



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
(PROFLETRAS)

**REJANE MARIA MACENA DA SILVA**

**O GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO *ON-LINE* NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO: USO DOS ARTICULADORES  
ARGUMENTATIVOS**

**GUARABIRA – PB**

**2024**

**REJANE MARIA MACENA DA SILVA**

**O GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO *ON-LINE* NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO: USO DOS ARTICULADORES  
ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma de Lucena Catanduba

**GUARABIRA – PB**

**2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586g Silva, Rejane Maria Macena da.  
O Gênero textual comentário on-line nas aulas de língua portuguesa do 9º ano [manuscrito] : uso dos articuladores argumentativos / Rejane Maria Macena da Silva. - 2024.  
215 p. : il. colorido.  
  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.  
"Orientação : Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba, Coordenação do Curso de Letras - CH. "  
1. Escrita. 2. Gêneros textuais. 3. Comentário on-line. 4. Argumentação. I. Título  
  
21. ed. CDD 401.41

REJANE MARIA MACENA DA SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO ON-LINE NAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO: USO DOS ARTICULADORES  
ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens, letramentos

Aprovada em: 15/03/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

*Edilma de Lucena Catanduba*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma de Lucena  
Catanduba (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Rosângela Neres A. Silva*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**gov.br**

Documento assinado digitalmente

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

Data: 08/04/2024 17:23:09-0300

Verifique em <https://validar.ib.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

## DEDICATÓRIA

À minha família, pelo apoio e paciência nos momentos mais difíceis desta jornada. Meu esposo, Fabiano, e meus filhos, Luís Gustavo, Fabiano Júnior e Fernanda, pelo carinho e paciência nos momentos de ausência.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor, Jesus, que concedeu o privilégio de realizar este sonho.

Ao meu pai, Roberto (*in memoriam*), que na sua labuta de pescador me ensinou a “pescar” o conhecimento para modificar a minha vida.

A minha mãe, que em suas lutas me ensinou a não desistir dos meus sonhos e sempre me faz lembrar disso.

Ao meu esposo, pelo carinho e compreensão em meus momentos de ausência.

Ao meu primogênito, Luís Gustavo, meu grande incentivador desde o processo de seleção até o momento atual dessa formação.

Aos meus outros dois filhos, Fabiano e Fernanda, por me compreenderem e auxiliarem indiretamente nesta jornada.

À minha querida orientadora, Dra. Edilma de Lucena Catanduba, que me inspira com suas maravilhosas orientações. Mais que uma orientadora, um ser humano incrível.

A todos os professores do PROFLETRAS por cada palavra, cada momento de atenção e todo o rico conhecimento que me repassaram.

Às professoras Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB) e Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UFPB) por fazerem parte da nossa banca e deixarem suas valorosas contribuições a este trabalho.

À minha querida amiga, Jocélia Santos Batista de Souza, companheira de todas as horas, que esteve sempre ao meu lado me apoiando, auxiliando, compartilhando experiências. Uma pessoa maravilhosa que tive o prazer de conhecê-la no PROFLETRAS e que levarei comigo por toda a vida.

A todos os meus colegas de turma, em especial aos amigos Laiz e Luciano, com quem tive o prazer de vivenciar muitas experiências durante toda a formação.

Aos meus alunos queridos que participaram deste trabalho com muito envolvimento.

“Aprenda a argumentar e nunca mais precisará ter razão”

Clara Sanchez

## RESUMO

O ensino de escrita na sociedade contemporânea vem passando por diversas mudanças impulsionadas pelo uso das novas tecnologias, contexto no qual os jovens estão inseridos. Assim, a escola necessita utilizar a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem, implementando ao currículo práticas de ensino que contemplem gêneros textuais do ambiente digital nas aulas de Língua Portuguesa, no sentido de promover a educação crítica, reflexiva e ética no ambiente virtual. Diante disso, desenvolvemos uma pesquisa que tem por objetivo contribuir com a formação escrita dos alunos, a partir de um estudo direcionado ao gênero textual comentário *on-line*, com foco no uso dos articuladores argumentativos. A pesquisa foi realizada no ano de 2023 com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Alagoa Grande-PB. Trata-se de uma pesquisa-ação de base predominantemente qualitativa, com desenvolvimento de uma proposta de intervenção e análise descritiva dos dados. Utilizamos como aporte teórico os estudos de Bakhtin (2016) concernentes aos gêneros do discurso; os apontamentos de Marcuschi (2008-2010) referentes à escrita; Bronckart (2012) acerca do Interacionismo Sociodiscursivo; Coscarelli (2016) quanto ao letramento digital; Lévy (2010) sobre cibercultura; Koch e Elias (2016) com relação à argumentação e as propostas da BNCC (Brasil, 2018) em torno do ensino de língua materna, dentre outros. Como estratégia metodológica utilizamos uma Sequência Didática (SD) baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com adaptações conforme as propostas de Costa-Hübes (2012), contemplando a apresentação da situação de comunicação, módulo de reconhecimento do gênero, produção inicial, módulos de estudo, produção final e circulação do gênero. A SD serviu como base para que pudéssemos organizar um material pedagógico direcionado aos professores de Língua Portuguesa. Os resultados apontaram para avanços significativos na produção escrita dos alunos, como a progressão textual, teses e argumentos mais convincentes em defesa das mesmas, além de uma ampliação do repertório coesivo que resultou em textos mais coerentes. Com relação ao uso da tecnologia, constatamos progressos no tocante ao letramento digital, de forma que os alunos reconhecem a importância do argumentar em defesa de sua opinião, bem como a relevância da utilização do gênero comentário *on-line* como prática social de escrita no ambiente digital.

**Palavras-chave:** Escrita; Gêneros textuais; Comentário *on-line*; Argumentação.



## ABSTRACT

Writing teaching in contemporary society has undergone several changes driven by the use of new technologies, a context in which young people are inserted. Therefore, the school needs to use technology as a learning tool, implementing teaching practices into the curriculum that include textual genres from the digital environment in Portuguese language classes, to promote critical, reflective and ethical education in the virtual environment. Given this, we developed research that aims to contribute to students' written training, based on a study focused on the textual genre of online commentary with a focus on the use of argumentative articulators. The research was carried out in 2023 with students in the 9th year of Elementary School at a public school in the municipal network of Alagoa Grande-PB. This is predominantly qualitative action research with the development of an intervention proposal and descriptive analysis of the data. We used Bakhtin's (2016) studies concerning speech genres as a theoretical contribution; Marcuschi's notes (2008-2010) regarding writing; Bronckart (2012) about Sociodiscursive Interactionism; Coscarelli (2016) regarding digital literacy; Lévy (2010) on cyberculture; Koch and Elias (2016) to the arguments and proposals of the BNCC (Brazil, 2018) around mother tongue teaching, among others. As a methodological strategy, we used a Didactic Sequence based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) with adaptations according to the proposals of Costa-Hübes (2012), including the presentation of the communication situation, genre recognition module, initial production, study modules, final production and circulation of the genre. The SD served as a basis for us to organize teaching material aimed at Portuguese language teachers. The results pointed to significant advances in students' written production, such as textual progression, theses and more convincing arguments in defense of them, in addition to an expansion of the cohesive repertoire that resulted in more coherent texts. Regarding the use of technology, we saw progress in terms of digital literacy so that students recognize the importance of arguing in defense of their opinion, as well as the relevance of using the online comment genre as a social practice of writing in the digital environment.

**Keywords:** Writing; Textual genres; *Online* comment; Argumentation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operadores argumentativos.....	27
Quadro 2 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros preexistentes.....	43
Quadro 3 – Infraestrutura da escola.....	56
Quadro 4 – Planejamento da sequência didática.....	65
Quadro 5 – Questionário de sondagem sobre o objeto de pesquisa .....	68
Quadro 6 – Critérios de análise da produção inicial.....	80
Quadro 7 – Uno dos articuladores argumentativos.....	97
Quadro 8 – Texto trabalhado para formar o conceito de coerência.....	99
Quadro 9 – Teses apresentadas nas produções iniciais e finais.....	118
Quadro 10 – Teses e argumentos utilizados em defesa das mesmas na produção inicial.....	122
Quadro 11 - Teses e argumentos utilizados em defesa das mesmas na produção final.....	123
Quadro 12 – Tabela dos operadores argumentativos utilizados nas produções iniciais e finais.....	127
Quadro 13 – Quadro-resumo dos operadores argumentativos utilizados nas produções iniciais.....	129
Quadro 14 - Quadro-resumo dos operadores argumentativos utilizados nas produções finais.....	129
Quadro 15 - Quadro-resumo dos elementos coesivos referenciais utilizados nas produções iniciais .....	131
Quadro 16 - Quadro-resumo dos elementos coesivos referenciais utilizados nas produções finais.....	132
Quadro 17 - Conclusões apresentadas nas produções.....	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Equipamento digital mais utilizado no dia a dia.....	70
Gráfico 2 – Acesso à internet em casa.....	70
Gráfico 3 – Acesso à <i>internet</i> na escola.....	71
Gráfico 4 – Utilização de <i>e-mail</i> .....	71
Gráfico 5 – Redes sociais mais utilizadas.....	71
Gráfico 6 – Acesso aos conteúdos informativos na <i>internet</i> .....	72
Gráfico 7– Hábito e frequência de postagem de comentários <i>on-line</i> nas redes sociais ou sites que visita.....	72
Gráfico 8 – Você tem receio de postar comentários na <i>internet</i> ? .....	72
Gráfico 9 - Você tem dificuldade em emitir sua opinião por meio de comentários na <i>Internet</i> ? .....	73
Gráfico 10 – Causas da dificuldade no acesso à <i>internet</i> .....	73
Gráfico 11 - Acompanhamento de comentários nas redes sociais .....	73
Gráfico 12 – Interesse em estudar o comentário <i>on-line</i> nas aulas .....	74

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	58
Imagem 2 – Sequência didática adaptada por Costa-Hübes.....	60
Imagem 3 - Sequência didática adaptada aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly e Costa-Hübes.....	61
Imagem 4 – Apresentação da situação de comunicação.....	67
Imagem 5 – Aplicação do questionário de sondagem.....	68
Imagem 6 – Módulo de reconhecimento – Leitura de notícias e comentários <i>on-line</i> .....	75
Imagem 7 - Módulo de reconhecimento – Confecção de minicartazes com notícias e comentários <i>on-line</i> .....	75
Imagem 8 – Módulo de reconhecimento – Minicartaz produzido.....	75
Imagem 9 – Módulo de reconhecimento. – Socialização dos minicartazes.....	75
Imagem 10 – Alunos no laboratório de informática do Polo UAB Alagoa Grande.....	78
Imagem 11 – Notícia trabalhada para a produção inicial.....	79
Imagem 12 – Página do mural virtual do <i>Padlet</i> com as produções iniciais.....	79
Imagem 13 – Carta para o trabalho com argumentação.....	94
Imagem 14 - Carta para o trabalho com argumentação.....	94
Imagem 15 - Alunos lendo as cartas com situações-problemas .....	94
Imagem 16 – Cartela do bingo argumentativo.....	95
Imagem 17 - Dinâmica sobre coesão textual .....	96
Imagem 18 – Cartas Uno dos articuladores argumentativos.....	97
Imagem 19 – Alunos jogando o jogo do Uno dos articuladores argumentativos.....	98
Imagem 20 - Jogo digital sobre coesão e coerência textual.....	100
Imagem 21 - Jogo digital sobre coesão e coerência textual.....	100
Imagem 22 - Alunos assistindo o filme “Extraordinário” .....	102
Imagem 23 – Notícia trabalhada para motivar a produção final.....	103
Imagem 24 - Momento de circulação do gênero.....	116

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 ISD E TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA</b> .....	18
2.1 As concepções de linguagem.....	18
2.2 Considerações sobre argumentação.....	23
2.3 Leitura e escrita no contexto das TDIC.....	37
2.4 Ensino de gêneros textuais.....	48
2.4.1 Gênero textual comentário <i>on-line</i> .....	49
2.4.2 Da notícia ao comentário <i>on-line</i> .....	52
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	54
3.1 Natureza e tipo da pesquisa.....	54
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	55
3.3 Local da pesquisa.....	56
3.4 Instrumentos de aplicação e coleta de dados.....	57
3.5 Detalhamento da intervenção.....	67
3.5.1 Apresentação da situação de comunicação.....	67
3.5.2 Módulo de reconhecimento do gênero.....	74
3.5.3 Produção inicial.....	77
3.5.4 Módulos de estudo.....	93
3.5.5 Produção final.....	102
3.5.6 Momento de circulação do gênero.....	115
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	118
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	138
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	140
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	144
<b>APÊNDICE A</b> – Questionário de sondagem aplicado com os estudantes.....	148
<b>APÊNDICE B</b> – Produto educacional.....	153
<b>APÊNDICE C</b> – Atividades realizadas durante a aplicação da SD.....	192
<b>ANEXOS</b> – Documentos comprobatórios para o Conselho de Ética da UEPB.....	209

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de escrita tem sido uma das maiores preocupações da escola na atualidade. Há muito o que se discutir sobre como a escola vem atuando frente a essa problemática. Ensinar escrita na educação básica geralmente é uma tarefa atribuída em especial às aulas de Língua Portuguesa, que muitas vezes consistem em estratégias de ensino mecânicas sugeridas pelos manuais didáticos. Entende-se, portanto, que a escrita deve seguir modelos prontos de textos estudados, o que faz dessa atividade uma prática prescritiva e desestimulante para os alunos. É responsabilidade da escola encontrar caminhos para transformar essa realidade.

Como professora de Língua Portuguesa há 21 anos em efetivo exercício, tenho observado de perto as dificuldades dos meus alunos no que se refere às práticas de leitura e escrita. São situações que revelam a necessidade de um trabalho interventivo no âmbito da sala de aula para fins de amenizar tais dificuldades. Além disso, uma questão chamou a minha atenção: a forte presença do uso dos celulares em sala de aula. No atual contexto das tecnologias, é comum nos depararmos com os jovens acessando os dispositivos tecnológicos durante as aulas. Diante disso, compreendi que não só é necessário considerar essa realidade, como também é possível utilizá-la a favor da aprendizagem. Assim, surgiu o meu desejo de tornar o ensino da escrita mais estimulante e produtivo a partir do uso das tecnologias.

Ademais, os alunos estão inseridos em um contexto social de interação virtual que demanda novas práticas de letramento. Estão conectados e interagem por meio de mensagens eletrônicas nas suas atividades cotidianas, realizando leituras, escrevendo, argumentando e participando de discussões nas mídias digitais. Todo esse processo não deve ser ignorado pela escola, pois as demandas sociais devem ser incorporadas ao ensino escolar.

Pensando desta forma, procurei nesta pesquisa direcionar o trabalho interventivo a um gênero que incorporasse escrita, argumentação e tecnologia com o intuito de tornar as aulas mais atrativas e práticas para os meus alunos. Tal propósito foi idealizado a partir das aulas na disciplina de Elaboração de Projetos e amadurecido conforme as orientações recebidas para a realização desta pesquisa junto ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Nosso objeto de pesquisa surgiu da necessidade de incorporar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – doravante TDIC – às práticas de ensino de

língua materna. No entanto, nossas inquietações direcionaram ao seguinte questionamento: até que ponto o trabalho com o gênero textual comentário *on-line* a partir de dispositivos tecnológicos pode auxiliar no ensino de escrita dos nossos alunos?

Tal inquietação nos direcionou à busca de estudos sobre essa temática. No atual estado da arte, existem muitos trabalhos voltados para a questão. Dentre eles destacamos dois estudos: o de Entringer (2018), cuja pesquisa em torno do gênero comentário *on-line* enfatizou os tipos de argumentos e o de Gomes (2018), pesquisadora que realizou um trabalho sobre a argumentação em torno do gênero debate. Ambas pesquisas foram desenvolvidas junto ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e constituíram fontes importantes para que direcionássemos esta dissertação.

O diálogo com essas pesquisas nos permitiu observar a argumentação sob prismas diferentes. O trabalho de Entringer (2018) “Ensino e prática da argumentação em comentário *on-line*: uma proposta para as séries finais do ensino fundamental II” volta-se para a perspectiva da retórica e da pragmática. A dissertação de Gomes (2018) “Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas” também trabalha com argumentação na perspectiva da retórica, mas foca nos tipos de argumentos apresentados em situações de oralidade. Nossa proposta dialoga com a das autoras, uma vez que também tratamos da argumentação. Assim como Entringer (2018), também trabalhamos com um gênero textual do ambiente digital. Vale ressaltar que, embora tenhamos tomado como foco o uso dos operadores argumentativos, não descuidamos dos aspectos pragmáticos e retóricos que estão implicados no uso dos mesmos que são abordados pelas pesquisadoras citadas.

