não
é capaz de trabalhar com
responsabilidade e sempre
sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho. Quando vou a algum
lugar sempre sou muito pontual
e sempre sou muito organizado.
Sou muito trabalhador e sempre
sou muito dedicado ao meu
trabalho.

f acepeg

Nome: Maria Eduarda de Sá - 1993
Eu acho que foi muito rápido na minha opinião, mas acho que os outros também não ficaram satisfeitos por isso que foi mais rápido do que eu acho de 200 pessoas, porque acho que não deveria pagar por tudo o que acontece, mas é a minha vida que não acontece, e como não vou pagar, vou não ficar satisfeita.

f acepeg

Eu acho que não foi muito rápido, mas acho que foi muito rápido, porque acho que não deveria pagar por tudo o que acontece, mas é a minha vida que não acontece, e como não vou pagar, vou não ficar satisfeita.

Ximenes de Sá, 1993

Maria Eduarda de Sá
1993
f acepeg

Eu acho que não foi muito rápido, mas acho que foi muito rápido, porque acho que não deveria pagar por tudo o que acontece, mas é a minha vida que não acontece, e como não vou pagar, vou não ficar satisfeita.

f acepeg

Eu acho que não foi muito rápido, mas acho que foi muito rápido, porque acho que não deveria pagar por tudo o que acontece, mas é a minha vida que não acontece, e como não vou pagar, vou não ficar satisfeita.

f acepeg

Eu acho que não foi muito rápido, mas acho que foi muito rápido, porque acho que não deveria pagar por tudo o que acontece, mas é a minha vida que não acontece, e como não vou pagar, vou não ficar satisfeita.

f acepeg

Depois de receber do pagamento da prestação de trabalho de voluntariado, tudo continua igual, as pessoas continuam sem nenhuma ajuda, mesmo após terem perdido tudo o que tinham perdido, e que a continuação não foi um acidente, é a causa do acidente, quantas pessoas continuam precisando mais ajuda, e como não vou pagar, vou não ficar satisfeita.

Texto 4
O VERDADEIRO PREÇO DE UM BRINQUEDO
 Carlos Eduardo Lopes Marciano

Introdução
 É comum vermos comerciais direcionados ao público infantil. Com a existência de personagens famosos, músicas para crianças e parques temáticos, a indústria de produtos destinados a essa faixa etária cresce de forma nunca vista antes. No entanto, tendo em vista a idade desse público, surge a pergunta: as crianças estariam preparadas para o bombardeio de consumo que as propagandas veiculam?

Desenvolvimento
 Há quem duvide da capacidade de convencimento dos meios de comunicação. No entanto, tais artifícios já foram responsáveis por mudar o curso da História. A imprensa, no século XVIII, disseminou as ideias iluministas e foi uma das causas da queda do absolutismo. Mas não é preciso ir tão longe: no Brasil redemocratizado, as propagandas políticas e os debates eleitorais são capazes de definir o resultado de eleições. É impossível negar o impacto provocado por um anúncio ou uma retórica bem estruturada.

O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil. Comerciais para essa faixa etária seguem um certo padrão: enfeitados por músicas temáticas, as cenas mostram crianças, em grupo, utilizando o produto em questão. Tal manobra de "marketing" acaba transmitindo a mensagem de que a aceitação em seu grupo de amigos está condicionada ao fato de ela possuir ou não os mesmos brinquedos que seus colegas. Uma estratégia como essa gera um ciclo interminável de consumo que abusa da pouca capacidade de discernimento infantil.

Conclusão
 Fica clara, portanto, a necessidade de uma ampliação da legislação atual a fim de limitar, como já acontece em países como Canadá e Noruega, a propaganda para esse público, visando a proibição de técnicas abusivas e inadequadas. Além disso, é preciso focar na conscientização dessa faixa etária em escolas, com Professores(as) que abordem esse assunto de forma compreensível e responsável. Só assim construiremos um sistema que, ao mesmo tempo, consiga vender seus produtos sem obter vantagem abusiva da ingenuidade infantil.