Essas leituras nos serviram como inspiração para que direcionássemos o nosso objeto de pesquisa, vislumbrando um trabalho que integrasse leitura, escrita, argumentação e tecnologia. Assim, com base nas leituras realizadas, constatamos que o trabalho com argumentação em comentários *on-line* está concatenado às necessidades de aprendizagem dos jovens, por fazer parte das práticas sociais de vivência do mundo atual, no qual nossos alunos estão inseridos. Logo, esse universo precisa ser explorado pela escola. Nesse sentido, desenvolvemos um trabalho que tem como objeto de estudo o ensino da produção escrita do gênero comentário *on-line* com foco no uso dos operadores argumentativos em uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Alagoa Grande–PB.

Essa abordagem está pautada nos direcionamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Conforme essa perspectiva, a argumentação e a interação são constitutivos essenciais da linguagem. Assim, abordamos a linguagem como ação social, cultural e histórica no ensino escolar de escrita sob a via dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Diante desse contexto, pretendemos, através desta pesquisa, de forma geral, contribuir com a formação escrita dos alunos, a partir de um estudo direcionado ao gênero textual comentário *on-line*, com foco no uso dos articuladores argumentativos. Além disso, visamos, de maneira específica, desenvolver a competência argumentativa dos alunos; trabalhar uma Sequência Didática, doravante SD, voltada ao gênero textual comentário *on-line*; elaborar um guia pedagógico para os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental; favorecer momentos de discussão e reflexão sobre a temática do *bullying* e proporcionar um ensino voltado ao letramento digital.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico, dentre outros, Geraldi (2011) e Koch e Elias (2008) para tratar das concepções de língua e linguagem; os estudos de Bakhtin (2016) concernentes aos gêneros do discurso; as pesquisas de Marcuschi (2008) no tocante à escrita a partir dos gêneros textuais; as considerações de Koch e Elias (2016) sobre argumentação; os estudos teóricos de Bronckart (2012) com relação ao Interacionismo Sociodiscursivo; as pesquisas de Coscarelli (2016) e Lévy (2010) sobre hipertexto, ciberespaço e o uso da tecnologia na educação, além das propostas da BNCC (Brasil, 2018) relacionadas ao ensino dos gêneros textuais que circulam no ambiente digital.

Quanto à abordagem e natureza deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa aplicada de base quali-quantitativa. Com relação aos objetivos e procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa-ação, apresentando uma proposta de intervenção e análise dos dados coletados. Utilizamos uma SD adaptada aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2012) para realizar a geração e análise dos dados. Assim, a partir da aplicação de módulos de estudo, verificamos os resultados alcançados.

O capítulo dois desse trabalho é composto pelo referencial teórico sendo estruturado em vários tópicos. Partindo de um estudo sobre as contribuições do ISD e da teoria da argumentação para o ensino de leitura e escrita, realizamos inicialmente uma abordagem sobre as concepções de linguagem a partir dos estudos de Geraldi



(2011) e Koch (2008-2016) para nortear esta pesquisa sob a concepção interacionista da linguagem.

Adentramos, portanto, em uma breve contextualização da concepção interacionista, considerando os estudos de Vygotsky (2007) e as contribuições de Bakhtin (1997-2016) sobre o interacionismo. Além disso, também nos pautamos nas pesquisas de Bronckart (2007-2012) sobre o Interacionismo Sociodiscursivo fazendo uma breve abordagem com relação às considerações do grupo de Genebra, além de Marcuschi (2008), dos PCN (Brasil, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) com essa teoria de linguagem acerca da linguagem.

Sabendo que o comentário *on-line* é um gênero da esfera argumentativa, realizamos um estudo sobre argumentação tomando como base os pressupostos de Koch e Elias (2016), Koch (2015-2022), Koch e Travaglia (2022) sobre o papel dos elementos da textualidade na argumentação e a importância do uso dos articuladores argumentativos para coesão e a coerência textual.

Ainda, tratamos sobre a estruturação do texto argumentativo à luz de Koch e Elias (2016) para realizar uma abordagem em torno do ensino da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, mostrando a visão sobre o argumentar no ensino básico. Para isso, tomamos como referencial Koch (2011) ao tratar da importância de um ensino da língua que ultrapasse a superfície do texto, conferindo a este a formação de um leitor crítico e reflexivo.

A discussão sobre leitura e escrita a partir das TDIC foi guiada pelos estudos de Lévy (2010) sobre os quais nos pautamos para contextualizar o percurso histórico dos avanços tecnológicos e o *ciberespaço*, enfatizando o papel que a *internet* exerce nos processos interacionais da hipermodernidade. As pesquisas de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2016) sobre o hipertexto e letramento digital apontam para uma nova perspectiva de ensino proporcionada pela tecnologia no atual contexto social; Rojo e Barbosa (2015) mostram como o leitor atua frente a todo o processo de evolução tecnológica.

Buscamos em Marcuschi e Xavier (2010) o arcabouço para tratar dos gêneros textuais emergentes na cultura digital e sua relação com outros gêneros preexistentes da cultura escrita. Para isso, realizamos também uma abordagem sobre a utilização dos gêneros que circulam no suporte digital e a importância da sua inserção no processo de ensino, mostrando o que a BNCC (Brasil, 2018) aponta a esse respeito.

Ancorados nos estudos de Bakhtin (1997-2016) sobre gêneros discursivos, de Marcuschi (2003-2008) e Rojo (2005) sobre gêneros textuais, apresentamos algumas considerações dos autores sobre gêneros textuais/discursivos e sua relevância no processo de interação social, apontando os gêneros textuais como instrumento de ensino da língua e o texto como o centro desse processo. Além disso, tratamos da distinção terminológica entre gêneros textuais e gêneros discursivos, apresentando o nosso posicionamento a esse respeito.

O gênero textual comentário *on-line* foi tratado na perspectiva da materialidade textual proposta por Marcuschi (2003-2008); na concepção dos multiletramentos digitais apontada por Rojo e Barbosa (2015); nos estudos de Santos e Silva (2020) e Entringer (2018) sobre práticas de ensino em torno desse gênero. Optamos por estudar comentários postados em notícias de jornais digitais que abordam a temática do *bullying* por ser esta uma discussão de importante relevância para os jovens e, dessa forma, realizamos a análise do *corpus* desta pesquisa.

A relação do comentário *on-line* com a notícia do jornal digital foi ancorada nos pressupostos bakhtinianos sobre compreensão responsiva tendo em vista o caráter dialógico do gênero; nos estudos de Rojo e Barbosa (2015) que tratam do comportamento do internauta frente à diversidade de informações veiculadas no espaço digital e também nas pesquisas de Alves Filho e Santos (2013) que falam sobre o caráter enunciativo do gênero.

O capítulo três desse trabalho tratou do percurso metodológico no qual apresentamos a natureza e o tipo da pesquisa, os sujeitos envolvidos, o local e os instrumentos de aplicação, coleta e análise de dados. Realizamos uma abordagem à luz de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2012) sobre SD como instrumento para o ensino de gênero textual. Assim, apresentamos o detalhamento das ações desenvolvidas na intervenção, incluindo a análise das produções iniciais e finais dos alunos.

No capítulo quatro, destacamos os resultados da pesquisa partindo de uma análise comparativa e descritiva entre a produção inicial e produção final, com o intuito de verificarmos se o trabalho interventivo com a SD alcançou os objetivos pretendidos e demonstrarmos os avanços alcançados.

No capítulo cinco, apresentamos o produto educacional desta pesquisa baseado nos apontamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o ensino sistematizado de gênero textual a partir da SD desenvolvida nesta pesquisa.

Por fim, trazemos as considerações finais para apontar que os objetivos propostos foram alcançados e apresentar quais os efeitos desta pesquisa nas práticas de leitura e escrita dos sujeitos envolvidos. Além disso, também pontuamos os efeitos deste trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, bem como na minha formação docente, mostrando os possíveis desdobramentos desta pesquisa para o ensino escolar de leitura e escrita.

## 2 ISD E TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo, tratamos de algumas abordagens relacionadas às contribuições do ISD e da teoria da argumentação para o ensino de leitura e escrita. Partimos inicialmente das perspectivas de linguagem. Em seguida, realizamos uma abordagem sobre argumentação. Seguimos com um breve tópico sobre gêneros textuais que oportunizou dois subtópicos. No primeiro deles, falamos especificamente sobre o gênero textual comentário *on-line* e, no segundo deles, intitulado “da notícia ao comentário *on-line*”, estabelecemos uma relação desse gênero com a notícia.

### 2.1 As concepções de linguagem

A leitura e a escrita são atividades importantes para a formação do indivíduo. Há décadas, discute-se sobre o papel do ensino dessas duas práticas diretamente associadas ao baixo índice de aprendizagem na escola. As aulas de língua portuguesa revelam o quanto é necessário buscar novas metodologias em prol desse desafio. Nas séries finais do Ensino Fundamental, geralmente, encontramos alunos desestimulados e com sérias defasagens de aprendizagem em relação à leitura e escrita.

A base da formação do ensino de língua materna muitas vezes constitui-se em ensinar conteúdos meramente propositivos para fins avaliativos, deixando de lado o mais importante que é ensinar a ler e escrever proficientemente. Diante disso, Geraldi (2011, p.33) afirma que,

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita.

Sob a ótica do autor, para pensar em uma intervenção no processo de ensino da língua, antes é necessário que se compreenda qual a concepção de linguagem que está norteando a nossa prática docente. Geraldi (2011) aponta para três concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento é norteada pela ideia de que a função da língua é externar o nosso pensamento. Nessa perspectiva, a linguagem é considerada uma tradução do pensamento e deve ser estudada seguindo as normas estabelecidas pela gramática mediante uma visão prescritiva. Nesta concepção, a linha entre o certo ou errado está presente, desconsiderando-se o ensino da variação linguística. Para Koch e Elias (2008, p. 10), nesta concepção

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

Essa concepção de linguagem norteou o ensino por décadas até aproximadamente o final dos anos 1960. Todavia, atualmente, é comum ainda encontrarmos a sua utilização em algumas metodologias empregadas na escola, na qual a língua é compreendida como uma série de normas que o aluno precisa dominar, seja na forma oral ou escrita, para que o ensino de língua portuguesa possa ser considerado eficaz.

A linguagem como instrumento de comunicação coloca a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem. Nesta concepção, a gramática é descritiva, a função da língua está relacionada à transmissão de informações e o texto é concebido como um modelo a ser seguido, considerando-se as tipologias textuais. De acordo com Koch e Elias (2008, p. 10),

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Em meados da década de 1970, essa concepção norteou o ensino baseado nos pressupostos dicotômicos de Saussure e no ensino prescritivo da língua guiado pelas gramáticas normativa e descritiva, dando prioridade aos modelos linguísticos como padrões a serem seguidos.

A linguagem como processo de interação estabelece a visão sobre o predomínio da interação social e o mais importante é a relação que se estabelece entre os sujeitos. Assim, o texto representa esse lugar de interação social e os sentidos mudam segundo o contexto interacional. A unidade básica de análise passa

a ser o texto e a produção textual deixa de ser um modelo a ser seguido, passando a considerar as teorias dos gêneros textuais e discursivos. Um fator importante nesta concepção é que oralidade e escrita passam a ser vistas como aspectos distintos, cada uma com sua relevância.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Geraldi (2011) sobre a concepção interacionista da linguagem, Koch e Elias (2008, p. 10-11) afirmam que

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Portanto, com base nos estudos apontados pelos autores, assumimos neste trabalho a concepção interacionista da linguagem com o propósito de levar os alunos a interagirem por meio de práticas sociais de escrita de gêneros textuais emergentes no contexto do ambiente virtual. Para tanto, tomamos como base os estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, teoria que trouxe contribuições relevantes para as áreas da educação, da psicologia e das ciências humanas, em geral.

A proposta sociointeracionista recebe influência do pensamento do psicólogo bielorrusso Lev Semyonovich Vygotsky, no início do século XX. Segundo ele, a criança precisa desenvolver a autonomia e maneiras de aprender através do contato com o mundo. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem humana se dá em meio às interações entre sujeitos, ou seja, o indivíduo aprende à medida que interage com outros sujeitos, compartilhando experiências e conhecimentos em contextos históricos, sociais e culturais. O meio possibilita a aprendizagem que deve ser mediada pelos adultos com a presença de outras crianças e a escola é um ambiente determinante para que essa interação aconteça. Dessa forma, a aprendizagem ocorre de fora para dentro. Diante dessa questão, no âmbito escolar, o aluno é considerado o centro no processo de aprendizagem e o professor assume o papel de mediador ativo na aquisição partilhada de conhecimentos.

Os estudos de Vygotsky (2007) dialogam com os estudos de Bakhtin (1997), no sentido de ambos reconhecerem a interação como constitutiva das relações humanas. Para Bakhtin, a interação verbal acontece por meio de enunciados concretos que se configuram segundo as práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido.

Bakhtin apresentou a teoria dos gêneros do discurso, que coloca o enunciado como centro do estudo da língua. Sobre isso, o autor aponta que,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 1997, p.279).

Assim, para Bakhtin, através da interação verbal, os enunciados se concretizam como ato comunicativo de acordo com a temática, o estilo e o aspecto composicional. Neste sentido, um dos pontos fundamentais da teoria bakhtiniana é que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 308), que funciona como um instrumento de interação entre os sujeitos, auxiliando-os na realização das suas atividades.

As trilhas abertas por Vygostsky e por Bakhtin dão sustentação ao projeto do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD. Nessa perspectiva, Bronckart destaca o papel que a linguagem desempenha na constituição e desenvolvimento das capacidades relacionadas ao saber e ao agir, enfatizando que o texto se constrói através da interação entre os sujeitos. O ISD foi delineado a partir dos anos 1980 quando um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra do qual faziam parte Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Daniel Bain, entre outros, coordenados por Bronckart, passaram a estudar a linguagem tomando como base os estudos de Vygostsky sobre o campo do desenvolvimento humano e os estudos de Bakhtin sobre campo da linguagem. Nas palavras de Bronckart (2007, p. 20),

O ISD visa, portanto, a demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas. Portanto, temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma ciência integrada do humano centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, o estudo da linguagem contempla as formas de enunciação que perpassam as interações sociais. Para abordar a linguagem, Bakhtin (1997) propôs a noção de gêneros discursivos, apontando que os mesmos possuem um caráter interativo, por estarem diretamente associados às atividades humanas.

O pensamento bakhtiniano originou diferentes vertentes para o estudo da linguagem, como a teoria dos gêneros do discurso e a teoria de gêneros de texto ou textuais. As pesquisas focadas na teoria dos gêneros discursivos consideram o estudo das situações de produção dos enunciados, em seus aspectos sócio-históricos. Os estudos voltados às teorias dos gêneros textuais enfatizam a materialidade textual. Em nossa pesquisa, adotamos esta última vertente.

Uma observação interessante quanto à terminologia dos gêneros discursivos e gêneros textuais é apontada por Rojo (2005, p.185). A autora esclarece que, embora esses termos sejam bastante utilizados por pesquisadores e teóricos na atualidade,

Ambas as vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual.

Diante desse contexto, nos pautamos na abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, para desenvolvermos um trabalho de escrita do gênero textual comentário *on-line* pertencente ao ambiente virtual. Para tanto, tomaremos como base a definição de texto apontada por Bronckart (2012). Segundo o autor, texto é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (Bronckart, 2012, p. 137). Os textos resultam das ações sociais de linguagem sendo produzidos conforme as necessidades comunicativas.

Sob essa perspectiva, o texto não é visto como um produto acabado e mecânico, mas sim como uma atividade de interação entre sujeitos que possui efeitos de sentidos capazes de reproduzir discursos nos mais variados contextos históricos, sociais e culturais da atividade humana.

Dialogando com as teorias do ISD, Marcuschi (2008, p.51) também considera o texto como o centro do estudo da linguagem afirmando que “o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para a exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria texto se incluam tanto os falados como os escritos”.

Também sob essa ótica, a Base Nacional Comum Curricular adota uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, apresentada outrora pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que compreendem a linguagem como “um



processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Diante disso, a BNCC (Brasil, 2018) traz uma proposta que coloca o texto como centro de estudo da língua, enfatizando que devemos considerar

[...] as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Assim, as perspectivas de ensino apontadas pelos documentos oficiais corroboram com as propostas do Interacionismo Sociodiscursivo. O texto deve ser colocado como centro do estudo da língua e linguagem, no qual o professor deve se ancorar para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e produção textual oral e escrita.

## **2.2 Considerações sobre argumentação**

A argumentação refere-se ao processo de apresentar razões ou evidências para apoiar uma posição, opinião ou ponto de vista. É a arte de persuadir ou convencer os outros por meio da lógica, raciocínio e evidências sólidas. É um ato indispensável no processo interacional humano, pois pode promover o entendimento mútuo e a busca pela verdade ou pela melhor solução em uma determinada situação.

Para Koch (2011, p. 17), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”, pois o sujeito nas suas interações faz avaliações, julgamentos, críticas, ou seja, constrói juízos de valor para tentar influenciar outros sujeitos. Neste sentido, Koch e Elias (2016, p. 24) definem a argumentação como

[...] o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Dessa forma, o ato de argumentar consiste em convencer ou persuadir, apresentando argumentos em defesa de uma tese. Esta, por sua vez, deve manter uma relação lógica com os argumentos apresentados de forma que o confronto de ideias atinja o seu real propósito, que é a persuasão. Koch (2015, p. 29) afirma que

ao interagirmos por meio a linguagem “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa”, ou seja, atuamos sobre os outros com o propósito de adquirir informações para atingir objetivos, estabelecendo relações na intenção de obter determinadas reações que podem ser de aceitação ou discordância.

Em seus estudos sobre argumentação, Koch e Elias (2016) apontam para a importância dos critérios da textualidade, conjunto de elementos semânticos e pragmáticos que caracterizam um texto. Segundo as autoras, a textualidade envolve fatores centrados no texto como coesão e coerência e fatores relacionados à interlocução, como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Todos esses fatores são constituintes indispensáveis para a construção argumentativa. Sendo assim, é necessário compreender os conceitos remetidos a cada um para situarmos melhor este estudo sob a perspectiva da textualidade.

Inicialmente, enfatizamos os fatores relacionados à interlocução, como a intencionalidade e a aceitabilidade. Sobre isso, Koch e Elias (2016, p.18) afirmam que,

Com o que dizemos, queremos sempre alguma coisa (princípio da intencionalidade) que pode ser, por exemplo, anunciar, informar, sugerir, pedir, ordenar, desabafar, argumentar, etc., e esperamos que o outro nos dê atenção e reaja ao que propomos (princípio da aceitabilidade).

Ao produzirmos um texto, seja oral ou escrito, o nosso discurso possui uma intenção implícita e esperamos que o interlocutor o aceite. É o que a autora chama de intencionalidade discursiva. Entretanto, isso não implica dizer que essa reação seja necessariamente de concordância, pois o interlocutor pode discordar e refutar o argumento exposto, fazendo com que o discurso não seja aceito. Koch e Elias (2016) chamam isso de princípio da aceitabilidade.

Além disso, Koch e Elias (2016, p.19) propõem outros fatores pragmáticos indispensáveis para que a textualidade aconteça: a situacionalidade, “situação em que nos encontramos e em que se encontra o outro com o qual interagimos”; a intertextualidade, “textos em comum” que mantêm uma relação entre si; a informatividade, “balanceamento do que precisa ser explicitado ou não”.

Quanto aos fatores centrados no texto, temos a coesão, que visa “linkar” ou “amarrar” as partes que compõem o texto, e a coerência, que está centrada na construção de sentidos do texto.

Apesar de todos os fatores textuais elencados acima serem indispensáveis para a construção da argumentação, neste trabalho enfatizamos em especial o estudo da progressão temática com base na coesão e na coerência, focando no uso dos articuladores argumentativos empregados na produção escrita dos alunos.

Para melhor entender, tomemos a definição de Koch e Elias (2016, p. 100) sobre o que significa progressão textual.

A progressão ou sequenciação textual diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências maiores do texto), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (Koch e Elias, 2016, p. 100).

Com base no pensamento das autoras, a progressão textual refere-se à organização e desenvolvimento lógico de um texto, garantindo que as ideias se conectem de maneira clara e coesa. Dentre as várias formas de manter a progressão textual, destacamos no nosso estudo a coesão e coerência textual. Assim, trataremos inicialmente de alguns conceitos e perspectivas sobre coesão textual.

Em seus estudos sobre textualidade, Koch (2022, p. 18) afirma que a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Para a autora, a coesão textual pode ser categorizada sob duas vertentes: a coesão referencial e a coesão sequencial. Nas palavras de Koch (2022, p. 31), a coesão referencial é

[...] aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.

Sob esse viés, as formas remissivas caracterizam-se como anafóricas, quando o referente vem após a forma remissiva, ou catafóricas, quando o referente vem antes da forma remissiva. Para melhor compreendermos, tomemos os exemplos apontados por Koch (2022, p. 31),

1. O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (anáfora)
2. *Ele* era tão bom, o meu marido! (catáfora)

Percebe-se no exemplo 1 que a forma remissiva “ele” vem após o referente “o homenzinho”, constituindo uma anáfora. Enquanto isso, no exemplo 2, a forma remissiva “Ele” vem antes do elemento de referência “meu marido”, constituindo uma catáfora.

Na coesão referencial, as formas remissivas podem ser gramaticais, representadas por artigos, pronomes, advérbios, numerais, entre outros, ou podem ser lexicais, representadas por expressões sinônimas, hiperônimos, etc. Vejamos alguns exemplos apresentados em Koch (2022, p.36-37).

1. Um índice importante do descalabro da atual situação econômica do país é o gradativo empobrecimento da classe média.
2. Há, entre outras, a hipótese de que os preços venham a estabilizar-se. *Essa hipótese parece por demais otimista.*
3. Os convidados chegaram atrasados. (Ø)Tinham errado o caminho e custaram a encontrar alguém que os orientasse.

Observa-se no primeiro exemplo que o uso do artigo indefinido “Um” faz remissão a uma informação subsequente, ou seja, é uma forma remissiva catafórica para o elemento de referência “gradativo empobrecimento da classe média”; no segundo exemplo, o pronome demonstrativo “Essa” assume a forma remissiva anafórica para o referente textual “hipótese”; no terceiro exemplo, observamos a elipse do termo “os convidados”, no início da segunda oração, revelando que a forma remissiva anafórica, embora implícita, não compromete a articulação e o entendimento do enunciado.

Os estudos de Koch (2022) sobre coesão referencial vão bem mais além do que aqui propomos neste tópico. No entanto, seguiremos de forma mais detalhada com o estudo da coesão sequencial. De acordo com Koch (2022, p. 53), a coesão sequencial

[...] diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas à medida que se faz o texto progredir.

Para que a progressão textual aconteça por meio da coesão sequencial, a autora considera dois aspectos fundamentais: sequenciação frástica, na qual a progressão textual se dá por meio de articuladores argumentativos e a parafrástica que ocorre através da recorrência de termos ou estruturas como paralelismos, paráfrases, recorrência de recursos fonológicos, entre outros.

Vale salientar que nesta pesquisa, focaremos no estudo da sequenciação frástica, em virtude da nossa análise estar voltada à progressão textual por meio de mecanismos de conexão que estabelecem o encadeamento das informações no texto. Esses mecanismos são conhecidos como “articuladores argumentativos” ou conectivos, que geralmente são responsáveis pela sequenciação lógica do texto. Para Koch (2022, p. 68), os conectores interfrásticos são representados por

[...] conjunções, advérbios sentenciais (também chamados de advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas.

Os operadores ou articuladores argumentativos, também são chamados de conectores ou conectivos, são elementos linguísticos que estabelecem a coesão textual, conferindo ao texto a progressão temática. São marcadores textuais que estabelecem relação de sentido, contribuindo para o entendimento global do texto.

Na perspectiva de Koch e Elias (2016, p. 64),

Os operadores argumentativos, são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua.

Para melhor entendimento, apresentaremos aqui um quadro resumo que expõe os apontamentos de Koch (2015-2022) sobre os tipos de conectivos, suas respectivas relações lógico-semânticas e alguns exemplos do emprego desses conectivos interfrásticos nos enunciados.

Quadro 1 – Operadores argumentativos

<b>Relações lógico-semânticas</b>	<b>Operadores argumentativos</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Relação de condicionalidade</b> – expressa-se pela conexão de duas orações, uma introduzida pelo conector <i>se</i> ou similar (oração antecedente) e outra pelo operador <i>então</i> , que geralmente vem implícito (oração conseqüente), (Koch, 2022, p. 68).	<i>Se</i> (então), (Koch, 2022, p. 68).	<i>Se</i> aquecermos o ferro (então) ele se derreterá (Koch, 2022, p. 69).
<b>Relação de causalidade</b> – expressa-se pela conexão de duas orações, uma das quais encerra a causa que	<i>Porque</i> (Koch, 2022, p. 69).	O torcedor ficou rouco porque gritou demais (Koch, 2022, p. 69).

acarreta a consequência contida na outra (Koch, 2022, p. 69).		
<b>Relação de temporalidade</b> – por meio da qual, através da conexão de duas orações, localizam-se no tempo relacionando-os uns aos outros, ações, eventos, estados de coisas do mundo real ou a ordem em que se teve percepção ou conhecimento delas (Koch, 2022, p. 70).	Quando, mal, nem bem, assim que, logo que, no momento em que, antes que, depois que, enquanto, à medida que, etc. (Koch, 2022, p. 70-71)	Quando o filme começou, ouviu-se um grito na plateia (Koch, 2022, p. 71).
<b>Especificação/exemplificação</b> – em que o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro (Koch, 2022, p. 76).	Por exemplo, como (Koch, 2022, p. 76)	Muitos dos nossos colegas estão no exterior. Pierre, <i>por exemplo</i> , está na França. Nos países do exterior <i>como</i> a Bolívia e o Brasil falta saneamento básico em muitas regiões. (Koch, 2022, p. 76)
<b>Correção/redefinição</b> – quando através de um segundo enunciado, se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade da sua enunciação (Koch, 2022, p. 76)	Isto é, ou melhor, de fato (Koch, 2022, p. 76-77).	Irei à sua festa. <i>Isto é</i> , se você me convidar. Prometo ir ao encontro. <i>Ou melhor</i> , vou tentar. (Koch, 2022, p. 76-77)
Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores (Koch, 2015, p. 34).	Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc. (Koch, 2015, p. 34).	O custo de vida continua subindo vertiginosamente: as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. <i>Portanto</i> , não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo (Koch, 2015, p. 34).
Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas. (Koch, 2015, p. 35)	Ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc. (Koch, 2015, p. 35).	Vamos juntos participar da passeata. <i>Ou</i> você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos? (Koch, 2015, p. 35).
Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma determinada conclusão (Koch, 2015, p. 35).	Mais que, menos que, tão...como, etc. (Koch, 2015, p. 35).	A Márcia é tão competente <i>quanto</i> a Lúcia. (Koch, 2015, p. 35)
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (Koch, 2015, p. 35).	Porque, que, já que, pois, etc. (Koch, 2015, p. 35)	"Não fiques triste que este mundo é todo teu. Tu és muito mais bonita que a Camélia que morreu" ("Jardineira") (Koch, 2015, p. 35).
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (Koch, 2015, p. 35).	Mas, (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc. (Koch, 2015, p. 35)	A equipe da casa não jogou mal, mas o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo (Koch, 2015, p. 36).

Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos (Koch, 2015, p. 38).	Já, ainda, agora, etc. (Koch, 2015, p. 38).	Paulo mora no Rio. Paulo ainda mora no rio. (pressuposto de que Paulo morava no Rio antes) (Koch, 2015, p. 38).
Operadores que distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a formação total e o outro numa escala orientada para a negação total (Koch, 2015, p. 38).	Um pouco e pouco (Koch, 2015, p. 38).	Será que Ana vai passar no exame? Ela estudou um pouco. (Tem possibilidade de passar) Ela estudou pouco. (Provavelmente não passará) (Koch, 2015, p. 38).

Fonte: A autora, 2023.

No quadro, tratamos de apresentar alguns tipos de conectivos e suas relações lógico-discursivas à luz de Koch (2015-2022), bem como alguns exemplos do emprego desses operadores argumentativos na conexão entre as orações, conforme os apontamentos da autora. Logicamente, existem outros tipos de conectivos que poderíamos aqui apresentar, mas por hora iremos nos deter nestes em virtude da amplitude desse estudo. Nosso propósito é mostrar que os elementos articuladores estão intrinsecamente ligados à progressão textual, atuando na organização global do texto, na ligação intermediária entre parágrafos e períodos e também na ligação microestrutural das orações e termos das orações.

Enfim, a coesão textual é um mecanismo relevante para que o leitor ou ouvinte acompanhe as ideias apresentadas de maneira clara e sequencial. Ela desempenha um papel crucial na produção e na interpretação de textos em diversos contextos interativos. Um texto sem coesão pode se tornar confuso, incompreensível e menos eficaz na transmissão de informações, dificultando para o leitor identificar a relação entre as diferentes partes do texto, o que pode levar a uma interpretação equivocada das ideias apresentadas.

É importante destacar que há casos nos quais a coesão textual não é estabelecida, no entanto, a progressão lógica do texto acontece, ou seja, um texto sem coesão pode ser coerente. Embora coesão e coerência sejam fatores textuais inter-relacionados, é possível estabelecer a coerência sem uma coesão textual evidente, mas isso depende do contexto e do tipo de texto.

Para maior aprofundamento dos estudos sobre progressão textual, aqui também destacamos a coerência como outro fator da textualidade de grande relevância para a construção argumentativa. A coerência juntamente com a coesão

textual são fatores que possibilitam a construção lógica dos sentidos relacionados ao texto, de forma que o encadeamento de ideias não necessita necessariamente de elementos coesivos, porém, através destes, a coerência torna-se mais evidente e os sentidos do texto se revelam. Koch e Travaglia (2022, p. 21) afirmam que,

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto.

Como vemos, a coerência textual está relacionada à lógica, ao sentido global do texto. De forma geral, podemos dizer que ela é responsável pela textualidade, partindo do princípio de que um texto pode ser coerente mesmo não sendo coeso. Ou seja, ainda que não possua mecanismos articulatórios, o texto pode manter a coerência a partir de fatores linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

Com relação aos elementos linguísticos, é importante destacar que o conjunto de palavras e estruturas sintáticas não determinam a coerência textual, mas são importantes para auxiliar na construção de inferências e na compreensão da argumentação. Koch e Travaglia (2022, p.71) afirmam que eles “servem como pistas para ativação dos conhecimentos armazenados na memória”, pois é o contexto linguístico ou cotexto que contribui ativamente para a construção da coerência.

Além disso, o nosso conhecimento de mundo estabelece um papel importante na construção da coerência, tendo em vista que se não tivermos nenhum conhecimento sobre o texto, logicamente não faremos inferências capazes de estabelecer a compreensão sobre ele. Assim, os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida são armazenados em forma de “modelos cognitivos” acionados em determinadas situações para que a compreensão textual aconteça. Neste sentido, Koch e Travaglia (2022, p.76-77) propõem que,

[...] para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o universo textual dentro do qual as palavras e expressões ganham sentido.

Somando-se ao conhecimento de vida, temos também o conhecimento compartilhado, no qual o produtor e o receptor do texto devem partilhar de uma



quantidade considerável de conhecimento para que as inferências sejam realizadas. Os elementos que compõem o conhecimento compartilhado entre os interlocutores representam as informações velhas, enquanto os conhecimentos construídos a partir dessas interações constituem as novas informações que contribuirão para que a coerência textual aconteça. De acordo com Koch e Travaglia (2022, p.77),

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Se um texto contivesse apenas informação nova, seria ininteligível, pois faltariam ao receptor as bases (“âncoras”) a partir das quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto. De outro lado, se um texto contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, isto é, “caminharia em círculos”, sem preencher seu propósito comunicativo.

As informações novas estão ligadas às inferências feitas pelo receptor ao ativar seu conhecimento de mundo, estabelecendo uma relação entre frases ou trechos de um texto na busca de compreendê-lo e interpretá-lo. Neste sentido, inferir é buscar além do que está explícito no texto, “atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê” (Koch e Travaglia, 2022, p.79).

Os fatores de contextualização são responsáveis por ancorarem o texto em uma determinada situação comunicativa, sem eles fica difícil de compreender a mensagem proposta pelo texto. Podemos caracterizá-los sob duas vertentes: os elementos contextualizadores propriamente ditos como “data, local, assinatura, elementos gráficos, timbre, etc., que ajudam a situar o texto” (Koch e Travaglia, 2022, p.81) estabelecendo a coerência; e os elementos perspectivos ou prospectivos que são aqueles que trazem expectativas sobre o conteúdo e a forma do texto. Assim, quando lemos um texto que traz em seu início a expressão “Era uma vez...”, logo inferimos que se trata do gênero textual conto e fada. Portanto, os elementos contextualizadores são fundamentais para que a coerência seja estabelecida.

No início deste tópico, conceituamos os fatores da textualidade, falamos um pouco sobre cada um deles até chegar na coesão e na coerência. Compreendemos o papel de cada um, no entanto, retomamos aqui o estudo de alguns desses fatores, atrelando sua importância ao estabelecimento da coerência textual: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade. Dessa forma, apontaremos aqui essa relação intrínseca entre esses fatores e a coerência textual.