Adaptado de <https://globo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2014>

- 1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *Elas têm função de acrescentar ideias e dar conclusões oportas.*
- 2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *"O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil".*
- 3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)
Portanto = conclusão / Mas, no entanto = oposição / Além disso = adição.
- 4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

6.7 Anexo G – Atividade Módulo I

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *oposição*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *"O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil"*

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)
*"No entanto", oposição; "Mas", oposição; "portanto", conclusão;
 "Além disso", adição*

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)
*"Porém tendo em vista a idade desse público:
 'contudo não é preciso ir tão longe'
 'Entretanto a necessidade de uma ampliação da legislação atual a fim de limitar'
 'No entanto, é preciso focar na conscientização dessa faixa etária em escolas'"*

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *essa palavra serve para introduzir o texto*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico)

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)
conclusão do texto

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)
*Entretanto tendo em vista a idade desse público.
 Porém não é preciso ir tão longe.
 então a necessidade de uma ampliação*

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *expressar conclusões, contrastes, conclusões e tomar ideias*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *"O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil"*

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)
*no entanto: oposição; mas: oposição; portanto: conclusão
 Além disso: adição*

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)
*Porém, tendo em vista a idade.
 Entretanto não é preciso ir tão longe.
 É preciso focar na conscientização*

68 Anexo H- Atividade Módulo I

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *Expressam conclusões contrárias...*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *"O problema surge quando tal..."*

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora) *Significa uma oposição contrária...*

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

1º Parágrafo: *Porém, tendo em vista a idade...*
 2º Parágrafo: *Entretanto não é preciso ir tão longe...*
 3º Parágrafo: *Embora a necessidade de uma ampliação do conteúdo, é preciso focar na conscientização das famílias em escolas...*

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *tem a função de oposição, conclusão*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *"O problema surge quando tal discurso é disseminado no público infantil..."*

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora) *De se tratar do assunto tratado no texto, de ter uma opinião contrária a que está sendo tratada*

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

1º Parágrafo: *"Porém, tendo em vista a idade dos alunos surge a pergunta..."*
 2º Parágrafo: *"Entretanto não é preciso ir tão longe..."*
 4º Parágrafo: *"É isso que, antes a necessidade de uma ampliação da legislação atual..."*
 4º Parágrafo: *"Contudo é preciso focar na conscientização das famílias ativas em escolas"*

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *tem a função de expressar conclusões contrárias expressas o crescimento, uma de conclusões*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *"O problema surge quando tal discurso é disseminado ao público infantil..."*

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora) *no entanto e ou seja nos o porém portanto e por isso além disso o*

69 Anexo I- Atividade Módulo I

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *Na maioria - oposição / mas - oposição / porque - conclusão*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *Uma estratégia como esta para um ciclo interminável*

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

De modo que, a necessidade de uma implementação

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *entre a função de expressar conclusões*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico)

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

Oposição

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

1- Qual a função dessas palavras destacadas no texto? (Pergunta extraída do caderno pedagógico) *Opõem conclusões contrárias ao exposto*

2- Transcreva do terceiro parágrafo um trecho em que há ideia de tempo. (questão extraída do caderno pedagógico) *O problema surge quando há discussões e discussões do público infantil.*

3- Considerando o contexto de uso, quais são as relações de significado das palavras ou expressão sublinhadas no texto? (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

Oposição

4- Esses conectores poderiam ser substituídos por outros de valor semelhante? Caso a resposta seja afirmativa, copie o trecho onde os conectores estão destacados, substituindo-os por outros correspondentes. (questão desenvolvida pela professora pesquisadora)

Sim, no entanto ou contudo, mas ou todavia portanto ou embora e além disso ou apesar de

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

O Primeiro parágrafo do texto que reculemos foi colocado como último parágrafo pois tinha um sentido de conclusão.