A situacionalidade mantém uma relação direta com a coerência, pois é importante considerar a situação de comunicação na qual o texto está sendo produzido, observando-se alguns fatores como grau de formalidade, variedades linguísticas, os papéis dos interlocutores, os pontos de vista, entre outros. Ao produzir um texto, “o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, convicções, crenças, etc.” (Koch e Travaglia, 2022, p.85). Assim, o receptor interpreta o texto conforme a sua visão e seus propósitos. Neste sentido, deve-se considerar o contexto sócio-político e cultural no qual a situação comunicativa acontece para que o estabelecimento da coerência não seja prejudicado.

Por outro lado, a informatividade contida no texto pode interferir diretamente na coerência textual. Dependendo do grau de informatividade, o receptor do texto pode compreender os seus sentidos com facilidade ou não. Isso porque há textos que podem conter informações mais previsíveis do que outras, de forma que, quanto mais imprevisível for a informação veiculada, maior será seu grau de informatividade, o que em muitos casos pode comprometer a coerência. Para compreender melhor, apresentaremos os exemplos apontados por Koch e Travaglia (2022, p 86).

1. O oceano é água.
2. O oceano é água. Mas ele se compõe, na verdade, de uma solução de gases e sais.
3. O oceano não é água. Na verdade, ele é composto de uma solução de gases e sais.

Observa-se que, no primeiro exemplo, a informação é previsível, por ser evidente que o oceano possui água. Nesse caso, não fica claro o propósito comunicativo da frase. No segundo exemplo, o grau de informatividade aumenta devido ao acréscimo da informação de que o oceano, na verdade, se compõe de uma solução de gases e sais; no terceiro exemplo, a primeira informação “O oceano não é água” a princípio causa certa incoerência, que será desvendada logo a seguir através da segunda informação “Na verdade, ele é composto de uma solução de gases e sais”, deixando claro os sentidos atribuídos à frase. Compreende-se, portanto, que o grau de informatividade é essencial para a manutenção da coerência textual.

Outro fator textual que merece destaque para o estabelecimento da coerência é a intertextualidade. É comum que, em algumas situações de interação, ativemos os conhecimentos prévios de outros textos existentes para estabelecer a coerência. A intertextualidade pode ocorrer através da forma ou de conteúdo. A primeira “ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros

textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados gêneros do discurso” (Koch e Travaglia, 2022, p.92); a segunda diz respeito a textos “de uma mesma época, de uma mesma área do conhecimento, de uma mesma cultura, etc.” (Koch e Travaglia, 2022, p.94), que dialogam entre si. Sobre esta última, podemos tomar como exemplo as citações, as matérias jornalísticas que dialogam entre si, seja do mesmo jornal ou de jornais diferentes, entre outros. Enfim, através da intertextualidade, o leitor retoma os conhecimentos adquiridos sobre outras leituras para construir o sentido de um texto.

Consideremos também como fatores imprescindíveis para o estabelecimento da coerência a intencionalidade e a aceitabilidade. A primeira diz respeito à forma como “os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções” (Koch e Travaglia, 2022, p.97), ou seja, está relacionada à clareza das intenções do autor ao produzir o texto de forma que seja planejado e estruturado para comunicar efetivamente as mensagens desejadas. A segunda, por sua vez, mantém uma relação com a intencionalidade à medida que segue o princípio da cooperação interacional, ou seja,

quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procuram calcular o sentido do texto do(s) interlocutore(s) partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc. (Koch e Travaglia, 2022, p.98).

Neste sentido, a aceitabilidade envolve a forma como o interlocutor recebe a mensagem e como ele a compreende a partir dos conhecimentos adquiridos e das pistas apresentadas pelo emissor. Em alguns casos, embora o texto pareça incoerente, o interlocutor buscará formas de compreendê-lo a partir da sua interpretação para então estabelecer a coerência.

Além disso, destacamos também a importância da focalização, fator que remete à “concentração dos usuários (produtor/receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento, bem como com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual” (Koch e Travaglia, 2022, p.88), isto é, durante a interação, os interlocutores devem manter o foco na mensagem para evitar problemas de incompreensão que podem ocasionar a incoerência.

Por fim, ressaltamos que a coerência textual necessita de dois fatores básicos: consistência e relevância. A consistência “exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto

possam ser verdadeiros” (Koch e Travaglia, 2022, p.99). Neste sentido, é imprescindível que o texto apresente ideias interligadas de forma clara e lógica.

Por outro lado, o princípio da relevância requer que “os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema” Koch e Travaglia, 2022, p.99), ou seja, que o texto não possua ideias fragmentadas ou desordenadas de forma que comprometa o seu entendimento.

Enfim, a partir desse estudo concluímos que a coerência textual é construída a partir da interação colaborativa entre os interlocutores, considerando os fatores textuais apontados acima que contribuem diretamente para o estabelecimento da coerência e conseqüentemente da progressão textual.

Sabemos que a argumentação também possui sua força de expressão na palavra escrita. Na sociedade contemporânea, muitos textos escritos utilizam a argumentação como estratégia de persuasão. Koch e Elias (2016, p. 160) assumem essa preocupação, afirmando que o texto argumentativo precisa ser planejado com base em algumas questões como

1. Eu vou escrever sobre o que? Qual o tema ou assunto?
2. O que eu pretendo? Qual é o objetivo da minha escrita?
3. A quem dirijo a escrita? Quem é o meu leitor?
4. Em que situação nos encontramos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor?
5. O que eu sei que o meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar?
6. O que eu sei que o meu leitor não sabe e, por isso preciso explicitar?
7. Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa?

Sabendo que o texto argumentativo está estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, as autoras propõem algumas estratégias que podem direcionar a uma produção escrita mais clara, objetiva e convincente.

Segundo Koch e Elias (2016, p. 161-176), com relação à introdução da argumentação, podemos utilizar como estratégia inicial a definição de um ponto de vista, a apresentação de fatos, contar uma história, utilizando recursos intertextuais como citações diretas e/ou indiretas, utilizar uma pergunta para apresentar a resposta no decorrer do texto, estabelecer comparações e analogias, apresentar definições, inventar uma categorização de palavra, empregar enumeração de casos como exemplificação ou estabelecer um marco temporal. Além disso, é necessário também que neste parágrafo conste uma tese contendo o ponto de vista do autor.

Com relação ao desenvolvimento, Koch e Elias (2016, p.183-198) explicam que para elaborarmos esse parágrafo podemos utilizar como estratégias fazer perguntas e apresentar respostas, levantar o problema e apresentar a solução utilizando argumentos de autoridade com citações, utilizando argumentos favoráveis *versus* argumentos contrários, tecendo comparações e exemplificações.

Quanto ao parágrafo conclusivo, Koch e Elias (2016, p. 206-210) apontam como estratégias a elaboração de uma síntese, a finalização com a solução para o problema apresentado, a finalização com remissão de textos ou fazendo uma pergunta retórica no final do texto.

Todas essas estratégias são importantes para que o texto ganhe força de expressão, pois os recursos utilizados na argumentação enriquecem o texto, deixando-o mais atrativo e convincente.

Seja qual for o gênero textual da esfera argumentativa, é necessário que ele apresente uma estrutura composicional. Nesse caso, o gênero comentário *on-line*, como já falamos anteriormente, não possui uma estrutura delimitada. Por isso, seguimos as propostas de Koch e Elias (2016) sobre o planejamento de um texto argumentativo para orientar nossos alunos durante as produções dos comentários.

Entendemos que os estudos sobre argumentação na escola merecem uma atenção especial, por ser justamente neste espaço que o aluno pode desenvolver habilidades e competências relacionadas ao desenvolvimento do senso crítico que pode levá-lo a assumir seu papel social como cidadão participativo frente aos problemas que vivencia na sociedade.

Como visto anteriormente, o ato de argumentar é natural do ser humano. Na escola, o aprimoramento dessa capacidade se dá geralmente por meio de aulas dialogadas ou através do trabalho com textos escritos utilizados como instrumento de discussão nas aulas de Língua Portuguesa. Embora seja um artifício válido para aprendizagem, atividades com textos argumentativos para fins de leitura e interpretação sem nenhuma discussão não possibilitam a formação de um leitor crítico. É necessário perpassar a superfície do texto para que o aluno compreenda os seus sentidos.

Nas últimas décadas, os textos argumentativos vêm ganhando um espaço maior nos livros didáticos. Geralmente, eles aparecem com mais frequência nas séries finais do ensino fundamental. Entende-se que, nesta etapa escolar, os alunos já possuem um senso crítico mais aprimorado e conseguem desenvolver habilidades de

leitura e compreensão de textos argumentativos, o que se configura como uma visão equivocada para o ensino da língua.

Nas séries finais do ensino fundamental, mais precisamente no 9.º ano, os alunos começam a despertar o interesse por aprender a redação do texto dissertativo-argumentativo. No entanto, geralmente, grande parte dos alunos apresenta muita dificuldade em escrever textos dissertativos-argumentativos, por consequência justamente de não terem uma base argumentativa bem construída nas séries anteriores. Muitas vezes, esses alunos são bons argumentadores orais, contudo não conseguem estruturar essa argumentação em um texto escrito. Muitos alegam não saber escrever, relatam ser difícil, ou que têm medo de escrever “errado”.

A noção de argumentação para os alunos está muito ligada à padronização extrema da língua e, por esse motivo, eles acreditam que escrever o texto argumentativo requer um conhecimento vocabular e ortográfico impecável. Essa preocupação faz com que esses alunos se sintam despreparados para construir um texto desse tipo textual. Quanto a isso, é fundamental reconhecer que um bom trabalho de base argumentativa na escola seria fundamental para superar todo esse estigma criado em torno do texto argumentativo.

Em tempos nos quais a tecnologia vem dominando os espaços, onde as informações e os debates sobre os problemas sociais acontecem intensamente através do ambiente virtual, não há como desvincular a escola de toda essa realidade. É comum que os adolescentes participem de discussões nas redes sociais, que postem textos expondo seus pontos de vistas, que comentem e interajam frente a essas discussões. Assim, a escola precisa integrar-se a todo esse contexto em que o aluno está inserido, incentivando-o, sobretudo, a refletir sobre o mundo à sua volta, a participar das discussões sociais que envolvem o bem comum.

A escola desempenha um papel social muito importante na formação do aluno. Por isso, é fundamental desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa um trabalho que ofereça condições para que os alunos se apropriem de habilidades e competências que os levem a ler e produzir textos argumentativos, tornando-se cidadãos capazes de refletirem criticamente sobre o mundo ao seu redor.

Além disso, inserir os alunos em práticas sociais de linguagem no ambiente virtual constitui-se em uma alternativa importante para mostrar a eles como o ambiente eletrônico pode proporcionar formas de aprendizagens proveitosas através da sua vivência. Rojo e Barbosa (2015, p. 144) bem colocam essa situação ao afirmar que

“podemos pensar na composição de um currículo multiletrado, que leve em conta os novos letramentos digitais da hipermodernidade na escola”.

Partindo desta reflexão, desenvolvemos um trabalho em torno do letramento digital visando preparar nossos alunos para argumentarem em ambiente virtual a partir de comentários digitais. A análise de comentários *on-line* será o princípio da nossa pesquisa, na qual a argumentação, a partir dos elementos conectores, é o foco desse estudo. Assim, apresentaremos a seguir uma abordagem sobre leitura e escrita no contexto das novas tecnologias para compreender melhor como a sociedade moderna vem atuando frente às práticas sociais de linguagem que ocorrem a partir das TDIC.

### **2.3 Leitura e escrita no contexto das TDIC**

A revolução tecnológica<sup>1</sup>, iniciada no final do século XIX com as tecnologias de informação e comunicação tomou proporções ainda maiores no século XX com o advento da *internet*. Este panorama influenciou diretamente no comportamento das pessoas frente à virtualização das práticas interpessoais.

Lévy (2010, p. 15) faz uma analogia ao texto bíblico “Gênesis” que narra o evento do dilúvio, afirmando que a revolução tecnológica é um “dilúvio informacional” que “jamais cessará” e que precisamos aceitá-la e “ensinar os nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar”. Tal entendimento é concebível à medida que visualizamos na modernidade a crescente demanda de mudanças ocasionadas pela era da informática que vem influenciando diretamente a sociedade contemporânea nos seus mais variados campos sociais.

Para melhor compreendermos estas mudanças, devemos primeiramente nos apropriar de alguns conceitos básicos do mundo digital para que, mais adiante, possamos relacioná-los à nossa abordagem. Assim, tomemos a princípio os conceitos que diferenciam os termos *ciberespaço* e *cibercultura*. Para Lévy (2010, p. 17), o *ciberespaço* é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”, ou seja, é a rede que abriga em sua amplitude, as informações e interações que buscamos através da navegação *on-line*. Em contrapartida, o termo *cibercultura* é definido pelo autor como “o conjunto de técnicas (materiais e

---

<sup>1</sup> A revolução tecnológica teve origem no final do século XIX através da evolução das tecnologias de comunicação e informação e da *internet*.

intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, isto é, um tipo de cultura que surge a partir das práticas de vivências no ambiente virtual.

Traçando uma breve linha do tempo, visualizamos nos anos 50 do século XX, computadores enormes que tinham apenas objetivos científicos e serviam para realizar cálculos ou armazenar informações. Na década de 80, essas máquinas foram compactadas e passaram a ser vendidas às pessoas para uso pessoal ou profissional, de maneira que qualquer cidadão poderia utilizá-las para a realização das suas atividades de leitura, escrita, desenho, trabalhos em geral, entre outras praticidades. Nos anos 90, as tecnologias revolucionaram ainda mais com a invenção do celular portátil com funções básicas modernizadas na década seguinte até atingir a proporção utilitária tal qual conhecemos atualmente.

Todos esses avanços foram fundamentais para que a *internet* fosse incorporada às tecnologias de informação, facilitando cada vez mais a comunicação moderna e permitindo novas experiências de interação entre as pessoas.

Atualmente, essas interações acontecem de forma instantânea, geralmente por meio das redes sociais, envolvendo todo um processo dinâmico de leitura e escrita, como troca de mensagens, compartilhamento de conteúdos, participação em comunidades virtuais, dentre outros.

Assim, considerando que leitura e escrita são elementos indissociáveis, abordaremos inicialmente uma reflexão sobre como a leitura vem sendo realizada nos dispositivos tecnológicos e, em seguida, trataremos da escrita no âmbito das mídias digitais.

Tomaremos por base os questionamentos de Ribeiro (2016, p. 34) em torno da discussão sobre a relação entre leitura e tecnologia. Para a autora,

No plano da leitura, especialmente pensando em procedimentos, dispositivos e práticas, vemos mudanças importantes, “pasmosas” mesmo, em relação à tecnologia do livro, aos seus formatos e materialidades. Parece óbvio que os processos de distribuição “exemplares”, por exemplo, sejam hoje muito mais ágeis, se não houver impressão e se os arquivos digitais puderem ser baixados por quem os desejar. Ampliou-se o acesso, abriram-se as possibilidades, criou-se uma difusão jamais antes vista, inclusive porque muito mais pessoas podem ler, isto é, são alfabetizadas.

Nas palavras da autora, a tecnologia dinamizou o acesso à leitura, facilitando o contato do leitor com o texto. Atualmente, o acesso a livros e arquivos digitais vem ampliando consideravelmente as possibilidades de leitura nas diversas atividades do



cotidiano. Baixar um arquivo em PDF, ler um livro digital, entrar em contato com textos de diferentes gêneros são praticidades que a *internet* disponibiliza aos seus usuários.

Todavia, essa leitura acessível não necessariamente contribui para a formação de um leitor proficiente. Esse papel é da escola, cabendo a ela contribuir para a formação de um leitor capaz de ler, compreender e inferir informações básicas em um texto. No contexto escolar, devem ser inseridas práticas de leitura e escrita de textos que circulam no ambiente digital, a fim de trabalhar as habilidades e competências necessárias à formação de um leitor crítico e reflexivo. Pois, como afirma Ribeiro (2016, p. 34), “[...] o que poderia ajudá-los a combinar partes, distinguir fatos de opiniões ou perceber incoerências? Certamente, não seriam as máquinas onde eles leem”, mas sim o ensino sistematizado de leitura e escrita que a escola deve oferecer.

Na *Web*, a leitura acontece por meio de textos dispostos em hiperdocumentos, que permitem ao usuário escolher os seus próprios caminhos de acesso (ligações) e níveis de aprofundamento sobre as informações, através da seleção de *links* ou botões que levam a outros textos, imagens, vídeos, sons. Esses hiperdocumentos são disponibilizados em forma de *links* ou páginas de acesso multiestruturadas, que conhecemos como hipertexto. Conforme aponta Lévy (2010, p. 58),

A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro.

A concepção de hipertexto evidencia a leitura sobre outra perspectiva diferente da que o leitor tradicional costumeiramente realiza. O ciberespaço oferece uma leitura não linear, de forma que em uma única página podemos nos deparar com uma variedade de gêneros textuais e navegar na leitura realizando diversas atividades, ao mesmo tempo, como ouvir música, assistir a um vídeo, realizar um bate-papo, dentre outras funções que práticas que o hiperdocumento pode disponibilizar.

Neste sentido, Lévy (2010, p. 59) afirma que o hipertexto digital pode ser visto sobre duas abordagens: como uma “informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e intuitiva” e também como “uma tendência à indeterminação, à mistura das funções de leitura e escrita”. Sob essa ótica, o leitor virtual tem várias possibilidades ao acessar um hipertexto que poderá proporcionar diversas experiências de navegação em um só momento.

Entretanto, essa leitura não linear pode ser um desafio ao leitor, como afirma Xavier (2010, p. 211) ao afirmar que

Esse princípio não linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há o risco, e é bom que se diga, de essa falta de linearidade fragmentar o hipertexto de tal maneira a deixar o leitor iniciante desorientado, disperso.

Em virtude disso, a leitura do hipertexto requer muita atenção do leitor, já que a disponibilização dos *links* pode direcioná-lo a outras leituras e dessa forma comprometer o processo de compreensão textual, levando-o a se perder no meio desse universo de trilhas que se abrem em uma única página da *web*. É o que Xavier (2010, p. 212) chama de “leitura *self-service*” quando diz que

Em outras palavras, é o ‘consumidor’ (no sentido empregado por Certeau, 1999) quem folheia o cardápio disponível naqueles sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida serve-se das ‘iguarias’ dos hiperlinks que mais lhe apeteçam, na opção que desejar e na mesma velocidade do fluxo do pensamento.

Coscarelli (2016, p. 63) aponta para uma distinção entre leitura e navegação *on-line*. Segundo a autora,

A leitura é descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais como a situação de leitura, objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros. Por outro lado, a navegação raramente é tratada como um processo em si e, embora constantemente mencionada em estudos, raramente é definida.

Na concepção da autora, embora ler e navegar sejam ações diferentes, “que envolvem habilidades e estratégias particulares” (Coscarelli, 2016, p. 64), no ambiente digital, estas são duas competências que se entrelaçam.

A distinção entre navegação *on-line* e leitura evidencia-se no fato de que para navegar na *internet* os leitores precisam ter alguns conhecimentos básicos que vão além da leitura como, por exemplo, utilizar mecanismos de busca, conhecer *links*, abas, janelas, ícones, dentre outros, é o que chamamos de letramento digital.

O letramento digital refere-se à habilidade de ler e escrever no ambiente virtual compreendendo e interpretando, não só textos, mas também símbolos, ícones e códigos verbais e não verbais, além do conhecimento sobre como operar dispositivos ou *softwares* e suas implicações no processo de interação virtual.

Em uma era em que a tecnologia desempenha um papel central em muitos aspectos da vida cotidiana, incluindo educação, trabalho, comunicação e

entretenimento, o letramento digital é fundamental para capacitar as pessoas a acessarem a *internet* de maneira eficaz e responsável.

Nesse contexto, a escola atualmente enfrenta um grande desafio, que é ensinar a partir das novas tecnologias. Para Zacharias (2016, p. 24),

Se pretendemos incluir o letramento digital nas escolas, devemos somar às práticas habituais de leitura os novos comportamentos dos leitores, assim como utilizar textos de diferentes mídias, em seus suportes reais. Entretanto, não é suficiente equipar as salas de aula com recursos tecnológicos variados, mas repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias.

Imbuídos nessa reflexão, atentamos para uma proposta de ensino que não apenas considere o uso de recursos tecnológicos nas aulas, mas também leve em conta as práticas sociais de leitura e escrita da sociedade atual, de forma que os alunos possam desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir de textos que circulem em suportes digitais.

Sabemos que a escrita no ambiente digital tem evoluído significativamente com o advento das novas tecnologias. Vários aspectos da comunicação escrita foram impactados pela transição do papel para o meio digital, a exemplo da multimodalidade textual que incorpora elementos visuais, sonoros e interativos, como o uso de imagens, vídeos, *links* e outros recursos utilizados para enriquecer a comunicação.

Além disso, com a criação de hipertextos, a pesquisa e organização de conteúdos digitais vêm ampliando o acesso à informação, tornando a escrita mais orientada, eficiente e acessível. Sem falar que os editores de texto digitais frequentemente oferecem recursos de autocorreção e sugestões, melhorando a qualidade e a precisão da escrita. Em outras palavras, podemos afirmar que a cultura da escrita está em alta.

No entanto, escrever na rede requer o domínio de algumas habilidades básicas do letramento digital. Ribeiro (2016, p. 166) afirma que,

Para escrever na tela, é preciso que o produtor do texto saiba operar com recursos das ferramentas de escrita tais como, por exemplo, usar a fonte e o tamanho de letra, marcá-las com negrito, itálico ou sublinhado; inserir tabelas, gráficos, imagens, links, organizar o espaçamento das linhas, os parágrafos e configurar o leiaute da página etc. Todas essas mudanças implicam novas maneiras de ler e novas relações com a escrita que precisam ser consideradas e exercitadas nas instituições de ensino.

Retomando a discussão sobre letramento digital, agora sob o viés da escrita em ambiente virtual, o pensamento da autora revela que é necessário desenvolver habilidades e competências relacionadas ao uso da tecnologia. Contudo, é preciso lembrar que não basta apenas ter domínio de recursos e aparelhos tecnológicos, pois para o sujeito ser letrado digitalmente, também necessita compreender sua atuação como cidadão crítico e participativo nas discussões que ocorrem nas mídias digitais.

Sobre isso, é importante destacar a grande interação das pessoas por meio das redes sociais atualmente, através de mensagens em aplicativos de conversa, comentários críticos, reflexivos ou humorísticos em postagens pessoais, em notícias, enfim. Esta interação transforma o leitor em autor instantaneamente.

Interação essa que acontece desde uma conversa informal no *WhatsApp*, fazendo uso de linguagem verbal ou de elementos multimodais típicos da escrita digital, como *emojis*<sup>2</sup>, *GIF*<sup>3</sup>, entre outros, até a postagem de um vídeo, por exemplo, que permite curtidas e comentários. Ademais, essa escrita também pode assumir um caráter mais formal, como o *e-mail profissional*, o livro digital, o artigo de opinião, as notícias, enfim, os vários textos que circulam por meio da rede.

Rojo e Barbosa (2015, p. 119) constatam que “a *Web 2.0* muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*”. Constata-se, dessa forma, que com a hipermodernidade o internauta não apenas lê, mas também produz ou reproduz textos digitais com base nas suas experiências de navegação e leitura.

A produção de gêneros textuais no ciberespaço é imensurável. É notório que a imersão do internauta na rede está intimamente ligada à produção oral e escrita de gêneros emergentes na cultura digital que, embora considerados novos, possuem uma relação com outros gêneros pré-existentes da cultura escrita tradicional. Sobre isso, Marcuschi (2003, p. 19) salienta que

Hoje em plena fase da cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

---

<sup>2</sup> Os *emojis* são representações gráficas usadas para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento nas redes sociais.

<sup>3</sup> Os *GIF* são fotos que se movimentam criadas em forma de vídeos curtos que geralmente não possuem som.

Alguns gêneros textuais tomam outras formas no ciberespaço, a exemplo da carta pessoal, que em outras épocas era um gênero textual bastante utilizado na comunicação verbal escrita. Hoje, a comunicação digital propõe outro paradigma comunicativo mais instantâneo, mais interativo e síncrono<sup>4</sup> que satisfaz as necessidades da sociedade atual.

Contudo, alguns gêneros textuais mantêm uma espécie de relação característica com outros gêneros já conhecidos antes da cultura escrita digital. Marcuschi (2003, p. 20) afirma que esses gêneros são ancorados em outros gêneros da cultura impressa. A exemplo disso temos o *e-mail*, aproximado da carta pessoal e do bilhete, no entanto, a mensagem eletrônica assume uma “identidade própria”.

Em seu ensaio sobre “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”, Marcuschi (2003) fala sobre essa relação entre os textos da cultura impressa e da cultura digital, afirmando que

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo (hibridismo) que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários textos de semioses, signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (Marcuschi, 2003, p. 21).

O quadro a seguir, apontado por Marcuschi (2010, p. 37), apresenta alguns gêneros textuais que circulam na rede, bem como os seus respectivos gêneros preexistentes da cultura escrita.

Quadro 2 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros preexistentes

<b>Gêneros emergentes</b>		<b>Gêneros já existentes</b>
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail</i> educacional (aula por <i>e-mail</i> )	Aulas por correspondência
8	Aulas chats (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/séries de circulares

<sup>4</sup> Que ocorre em tempo real e no mesmo período.

11	Endereço eletrônico	Endereço pessoal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: (Marcuschi e Xavier, 2010, p. 37)

Como se vê, apesar de os gêneros digitais apresentarem características próprias, eles mantêm uma relação com outros gêneros das culturas oral e escrita tradicionais. O quadro acima serve como exemplo, mas logicamente o número de gêneros textuais emergentes da cultura digital seria incontável para que aqui pudéssemos discorrer sobre tal assunto.

É perceptível que alguns gêneros surgiram especificamente a partir da cultura digital, a exemplo dos *memes* que dominam as mídias digitais com toda sua criatividade e entretenimento; os *GIF* (*Graphics Interchange Format*), espécie de montagem de imagens que resultam em um vídeo de curta duração; os *blogs* com toda sua gama de informações; o *podcast* com seus áudios informativos. Enfim, esses são apenas alguns exemplos do universo de gêneros textuais veiculados a partir das mídias digitais.

Em discordância com Marcuschi e Xavier (2010), Araújo (2016, p. 52) afirma que “não existem esfera digital nem gêneros digitais, pois a *Web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital”. Para situar sua análise, o autor utiliza como exemplo as esferas da comunicação (humorística, publicitária, acadêmica, jornalística, jurídica, religiosa, publicitária, etc.), apontando que não existe uma esfera digital, mas sim

[...] um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas da atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos”. Assim, o autor sugere a denominação “gêneros discursivos digitais”, pois dessa forma não estaríamos conferindo à *Web* o “status de uma instância de discurso” (Araújo, 2016, p. 53).

Ademais, Araújo (2016, p. 54) defende a ideia do fenômeno da “reelaboração criadora de gêneros”. Para ele, a produção escrita de gêneros no contexto do ambiente digital

[...] está associada à relativa liberdade de criação proporcionada por esses espaços virtuais, que permite aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de textos híbridos que acontecem por meio das atividades de recortar/copiar e colar, próprias das tecnologias digitais. Esse processo é mutante e criativo, como a própria língua e, em função disso, as pessoas não param de inventar uma nova moda, decorrente da “vida” social existente nesses ambientes.

Neste sentido, a reelaboração criadora e inovadora de gêneros textuais nas redes sociais é uma manifestação da criatividade e adaptabilidade linguística dos usuários nesses ambientes digitais.

Nas redes sociais, as pessoas podem expressar suas ideias, sentimentos e opiniões de maneira única. Assim, diversos gêneros são criados a partir de uma postagem pré-existente, como os *memes*, por exemplo, que reelaboram comicamente o contexto de produção do gênero postado; os *stories* de *Instagram* ou *Facebook* nos quais os usuários frequentemente incorporam elementos visuais, música e efeitos especiais para contar histórias de maneira rápida e envolvente; as *fanfiction* e *fanart* nas quais os fãs de séries, filmes, livros e outros tipos de mídia muitas vezes utilizam as redes sociais para criar narrativas adicionais (*fanfiction*) e arte (*fanart*) inspiradas em suas obras favoritas, expandindo os gêneros textuais tradicionais. Enfim, esses são alguns exemplos da vasta criatividade das pessoas na produção de gêneros no contexto das mídias digitais.

Assim, a reelaboração criativa de gêneros textuais nas redes sociais reflete a natureza dinâmica e evolutiva da comunicação digital. Os usuários adaptam e transformam os padrões linguísticos existentes, gerando novas formas de expressão caracterizadas pela criatividade, humor e inovação.

Todo esse processo de dinamização do texto escrito na mídia digital requer a apropriação de conhecimentos básicos que vão além daqueles que tradicionalmente adquirimos na escola.

O domínio da língua escrita está teoricamente associado ao conceito de letramento, segundo o qual o sujeito desenvolve a capacidade de compreender, interpretar, analisar e usar a leitura e a escrita de maneira crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais.

Porém, na prática, ao tratarmos de produção escrita nas escolas e até mesmo na sociedade, tal habilidade está relacionada ao domínio de técnicas e estratégias que possibilitam a produção de textos. Neste sentido, o ensino de escrita na escola ainda mantém uma relação com um ensino tradicionalista e um tanto limitado.

É preciso considerar que o ensino de escrita está sempre em constante evolução, acompanhando as transformações que ocorrem na sociedade. Atualmente, vivemos uma era que exige uma abordagem mais dinâmica e adaptável no ensino de

escrita, diante da qual as novas tecnologias devem ser inseridas para preparar os alunos para os desafios e oportunidades associados à comunicação digital.

As propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 141) para os anos finais do ensino fundamental, estabelecem as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. De acordo com a proposta,

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political* remix, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Segundo a BNCC, o ensino de escrita deve ser pautado sob a perspectiva dos gêneros textuais. Durante as etapas de ensino, o aluno deve conhecer e estudar gradativamente os gêneros textuais pertencentes às diferentes esferas da comunicação, de forma que desenvolva as habilidades e competências necessárias à produção escrita.

Ainda, seguindo o excerto acima, observamos que em sua propositura a BNCC sugere que além do ensino dos gêneros textuais da cultura impressa, já costumeiramente apresentados nos manuais didáticos, também sejam inseridos nas aulas de leitura e escrita os gêneros da cultura digital, em virtude da grande demanda de utilização desses gêneros nas práticas sociais contemporâneas, em especial pelo público jovem. A apropriação de gêneros da cultura digital na escola pode ampliar o acesso do aluno ao letramento digital. De acordo com Zacharias (2016, p. 21), o letramento digital

[...] vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um site de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Diante desse contexto, é imprescindível a inserção de textos que fazem parte das práticas sociais de escrita utilizadas pelos alunos nas mídias digitais. Contudo,



essa inserção deve ultrapassar os limites dos manuais didáticos e explorar os recursos tecnológicos disponíveis pelos próprios alunos ou pela escola. Infelizmente, a realidade socioeconômica de muitas escolas do nosso país nem sempre contempla o acesso direto à tecnologia. Essa seria uma discussão para outro momento. Por enquanto, seguiremos com a nossa abordagem em torno do ensino da escrita.

A inserção das práticas languageiras do cotidiano ao ensino de escrita requer que o professor seja um mediador da aprendizagem. Neste sentido, Moran (2000, p. 31) afirma que o professor deve “Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimidiáticas”.

Em tempos nos quais o celular tornou-se um “acessório” indispensável na vida das pessoas, em especial dos nossos alunos, não há como ignorar o papel desse aparelho tecnológico como recurso para o ensino de escrita. Os jovens estão a todo instante interagindo por meio de mensagens orais ou escritas e produzindo sentidos em suas interações. Portanto, o ensino de escrita por meio do celular pode ser uma forma eficaz, na qual o professor/mediador poderá aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis para engajar os alunos de maneira mais dinâmica e interativa nas aulas, uma vez que “no espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos, como afirmam Lorenzi e Pádua (2012, p. 37).

Os novos gêneros que surgem a partir das redes sociais são utilizados fervorosamente pelos nossos alunos. A produção escrita nesses espaços ganha notoriedade pela grande demanda de sua aplicabilidade nas interações contemporâneas. Da conversa informal no *WhatsApp* ao comentário argumentativo em uma notícia, as pessoas estão constantemente produzindo textos no ambiente digital. Segundo Zacharias (2016, p. 20), “o aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do *WhatsApp* e do *Facebook*) implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade”. A escola precisa acompanhar essas inovações e direcionar o ensino para ser estabelecido o vínculo escola-aluno-sociedade, fortalecido pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos sujeitos sociais. Para tanto, o ensino dos gêneros textuais na escola pode ser tomado como norteador. É sobre isso que tratamos no tópico a seguir.