O segundo parágrafo do texto que reculemos foi colocado como terceiro parágrafo porque ele não tinha o sentido de introdução e nem de conclusão, e sua finalidade era de continuidade e desenvolvimento do texto.

O terceiro parágrafo do texto que reculemos foi colocado como segundo parágrafo pois ele dá continuidade ao sentido de introdução do primeiro parágrafo.

O quarto parágrafo do texto que reculemos foi colocado como primeiro parágrafo pois tinha o sentido de introdução ao assunto.

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

Meu grupo e eu concordamos e entramos em consenso que o texto se lida através de cada frase do final de cada parágrafo.

O primeiro parágrafo colocamos porque ele começa explicando o assunto do texto, o segundo parágrafo é o desenvolvimento do primeiro parágrafo e ele encaixa perfeitamente, o terceiro parágrafo foi colocado nesta posição porque ele vem o texto todo e se combina perfeitamente com o segundo parágrafo, o quarto e último parágrafo colocamos nesta posição porque ele é a cara do despacho.

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

Porque o gente leu uma vez uma e chegamos naquela conclusão. Nos colocamos o primeiro parágrafo no último porque é quando mais achamos que ele dá mais sentido, assim também se os parágrafos fizessem o assunto se permanecia nele. Já no segundo vimos que ele só começa com o primeiro e continuar mencionando sentido.

No terceiro vimos porque se trata o assunto, o fato de ser homem ou mulher, e no quarto parágrafo, na frase lida em relação aos outros.

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

O 4 parágrafo do texto que nós encontramos desorganizado, colocamos em 1. Porque nesse parágrafo fazemos uma lista que primeiro frase que está dando uma ideia de introdução. E também nos achamos que o 3 parágrafo é o 2 explica o 1 parágrafo. O 4 parágrafo colocamos porque tem o palavra "enfim" está lá fora o sentido de conclusão.

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

Nós decidimos esta ordem, por conta da coerência e da coesão do texto. O texto fala sobre os direitos humanos, a mudança de ser humano. Conforme fomos lendo o texto, chegamos à conclusão de que cada parágrafo iria complementar o outro.

O primeiro porque pela frase inicial está claro que era o início do texto. O segundo era por causa da continuação do primeiro parágrafo, porque notamos que era um tipo de continuação do texto.

O terceiro notamos, que já aponta fatos do texto levando a crer que era a continuação do segundo.

No quarto já achamos que era o assunto da conclusão do texto.

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

Na forma a qual entendi como os parágrafos desorganizados, fomos reorganizados, e encontramos a forma certa de organizar para que tudo se encaixe.

Nós decidimos o primeiro parágrafo porque sim e como que da forma como começa a uma introdução de texto.

O segundo para início da ideia de continuação, e se somar juntamente outros parágrafos que dependem o argumento do primeiro parágrafo.

O terceiro parágrafo se trata da declaração universal dos direitos humanos, e achamos que se encaixaria melhor com o segundo.

O início do quarto parágrafo da ideia de conclusão e podemos perceber que ele continua nos parágrafos anteriores. É o fim do parágrafo não da ideia de continuação.

Justifique aqui a reordenação dos parágrafos:

Colocamos aquele parágrafo como o primeiro porque achamos que era a melhor forma de um texto começar. Quando a gente lê todos os parágrafos colocamos aquele como o primeiro porque ele era o que dava a introdução para o texto.

No segundo colocamos ele lá porque faz mais sentido ele lá, como se fosse uma continuação da introdução que o primeiro deu.

No terceiro colocamos lá porque da forma como terminou o segundo ele se encaixou perfeitamente.

Em um texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão e o último colocamos lá porque ele dava a conclusão que precisávamos para o texto.

Na forma que organizamos o texto ao novo fez a melhor forma de introdução, desenvolvimento e conclusão.

6.12 Anexo L – Atividade Módulo III

A ideia central do parágrafo é...

A ideia do texto é dizer que não existe alguém que seja totalmente igual ao outro, e cada dia que passa as coisas mudam.