## 2.4 Ensino de Gêneros textuais

O ensino de língua na escola tem sido norteado por teorias que apontam para mudanças na forma como realizamos o trabalho com a língua e a linguagem. Novos horizontes se abrem para o estudo da língua na perspectiva da linguagem pautada na interação social, como afirma Bakhtin (1997, p.279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Isso implica voltar o olhar para os gêneros discursivos que são heterogêneos e surgem das práticas sociais de linguagem conforme às necessidades de cada campo de atuação humana.

Dialogando com os pressupostos teóricos bakhtinianos e da Linguística Textual, Marcuschi desenvolveu largos estudos sobre os gêneros textuais, tornando-se uma referência entre os teóricos modernos. Para o autor, os gêneros textuais

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Na concepção de Marcuschi (2003, p. 22-23), os gêneros textuais são indispensáveis para que a comunicação verbal aconteça, porém, o autor ressalta a importância de distinguir os termos tipo textual e gênero textual, assegurando que o primeiro trata-se de um conjunto composto por “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”; enquanto o segundo refere-se a “textos materializados que encontramos em nossa vida diária”.

Em outras palavras, podemos categorizar os tipos textuais como narração, descrição, dissertação, exposição e injunção. Em contrapartida, os gêneros textuais possuem um grande número impossível de serem listados. Assim, tomemos como exemplo a bula de remédio, o romance, a crônica, a receita culinária, etc. São os textos que circulam na sociedade e estão presentes nas atividades comunicativas que desempenhamos através da interação oral ou escrita.

Marcuschi (2003, p. 24) ainda chama atenção para a distinção entre os termos texto e discurso, afirmando que são diferentes quanto à definição. Nas palavras do autor, “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em

algum gênero textual”, enquanto “discurso é aquilo que o texto produz ao se manifestar em uma instância discursiva”. Neste sentido, o discurso eventualmente se realiza através do texto. Temos como exemplo o discurso jurídico, materializado por meio de uma petição advocatícia; o discurso científico, materializado através de um texto exposto em uma revista de divulgação científica, etc. Assim, em consonância com Marcuschi, empregamos a terminologia gênero textual e abordamos o gênero digital comentário *on-line* com foco voltado predominantemente à materialidade do texto.

Diante das perspectivas apresentadas, o trabalho com o gênero textual “comentário *on-line*” consolida a proposta teórica acima abordada, servindo como objeto de estudo no processo de aprimoramento da escrita dos alunos das séries finais do ensino Fundamental. A seguir, discorreremos sobre o gênero em estudo nessa pesquisa.

#### **2.4.1 Gênero textual comentário *on-line***

O comentário *on-line* é um gênero textual bastante utilizado como prática de escrita e interação nas redes sociais. Por meio dele, as pessoas podem realizar interações em plataformas da *internet*, como *sites*, *blogs*, redes sociais, fóruns e outros espaços digitais que permitem aos usuários expressar suas opiniões e participarem de discussões.

É um gênero vinculado geralmente a um texto deflagrador que gera a expectativa de um *feedback* ao autor do conteúdo original ou também pode constituir-se em respostas a perguntas feitas na publicação. Entringer (2018, p. 76) caracteriza o comentário *on-line* da seguinte forma:

- É um texto de opinião, avaliativo, crítico, argumentativo e interativo que apresenta juízos e valores sobre determinado assunto.
- Perfil dos interlocutores: quem escreve é o usuário de determinada mídia digital ou internauta, e quem lê é o grupo desta comunidade interessado no tema ou na discussão;
- O suporte é uma tela de computador ou de outro equipamento *online*;
- O tema são assuntos e fatos relevantes do momento que, geralmente, apresentam divergências;
- A linguagem deve estar de acordo com o contexto, tendendo à informalidade e à subjetividade, com predomínio da 1ª pessoa do singular.

Com base nessa caracterização, entendemos que o comentário eletrônico é um gênero textual da esfera argumentativa. Ele pode variar de um simples parabéns a um discurso mais crítico, podendo evoluir, inclusive, para a disseminação de violência verbal, tudo depende do perfil do interlocutor que reage à postagem do texto fonte. Amparado muitas vezes no anonimato por trás da tela, o comentarista geralmente se sente à vontade para emitir sua opinião que, na maioria das vezes, gira em torno de temas polêmicos.

É considerado como um gênero extremamente relevante para o desenvolvimento da competência argumentativa no ambiente virtual, pois através dele o cidadão pode se posicionar frente às discussões apresentadas em situações reais e imediatas da sociedade de forma mais crítica e participativa.

Diante da sua natureza predominantemente interativa, o gênero comentário *on-line* possibilita a manifestação de opiniões espontâneas que apresentam muitas vezes uma argumentação pouco consistente, com ideias geralmente fragmentadas ou baseadas no senso comum. Assim, a argumentação apresentada muitas vezes é desprovida de fundamentação, fazendo com que o comentário se torne irrelevante.

Neste sentido, Rojo e Barbosa (2015, p.135) sugerem que,

As demandas sociais devem ser inseridas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais.

Segundo as autoras, a escola deve priorizar em seu currículo a inserção de gêneros que circulam no ambiente digital para que os alunos possam participar das discussões sociais na rede. A escola precisa preparar os alunos para atuarem como cidadãos críticos e participativos, capazes de argumentarem com competência no ambiente digital.

A agilidade com a qual os textos circulam nas redes sociais requer que o sujeito esteja preparado para interagir de forma rápida. Com o comentário não é diferente. É preciso estar preparado para ler um texto de forma crítica e atuar como sujeito participante dessas discussões. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver na escola um trabalho que conscientize os alunos sobre a relevância de expor um comentário *on-line* e, ao mesmo tempo, prepará-los para uma boa convivência no

espaço digital, mostrando a eles as regras de netiqueta, ou seja, como se comportar para ter uma boa convivência no espaço digital.

Para Santos e Silva (2020, p. 11),

O gênero comentário *on-line* constitui-se como objeto de ensino importante para reflexão sobre a linguagem e sobre valorações apreciativas expressas pelos internautas. É importante proporcionar reflexões sobre a violência nos comentários *online*, visualizando outras possibilidades de expressão que permitam a divulgação de opiniões, respostas e posicionamentos críticos sem ofensas, respeitando o direito e a integridade moral do outro (Santos e Silva, 2020, p.11).

Com base nessa perspectiva, ancoramos nosso estudo em torno do gênero comentário *on-line* visando estimular a argumentação dos alunos das séries finais do ensino fundamental, de forma que eles tenham uma participação mais efetiva nas discussões que permeiam o espaço digital opinando e argumentando com segurança.

Pensamos na natureza dialógica desse gênero e na importância de ensinar aos alunos que os discursos podem convergir ou divergir, mas a construção de um posicionamento crítico e ético é fundamental para uma convivência pacífica no mundo digital. Tal natureza dialógica é proposta por Bakhtin ao afirmar que,

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (Bakhtin, 1997, p.294).

Por ser um gênero muito utilizado no cotidiano, o comentário *on-line* possui ampla capacidade de divulgação de opiniões em tempo real, pois seu caráter dialógico requer do internauta o compartilhamento de ideias baseadas no discurso do outro. Dessa forma, o comentário nasce a partir de outro discurso que requer uma compreensão responsiva do sujeito. Neste sentido, o comentário consiste em um diálogo, uma interação que acontece em tempo real. Em alguns casos, quando a discussão é bastante polêmica, pode se estender por meio de réplicas, de comentários que respondem a outros comentários e assim sucessivamente.

Para que o comentário exista, antes deve haver uma postagem, um texto base. Dentre tantos gêneros que circulam na *internet*, destacamos aqui as notícias de jornal digital, veiculadas geralmente nas redes sociais. Por meio delas, observamos os

comentários postados que serviram como foco de estudo da nossa pesquisa. No próximo subtópico, trataremos dessa relação entre o comentário *on-line* e as notícias veiculadas em jornais digitais.

#### **2.4.2 Da notícia ao comentário *on-line***

No ambiente virtual, a informação acontece fervorosamente e toma proporções muito rápidas, fazendo com que as notícias se tornem obsoletas em um período muito curto de tempo. Diante disso, as notícias postadas na mídia digital abrem espaço para os internautas poderem interagir em tempo real, emitindo suas opiniões a respeito de um determinado fato.

Esse princípio de interação está ancorado nos pressupostos de Bakhtin (1997) sobre o dialogismo e da compreensão ativa e responsiva com relação a um enunciado. Nas palavras do autor,

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (Bakhtin, 1997, p. 290).

Neste sentido, a notícia veiculada é um enunciado que remete a um discurso informativo e gera a expectativa de que o leitor interaja de forma ativa e responsiva por intermédio de um comentário postado pelo internauta, no qual a opinião prevalece como forma de interação. “Desse modo, o discurso do outro possui uma expressão dupla: a sua própria, ou seja, a do outro, e a do enunciado que o acolhe” (Bakhtin, 1997, p.318).

Vale salientar que nem sempre a interação veicula opiniões, o que nos leva ao cerne da discussão sobre como a sociedade vem reagindo a essas discussões que ocorrem no ambiente digital. É válido considerar que essa interação muitas vezes superficial não passa de algumas curtidas em postagens, ou leituras rápidas e desconexas perdidas no vazio da velocidade de informações nas redes sociais. Sobre isso, Rojo e Barbosa (2015, p. 121) refletem que,

Somos impelidos a buscar a novidade o tempo todo, a não prescindir dela. A superficialidade se estabelece como corolário: curtir/comentar nas redes sociais, sem refletir sobre o que se lê, apenas para não perder a oportunidade de se posicionar, na verdade, de parecer ou se satisfazer (o reino da opinião pessoal no lugar de uma posição ou projeto político mais consistente).

É impossível não concordar com o pensamento das autoras, tendo em vista que na sociedade contemporânea grande parte da população utiliza as mídias digitais para manter-se informada sobre os acontecimentos que permeiam o país e o mundo. Assim, o comentário é um gênero utilizado para expor o posicionamento pessoal em torno das novidades postadas. A notícia veiculada na *internet* pode até atingir o seu propósito comunicativo, todavia em termos de opinião o dilema se estabelece entre a “superficialidade” apontada pelas autoras acima e a participação efetiva de alguns sujeitos que aproveitam esses espaços para realmente exercer seu ponto de vista frente aos problemas sociais noticiados.

Diante disso, ancoramos neste trabalho a perspectiva de ampliar os horizontes de escrita dos alunos através da produção de comentários *on-line* em postagens de notícias veiculadas na *internet*, fazendo com que eles exerçam a cidadania e a ética no ambiente virtual, pois, como afirmam Alves Filho e Santos (2013, p. 83)

O comentário *online*, assim como outros gêneros do meio impresso (a exemplo da carta de leitor), atende à necessidade social de manifestação da opinião pública na esfera jornalística além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incentivar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas. Não se trata de um gênero completamente nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente.

Assim, o comentário *on-line* em notícias de jornais digitais possibilita a participação social do cidadão nas discussões que ocorrem em torno do cenário local, nacional ou mundial, permitindo a manifestação de opiniões e o confronto de ideias de forma mais rápida, prática e atuante.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Natureza e tipo da pesquisa

Nesse estudo, a escrita é tratada numa perspectiva sociointeracional. Quanto à abordagem e natureza deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa aplicada quantitativa e qualitativa (predominantemente). Com relação aos objetivos e procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa-ação, apresentando uma proposta de intervenção e análise dos dados coletados.

Utilizamos uma SD como instrumento metodológico baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplando a apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos de estudo e produção final. Além disso, seguimos algumas adaptações conforme as propostas de Costa-Hübes (2012), inserindo um módulo de reconhecimento do gênero após a apresentação da situação de comunicação e também o momento de circulação do gênero, após a produção final. Ademais, também utilizamos um questionário de sondagem com questões objetivas e discursivas para levantar dados sobre os alunos que foram cruciais para o planejamento e aplicação das etapas da intervenção.

Os passos da sequência geraram dados que foram analisados. Tais análises oportunizaram discussões sobre a temática em estudo, no sentido de encontrar possíveis soluções para os problemas evidenciados nas produções iniciais.

A metodologia seguida é norteada pela pesquisa-ação que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 128), “procura estabelecer uma relação com uma ação ou um problema coletivo”. E na perspectiva de Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, tal metodologia é baseada na interação entre os sujeitos da pesquisa e o professor pesquisador. A partir de uma ação, o pesquisador oferece aos alunos a oportunidade de transformar a sua realidade através da ampliação dos conhecimentos e das suas potencialidades com relação ao meio em que estão inseridos, permitindo que a aprendizagem seja consolidada.



### 3.2 Sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública da cidade de Alagoa Grande, Paraíba, em uma turma de 9.º ano das séries finais do ensino fundamental, composta por 27 alunos, sendo 14 meninas e 13 meninos, com faixa etária que varia entre 14 e 17 anos. A maioria reside na zona urbana do município, nas imediações da escola, e outros na zona rural. São alunos inseridos em contextos sociais de famílias carentes, filhos da classe trabalhadora como profissionais liberais, pequenos comerciantes, agricultores, etc. Grande parte desses alunos estuda na escola desde as séries iniciais do ensino fundamental, portanto são alunos familiarizados com o ambiente escolar.

O contato com os discentes foi iniciado desde a série anterior, quando os mesmos foram meus alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Constatamos que a maioria da turma apresenta muitas dificuldades no tocante à leitura e escrita, que evidenciam problemáticas historicamente acentuadas com relação ao ensino de língua.

Com relação à leitura, boa parte dos alunos não lê fluentemente, apresentando níveis de dificuldade que variam desde a frágil decodificação das palavras, à ausência de respeito à pontuação, insegurança no compartilhamento da leitura, e a restrita habilidade de compreender e interpretar diversos gêneros textuais.

Além disso, outra preocupação que gira em torno desses alunos é a formação de um leitor crítico e reflexivo que não apenas decodifique o que está escrito. Um leitor que consiga ultrapassar a superfície textual e construa os sentidos do texto a partir de um conjunto de saberes mobilizados e da interação entre o texto e os sujeitos.

Em se tratando de escrita, essa dificuldade toma proporções ainda maiores, revelando a carência na escrita de palavras, um repertório ortográfico e vocabular restrito e a necessidade de estruturar frases mais complexas e períodos, o que resulta muitas vezes em textos desestruturados e desconexos.

Sabemos que a preocupação com os baixos índices de proficiência em leitura e escrita são históricos no nosso país, todavia, houve um aumento exponencial desse panorama em função da pandemia da Covid-19.

Durante o período pandêmico, o ensino na nossa escola ocorreu remotamente. As aulas eram compostas por atividades xerografadas de todas as disciplinas que eram entregues aos alunos quinzenalmente. Para esclarecer as dúvidas, era utilizado o aplicativo digital *WhatsApp*, de maneira que os alunos mantinham contato com os

professores em horário estabelecido pela escola. Essa metodologia emergencial contribuiu muito para que o contato do aluno com a escola não fosse totalmente interrompido.

Entretanto, dada a fragilidade da metodologia de ensino utilizada na nossa escola durante a pandemia, observamos um aumento nos índices de dificuldade na aprendizagem de leitura e escrita. Tal aumento foi consolidado durante o período pandêmico e necessitará certamente de um processo de ensino longo e desafiador para tais dificuldades serem reduzidas.

Ademais, as avaliações externas do Governo Federal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, comprovaram que os nossos alunos enfrentam dificuldades em ler, compreender e interpretar informações básicas nos textos, possuindo assim domínio restrito de habilidades de leitura e escrita. Em se tratando de textos argumentativos, esse problema se agrava, principalmente com relação à escrita, já que muitos não desenvolveram ainda as competências necessárias para escrever textos dessa tipologia.

Assim, em virtude de tal problemática, faz-se necessária uma intervenção para que nossos alunos consigam desenvolver habilidades e competências que os levem a ler e produzir textos argumentativos com proficiência.

### 3.3 O local da pesquisa

A escola envolvida na pesquisa localiza-se em um conjunto habitacional na cidade de Alagoa Grande, Paraíba. Em 2023, possuía aproximadamente 550 (quinhentos e cinquenta alunos) matriculados no ensino infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. A escola funciona no prédio do CAIC (Centro de atenção integral à criança e ao adolescente), portanto, possui um amplo espaço distribuído da seguinte forma:

Quadro 3 - Infraestrutura da escola

<b>Ambiente</b>	<b>Quantidade</b>
Salas de aula	17
Sala de professores	1
Biblioteca	1
Diretoria	1
Secretaria	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Almoxarifado	1

Banheiros de alunos	6
Banheiros de professores	3
Sala de AEE (Atendimento educacional especializado)	1
Auditório	1
Quadra coberta	1
Parquinho infantil	1
Roteadores <i>wi-fi</i>	4

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

O quadro acima apresenta a estrutura física da escola, evidenciando que a mesma ofereceu um ambiente amplo com dependências que facilitaram a aplicação da pesquisa. Além disso, também disponibilizou sinal de *internet* em todos os corredores da escola, inclusive no auditório, que também foi utilizado para aplicação de alguns módulos de estudo durante a intervenção. Pelo fato não termos um laboratório de informática, durante a aplicação da pesquisa os alunos utilizaram seus aparelhos celulares e, em alguns momentos, realizamos uma parceria com o Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil) que funciona no mesmo prédio do CAIC para que utilizassem os computadores durante a realização da pesquisa.

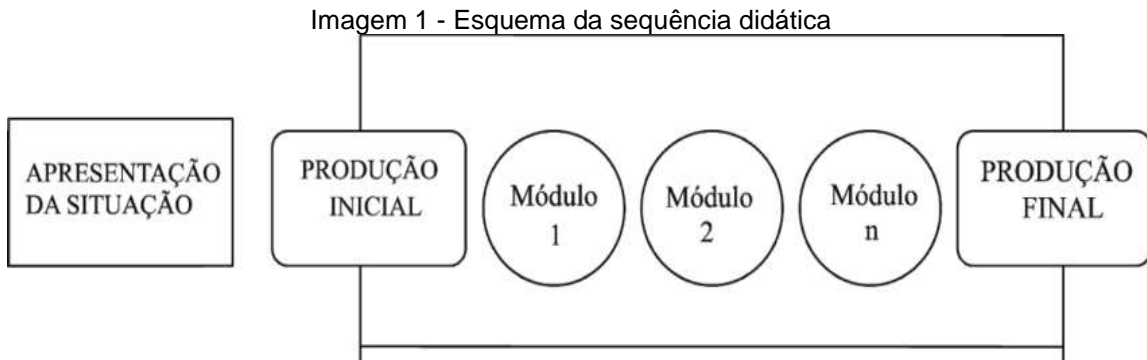
### 3.4 Instrumentos de aplicação e coleta de dados

Como instrumento metodológico foi aplicada uma Sequência Didática, doravante SD, baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo algumas adaptações conforme as propostas de Costa-Hübes (2012). De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A SD favorece a aprendizagem da escrita, tendo em vista que a partir dela o professor elabora uma proposta de ensino direcionada ao estudo de um gênero textual, possibilitando ao aluno o reconhecimento da natureza linguística, comunicativa, estilística e composicional desse gênero. Para os autores,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Na imagem abaixo, podemos observar a SD sugerida por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98) composta pela apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos de estudo e produção final.



Fonte: (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98)

A SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) propõe inicialmente a apresentação da situação inicial na qual o professor descreverá o trabalho com o gênero oral ou escrito. Essa é uma etapa muito importante, pois a partir dela o aluno terá contato com o gênero a ser trabalhado e poderá construir uma ideia sobre o objeto de estudo. Nas palavras dos autores,

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 uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 99).

Após a apresentação da situação inicial, o aluno é instigado a produzir um texto oral ou escrito conforme o gênero proposto. Essa primeira produção servirá como base para que o professor possa "avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98). A produção inicial é um momento de extrema importância, pois indicará o nível de envolvimento que os alunos possuem com o gênero, permitindo que o professor faça suas observações antes de delimitar o trabalho com os módulos de estudo. Assim, segundo os autores,

[...] a produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência. Com efeito, o simples fato de "fazer" – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa

parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 103).

Os módulos de estudo são preparados conforme os problemas apontados na produção inicial. Nesta etapa, o professor poderá delimitar quantos e quais os módulos necessários para que os alunos possam superar as dificuldades apontadas na produção inicial antes que sejam encaminhados a realizarem uma produção final do gênero. Conforme os autores, nos módulos propostos

[...] os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 106).

Os módulos de estudo trazem propostas de atividades que poderão reparar as dificuldades de aprendizagem sobre o gênero em estudo. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 104), esses módulos devem proporcionar aos alunos algumas técnicas que os levarão a representar a situação de comunicação, a elaborarem conteúdos, a planejarem e a produzirem o texto que será a produção final.

A produção final, por sua vez, apresenta o resultado de todo o percurso da SD. É o momento de consolidar os saberes adquiridos durante o trabalho com os módulos de estudo. Segundo os autores,

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 106).

A produção final é o momento de o professor identificar quais os avanços alcançados após o trabalho com módulos de estudo. Conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p.107), nessa etapa da sequência, o professor pode utilizar a produção para realizar uma “avaliação somativa” se assim desejar. Nas palavras dos autores,

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os

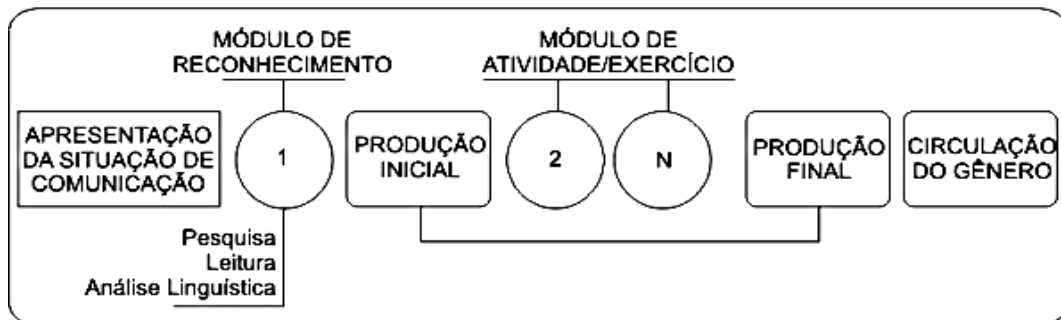
professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 107).

Seguindo os pressupostos da SD dos pesquisadores de Genebra, Costa-Hübes (2012) desenvolveu uma sequência adaptada que propõe um módulo de reconhecimento do gênero textual após a apresentação da situação de comunicação. Segundo a autora,

A adaptação consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial (Costa-Hübes, 2012, p. 119).

Além disso, a proposta da sequência de Costa-Hübes (2012) possui também uma adaptação após a produção final que propõe trabalhar o contexto de circulação do gênero após a produção. Na imagem abaixo, temos a configuração da SD adaptada pela autora que traz inicialmente a apresentação da situação de comunicação, um módulo de reconhecimento do gênero com atividades de pesquisa, leitura e análise linguística, produção inicial, módulos de atividade, produção final e o momento de circulação do gênero.

Imagem 2 – Modelo de sequência didática proposto por Costa-Hübes



Fonte: Costa-Hübes (2012, p 120)

Conforme vimos, Costa-Hübes traz uma proposta de inserção de um módulo de reconhecimento no qual o professor irá desenvolver um trabalho voltado ao gênero, realizando atividades de leitura, pesquisa e análise linguística antes de solicitar a produção inicial, pois, segundo a autora,

[...] se o aluno tiver mais contato com textos, pesquisando, lendo e refletindo sobre sua funcionalidade e suas marcas composicionais, terá melhores condições de produzir seu texto, tendo em vista os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero. Em outras palavras: incentiva-se o processo de pesquisa, visto que o gênero não é tido como forma pronta, mas como um caminho a ser percorrido. O estudante pesquisa para conhecer os elementos

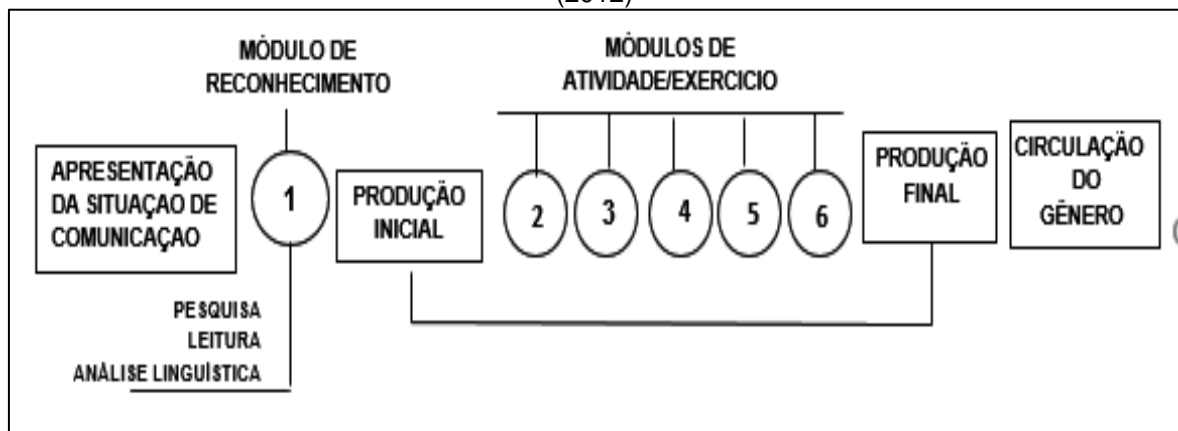
necessários à produção e à circulação do gênero; em seguida, realizando a leitura e análise de textos que já circulam socialmente, é reforçado o conhecimento sobre tais elementos (Costa-Hübes, 2012, p. 120).

Tal situação se faz lógica, pois ao solicitar uma produção textual sem que o professor tenha explorado os aspectos inerentes ao gênero, provavelmente o aluno terá muitas dificuldades para escrevê-lo. No momento em que o aluno imerge no estudo do gênero, pesquisando, lendo e analisando textos já existentes na sociedade, o processo de produção é reforçado para a elaboração de uma escrita mais organizada conforme os conhecimentos adquiridos durante o módulo de reconhecimento.

Além disso, Costa-Hübes (2012) também propõe na sua SD a apresentação do contexto social de circulação do gênero. Nesta etapa final, o professor deve garantir que o gênero circule na sociedade diante da sua esfera de comunicação, levando o aluno a compreender o seu contexto de uso.

Sendo assim, criamos a nossa SD aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo as adaptações propostas por Costa-Hübes (2012), visando trabalhar o gênero textual comentário *on-line* em contextos sociais virtuais. Para isso, elaboramos um esquema de SD que trabalha a apresentação da situação de comunicação, o módulo de reconhecimento, produção inicial, módulos de estudo, produção final e o momento de circulação do gênero. Vejamos na imagem abaixo a representação do esquema de sequência didática adaptada para o trabalho com gênero textual comentário *on-line*.

Imagem 3 – Sequência adaptada aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2012)



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As atividades da nossa SD foram divididas em dez momentos a fim de oferecer meios de aprendizagem que auxiliassem os alunos na superação das dificuldades relacionadas à produção escrita do gênero argumentativo comentário *on-line*.

No primeiro momento, tivemos a apresentação da situação de comunicação. Apresentamos o gênero comentário *on-line* como nosso objeto de estudo para situar a turma sobre a nossa proposta e realizamos uma discussão sobre a temática do *bullying*, uma vez que esse foi o foco das produções iniciais e finais realizadas pelos alunos.

É importante ressaltar que, diante da vasta gama de informações veiculadas diariamente por meio de notícias de jornais, optamos pelo trabalho com a temática do *bullying* por ser este um assunto de interesse dos nossos alunos. A ideia de trabalhar essa temática surgiu da necessidade de realizar uma intervenção pedagógica na escola a esse respeito. Desde o ano de 2022, quando passei a lecionar na turma, percebi que ocorriam situações embaraçosas com relação à socialização desses alunos. No segundo dia de aula, um dos alunos escreveu frases ofensivas nas carteiras de cada aluno, apontando suas “diferenças”, o que gerou uma grande revolta entre eles. Tal situação foi relatada à direção escolar, que tomou providências no sentido de tentar conter o problema. Nas semanas seguintes, foram organizados alguns debates e atividades sobre *bullying* e *cyberbullying* durante as aulas de Língua Portuguesa. No entanto, tal problemática continuou em evidência na nossa escola, tornando imprescindível um trabalho interventivo mais profundo no tocante ao *bullying* para tentar sanar esse tipo de violência que se tornou recorrente no espaço escolar.

O *bullying* e o *cyberbullying* configuram-se como problemáticas acentuadas na escola de forma geral. São comportamentos e atitudes que envolvem violência física e/ou verbal e podem ocorrer em diferentes contextos, como na escola, no trabalho, em ambientes *online* ou em outros locais sociais. Para Barbieri (2013), uma das pesquisadoras pioneiras da temática no Brasil, o *bullying* configura-se como

[...] fenômeno social, que é um tipo de violência escolar, pois se trata de comportamento ligado à agressividade física, verbal e psicológica e, embora aconteça em todos os lugares e atinja todas as classes econômicas, é mais facilmente detectado no âmbito escolar [...] (Barbieri, 2013, p. 83).

Esse tipo de violência pode ocasionar sérias consequências à vítima, gerando problemas ao bem-estar físico e mental, o que pode interferir gravemente no seu desenvolvimento. Sabendo que a escola é um espaço de convivência no qual, além



de conhecimentos, precisamos também formar pessoas humanizadas, atentamos para um trabalho interventivo que aborde essa temática tão difundida no ambiente escolar.

Além disso, o fato desses alunos interagirem em ambientes virtuais desperta também uma preocupação constante com a questão do *cyberbullying*, um tipo de *bullying* que ocorre nas redes sociais, geralmente em comentários feitos em postagens. Esses comentários costumam ser ofensivos e de mal gosto, refletindo diretamente na exposição da vítima. São situações muito corriqueiras no cotidiano dos jovens que, na maioria das vezes, não sabem lidar com o problema.

Em virtude disso, pensamos em organizar uma intervenção utilizando notícias de jornais digitais que contemplem a temática do *bullying* para tentar auxiliar na descaracterização desse tipo de violência que ocorre entre nossos alunos.

Assim, a partir de comentários *on-line* postados em notícias de jornais digitais, levamos os alunos a refletir sobre tal discussão, desenvolvendo o senso crítico e a conscientização sobre o respeito, a tolerância e a empatia ao próximo para que fosse criado um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício à aprendizagem.

Após essas explicações sobre a escolha do tema, voltemos para a explicitação do passo a passo da execução da SD. Assim, tendo sido realizado o primeiro momento da SD referente à apresentação da situação de comunicação, passamos ao segundo momento. Iniciamos o trabalho com o módulo de reconhecimento do gênero comentário *on-line*, seguindo a proposta da SD de Costa-Hübes (2012, p 120), realizando atividades baseadas na pesquisa, leitura e análise linguística. Essas atividades tiveram o propósito de sondar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero antes que pudessem realizar uma produção escrita.

No terceiro momento, apresentamos a proposta de uma produção escrita do gênero para consolidar as informações adquiridas durante a apresentação da situação de comunicação e também da aplicação do módulo de reconhecimento. A produção escrita serviu para nortear os próximos passos da SD, considerando que a mesma evidenciou as dificuldades dos alunos com relação à escrita do gênero. A partir de então, elaboramos os módulos de estudo necessários para que a turma pudesse superar tais dificuldades.

Após a análise da primeira produção, tivemos o quarto momento da SD composto pelo segundo módulo de estudo, no qual foram trabalhadas atividades voltadas ao desenvolvimento da argumentação e da contra-argumentação. O objetivo

foi preparar os alunos para argumentarem em situações de interação do cotidiano, posicionando-se frente às discussões sociais.

O quinto momento trouxe o terceiro módulo de estudo, composto por atividades voltadas à coesão textual. Neste módulo, nosso objetivo foi mostrar a importância dos elementos coesivos na conexão entre as partes de um texto e preparar os alunos para uma escrita mais coesa e coerente.

No sexto momento, trabalhamos o quarto módulo que abordou atividades voltadas à coerência textual. Nosso propósito foi mostrar que a coerência junto à coesão possibilita a construção de sentidos de um texto, estabelecendo relações lógico-discursivas.

No sétimo momento, foi trabalhado o quinto módulo que propôs atividades relacionadas ao uso da pontuação. Nosso objetivo foi revisar o emprego dos sinais de pontuação, tendo em vista que após a análise da produção inicial, verificamos a necessidade de reforçar tal estudo para que na produção final os alunos empregassem a pontuação adequadamente.

No oitavo momento, composto pelo sexto módulo, trabalhamos um filme abordando a temática do *bullying* e também uma notícia com seus devidos comentários *on-line* sobre a mesma temática a fim de debater a respeito dessa problemática que atinge nossos alunos recorrentemente. A partir desse debate e das atividades propostas, os alunos foram preparados para a última etapa da intervenção, composta pela produção final de um comentário *on-line*.

O penúltimo momento da sequência didática trouxe a proposta da produção escrita de um comentário *on-line* no mural virtual do *Padlet* abordando a temática do *bullying*. Este foi o momento de avaliar se o trabalho com os módulos de estudo obteve êxito e a aprendizagem foi realmente concretizada.