2 A ideia central do parágrafo é..

A ideia central do parágrafo é explicar a diferença que é um motivo de desigualdade, que questões como sexo, cor de pele, religião, condições físicas, classe social, idade e etc. É a ideia do 2º parágrafo.

3 A ideia central do parágrafo é...

O 3º parágrafo é um resumo do 2º parágrafo e o tópico principal é o "e". Está falando sobre a desigualdade entre as pessoas e sobre a lei que fala disso.

A ideia central do parágrafo é...

A ideia principal do meu parágrafo é a conclusão. Ele se começa com uma palavra que dá ideia de conclusão "enfim" e ele também conclui o texto inteiro.

6.13 Anexo M – Atividade Módulo III

A ideia central do parágrafo é...

Diferença entre os sexos humanos.

A ideia central do parágrafo é...

A ideia é que as pessoas são muito diferentes umas das outras.

A ideia central do parágrafo é...

Falar sobre as desigualdades e o desrespeito, com por exemplo o racismo.

A ideia central do parágrafo é...

A importância da igualdade, para não inferiorizar uns aos outros.

6.14 Anexo N – Atividade Módulo III

A ideia central do parágrafo é...

Mesmo sendo diferentes, há quem mesmo assim
continua e não desiste que os inferiores sejam

A ideia central do parágrafo é...

O parágrafo diz, que talvez as diferenças
tenha alguma ligação com a desigualdade,
mas e nem sempre ninguém mais temão tão
diferentes

A ideia central do parágrafo é...

foi preciso construir uma declaração, para
mostrar as pessoas que não são tão diferentes.
Todos somos iguais, temos algo de bom comum.

A ideia central do parágrafo é...

No parágrafo diz, que não há ninguém que
seja totalmente parecido a outro.

6.15 Anexo O – Atividade Módulo III

A ideia central do parágrafo é...

A ideia é que não existe ninguém igual a outro, e que ainda não inventaram uma clone. E assim assim seria diferente.

A ideia central do parágrafo é...

Do início do assunto sobre a diferença de pessoas que existem no mundo, de que todos nós somos iguais e, que devemos nos incluir nessa conjunto.

A ideia central do parágrafo é...

A ideia é falar das questões como física e religiosa.

A ideia central do parágrafo é...

Que nós somos diferentes de certa forma, e ao mesmo tempo somos iguais.

6.16 Anexo P – Atividade Módulo III

1- A ideia central do parágrafo é...

O parágrafo fala sobre as diferenças e também sobre a igualdade, fala que apesar das leis, das diferenças, todas as pessoas têm os mesmos direitos.

2 A ideia central do parágrafo é...

Este parágrafo fala um pouco que as pessoas ligam muito pra que a pessoa fale. As pessoas costumam se relacionar pra agradar as pessoas.

3 A ideia central do parágrafo é...

Explicou que foi feita uma declaração dos direitos humanos à outras coisas pra lutar pela igualdade, mostrando que independente de nossas diferenças, somos iguais.

4- A ideia central do parágrafo é...

O parágrafo diz que, não existe entre as pessoas que sejam totalmente iguais umas a outras, porque as pessoas vivem em tempos e lugares diferentes.

6.17 Anexo Q – Atividade Módulo III

A ideia central do parágrafo é...

Que ninguém é igual a ninguém, e que a cada dia nós mudamos um pouco.

A ideia central do parágrafo é...

Somos tão diferentes fisicamente que foi preciso construir uma declaração universal para nos lembrar que todos nós somos humanos.

A ideia central do parágrafo é...

Que nossas desigualdades não podem determinar nosso tipo de vida.

A ideia central do parágrafo é...

Mesmo que tenhamos os mesmos direitos e que lutemos contra as desigualdades e que todos sejamos iguais por dentro, temos características únicas que definem nossa personalidade e não podemos permitir que essa igualdade nos ~~se~~ descaracterize.