Para finalizar o trabalho com a SD, realizamos o momento de circulação do gênero, socializando as ações da pesquisa em um mural da escola por meio de imagens e de um *QR-Code* contendo uma síntese das informações e estratégias utilizadas durante a aplicação da SD.

Abaixo, apresentamos um quadro-resumo contendo o planejamento da sequência didática desenvolvida. Nele, estão presentes a temática a ser trabalhada, o público-alvo, os objetivos, a duração das aulas, o detalhamento das ações, os recursos utilizados, a avaliação e as competências e habilidades da BNCC que foram contempladas nas atividades desenvolvidas.

QUADRO 4 - PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
TEMA ABORDADO	<i>Bullying</i>	
PÚBLICO- ALVO	Alunos do 9º ano do ensino fundamental	
OBJETIVO GERAL	Produzir um comentário <i>on-line</i> empregando adequadamente os operadores argumentativos	
DURAÇÃO	36 horas-aula de 40 minutos	
DETALHAMENTO DAS AÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DURAÇÃO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	Compreender a proposta de trabalho, os objetivos esperados, justificativa, temática, etapas a serem trilhadas, tempo de duração e forma de avaliação. Conhecer o <i>Padlet</i> como ferramenta de aprendizagem.  Expor os conhecimentos prévios sobre o objeto de pesquisa a partir de um questionário de sondagem.	2 horas-aula
MÓDULO 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO	Identificar a temática, os aspectos composicionais e o estilo do gênero, seu contexto de produção, circulação e função social.	6 horas-aula
PRODUÇÃO INICIAL	Elaborar a produção inicial de um comentário <i>on-line</i> com base em uma notícia lida.	3 horas-aula
MÓDULO 2 – ARGUMENTAÇÃO E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO	Construir uma tese e emitir um posicionamento crítico frente a uma problemática. Diferenciar argumentação e contra-argumentação.	4 horas-aula
MÓDULO 3 – COESÃO TEXTUAL	Reconhecer a importância da coesão textual para a progressão de sentidos do texto; Identificar operadores argumentativos a partir de estratégias lúdicas; Reconhecer a relação de sentido que os operadores argumentativos estabelecem no texto.	6 aulas-aula
MÓDULO 4 – COERÊNCIA TEXTUAL	Compreender a importância da coerência na construção da argumentação. Exercitar a coerência e a coesão textual por meio de jogos virtuais.	4 horas-aula
MÓDULO 5 – REVISANDO PONTUAÇÃO	Revisar os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido no texto para a produção de comentários <i>on-line</i> mais coerentes.	3 horas-aula
MÓDULO 6 – DISCUTINDO A TEMÁTICA DO BULLYING	Discutir a temática do <i>bullying</i> a partir de um filme.	5 horas-aula
PRODUÇÃO FINAL	Produzir um comentário <i>on-line</i> a partir da temática do <i>bullying</i> .	2 horas-aula
MOMENTO DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	Divulgar as práticas de produção do gênero comentário <i>on-line</i> em seu contexto de utilização.	1 horas-aula
RECURSOS	<i>Datashow</i> , computadores, celulares, material impresso, papéis, tesouras, cola, material lúdico.	
AVALIAÇÃO	A avaliação foi realizada de acordo com a participação efetiva nas atividades orais e escritas e também a partir das produções textuais realizadas no decorrer da sequência didática.	

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC CONTEMPLADAS NESTE ESTUDO</b>	
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
Competência específica n.º 1 - Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	
Competência específica n.º 5 - Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.	
Competência específica n.º 10 - Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.	
<b>HABILIDADES DA BNCC TRABALHADAS NA SD</b>	
EF69LP21	Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
EF67LP08	Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição), etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, <i>memes</i> , <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na <i>internet</i> etc.
EF89LP02	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar, etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital ( <i>meme</i> , <i>gif</i> , comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
EF69LP07	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos, etc.
EF69LP08	Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

### 3.5 Detalhamento da intervenção

#### 3.5.1 Apresentação da situação de comunicação

Iniciamos a aplicação da nossa pesquisa com a apresentação da situação de comunicação por meio de uma explanação verbal e da utilização do projetor de imagens. O propósito dessa aula foi apresentar a proposta de trabalho, os objetivos esperados, a justificativa sobre a necessidade de uma intervenção no âmbito de produção textual, as etapas que seriam trilhadas, o tempo de duração e a forma de avaliação.

Na oportunidade, falamos sobre a necessidade de argumentar no nosso cotidiano e sobre a relevância que um comentário exerce, em especial no ambiente virtual no qual as discussões ocorrem intensamente. A partir de então, foi apresentado o gênero textual comentário *on-line*, como objeto de estudo da nossa pesquisa.

Para a apresentação, utilizamos o tempo de uma hora-aula. Neste primeiro momento, surgiram algumas dúvidas entre os alunos que logo foram esclarecidas através do diálogo e da apresentação de slides no projetor de imagens. Na imagem abaixo, temos o registro de um dos momentos da apresentação da situação de comunicação.

Imagem 4- Apresentação da situação de comunicação



Fonte: Arquivos da autora, 2023

A partir de então, foi criado um mural virtual no *Padlet*, ferramenta digital que permite criar murais virtuais para exposição de textos e/ou atividades. O referido mural foi utilizado como ferramenta de coleta de dados durante a pesquisa. Para os alunos

terem acesso a essa ferramenta, foram disponibilizados *links* durante as aulas através do *WhatsApp* para que postassem as atividades da sequência didática, como a produção inicial e a produção final.

Nosso próximo passo foi a aplicação de um questionário de sondagem contendo questões objetivas e subjetivas que foram cruciais para coletar dados relevantes ao norteamento da pesquisa. Nele, foram realizados alguns questionamentos a respeito da utilização das mídias digitais. Além disso, também sondamos o conhecimento prévio da turma sobre a escrita do gênero “comentário *on-line*”. A aplicação do questionário ocorreu no decorrer de uma hora-aula. Na imagem a seguir, apresentamos o momento de aplicação do questionário de sondagem.

Imagem 5 - Aplicação do questionário de sondagem



Fonte: Produzida pela autora, 2023.

Abaixo, apresentamos um quadro contendo as questões utilizadas no questionário de sondagem, utilizado como ferramenta de coleta de dados para iniciar a pesquisa.

QUADRO 5 - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE O OBJETO DE PESQUISA
1. Indique o equipamento digital mais utilizado por você no seu dia a dia.
2. Você utiliza <i>internet</i> em casa?
3. Você têm acesso à <i>internet</i> da escola?
4. Você tem <i>e-mail</i> ? Se sim, escreva seu <i>e-mail</i> abaixo. Se não, explique por que não tem.
5. Indique qual ou quais redes sociais você costuma utilizar.
6. Que tipo de conteúdo você costuma acessar ao navegar pela <i>internet</i> ?
7. Com relação a conteúdos informativos, o que você mais curte ao acessar a <i>internet</i> ?

8. Hábito e frequência de postagem de comentários <i>on-line</i> nas redes sociais ou sites que visita.
9. Você tem receio de postar comentários na <i>Internet</i> ? Por quê?
10. O que motiva você a emitir sua opinião em ambientes <i>on-line</i> ?
11. Relate uma situação na qual você fez um comentário após uma postagem. Houve alguma repercussão do seu comentário?
12. Você tem dificuldade em emitir sua opinião por meio de comentários na <i>Internet</i> ?
13. Caso tenha dificuldade, a que você atribui?
14. Você costuma acompanhar o que outras pessoas comentam depois de você? Se elas concordam com a sua opinião ou se as opiniões são contrárias às suas?
15. Você gostaria de ter aulas que permitam a você aprender como utilizar o comentário <i>on-line</i> de forma mais estruturada e coerente na <i>internet</i> ? Por quê?

Elaborado pela autora, 2023.

O questionário acima teve como objetivo sondar algumas informações prévias dos alunos para situar o planejamento e a elaboração da sequência didática. As 15 questões foram divididas em perguntas objetivas e também subjetivas que podem ser divididas em três blocos temáticos.

No bloco 1, que compreende as questões de um a cinco, as perguntas são direcionadas ao acesso à *internet* e às redes sociais. Nosso propósito era conhecer quantos e quais alunos têm acesso a aparelhos digitais como celulares, computadores e *tablets*, bem como o acesso à *internet* na escola e em casa. Embora o *wi-fi* da escola seja disponível para os alunos e professores, muitos ainda não tinham acesso à senha, o que, na oportunidade, foi solucionado para que não tivéssemos problemas com a *internet* durante a aplicação da pesquisa. Além disso, visamos saber quais deles disponibilizavam de *internet* em casa, pois em algumas situações poderíamos necessitar que eles usassem os meios digitais em casa para postar atividades relacionadas à aplicação da sequência didática.

Comprovamos que, dos 27 alunos, 26 possuem celular e apenas um deles não possui, tendo acesso a conteúdos digitais por meio de outro equipamento. Durante a pesquisa, este aluno respondeu às atividades através do celular de um dos colegas, utilizando o *link* disponibilizado.

O questionário também levantou quantos alunos têm acesso à rede em casa e na escola para garantir que todos fossem incluídos na pesquisa. Com relação à disponibilidade do sinal de *internet* em casa, dos 27 alunos, 23 possuem acesso e 4 não possuem por residirem na zona rural. Na escola, embora a *internet* seja acessível



a todos os 27 alunos, 3 deles não possuíam acesso à senha e esta situação foi brevemente solucionada.

Também perguntamos qual *e-mail* eles utilizam no seu cotidiano para que, em caso de necessidade, pudéssemos manter contato, principalmente em se tratando das atividades relacionadas à pesquisa. Comprovamos através das respostas que 21 dos alunos possuem *e-mails* e os disponibilizaram no ato da pesquisa, 3 possuem, mas não lembram do acesso e 3 nunca criaram um *e-mail*.

Para finalizar esse primeiro bloco temático do questionário de sondagem, perguntamos sobre qual a rede social mais utilizada pelos alunos no seu cotidiano. Nosso propósito era conhecer até que ponto os alunos utilizam as redes sociais, tendo em vista que esta pesquisa está diretamente relacionada ao seu uso. Identificamos que dentre as redes sociais mais utilizadas pelos alunos, temos o *Instagram*, utilizado por 20 alunos, o *Youtube* utilizado por 15 alunos e o *WhatsApp* por 13 deles.

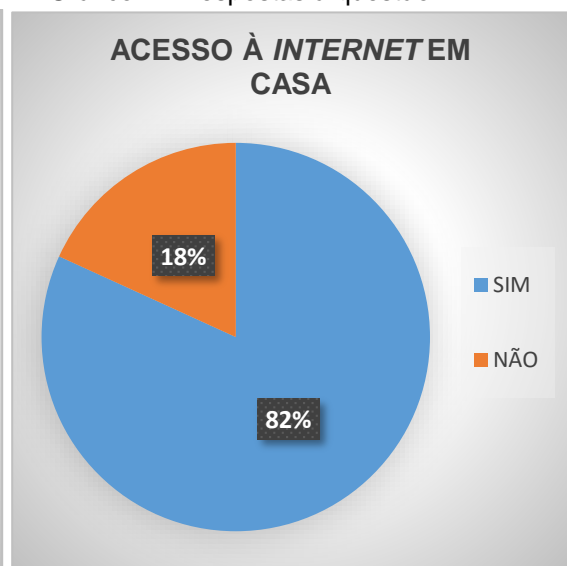
Com esse resultado, concluímos que não haveria dificuldade em aplicar a pesquisa no contexto do ambiente digital, pois a grande maioria dos alunos disponibilizava de celulares, *internet* na escola e em casa e também tinha acesso às redes sociais para podermos realizar as atividades relacionadas à sequência didática com toda a turma. Abaixo, nos gráficos 1, 2, 3, 4 e 5, temos os resultados das análises das questões 1 a 5 do questionário de sondagem.

Gráfico 1 - Respostas à questão 1



Fonte: Criado pela autora, 2023.

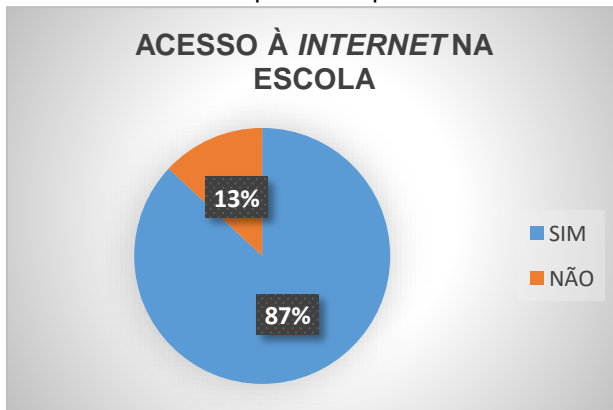
Gráfico 2 - Respostas à questão 2



Fonte: Criado pela autora, 2023.

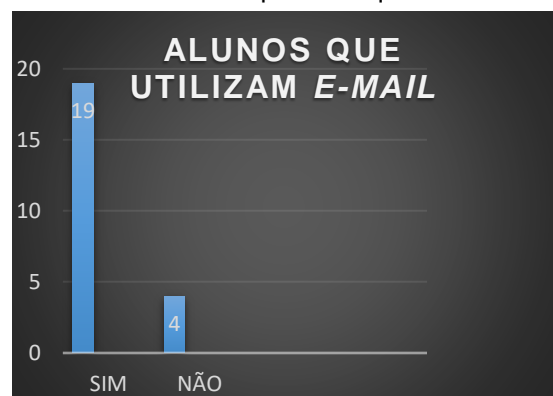


Gráfico 3 - Respostas à questão 3



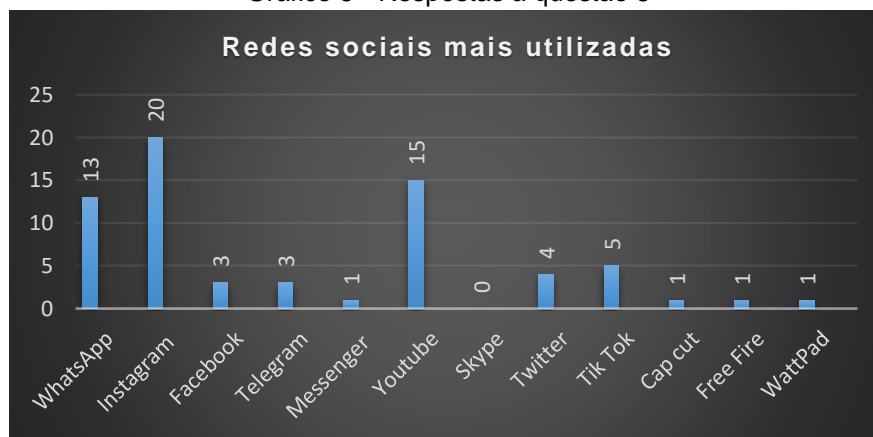
Fonte: Criado pela autora, 2023.

Gráfico 4 - Respostas à questão 4



Fonte: Criado pela autora, 2023.

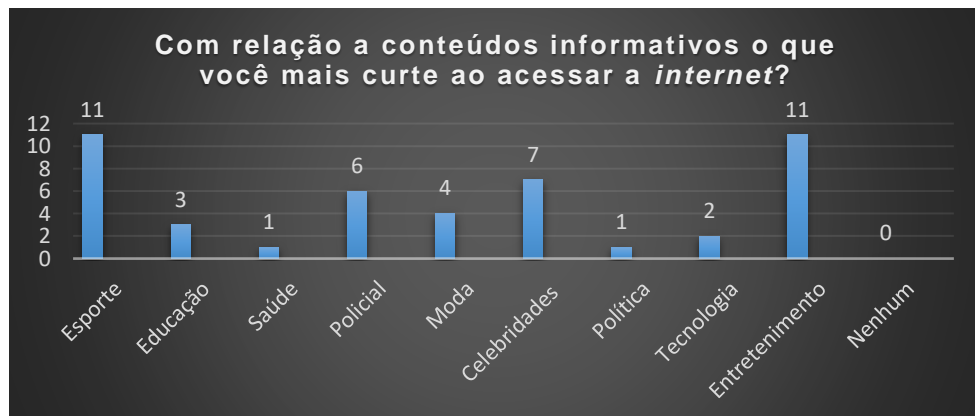
Gráfico 5 - Respostas à questão 5



Fonte: Criado pela autora, 2023.

As questões 6 e 7 do questionário de sondagem compõem o segundo bloco de perguntas direcionadas ao tipo de conteúdo que os alunos mais acessam e curtem nas redes sociais. Foi constatado que os jovens acessam conteúdos diversificados como filmes, séries, músicas, livros, jogos, dentre outros. Mas com relação a conteúdos informativos, as opiniões variam bastante desde o gosto por futebol a informações sobre celebridades, moda, educação, tecnologia, entre outros. Assim, diante das informações coletadas, observamos que os nossos alunos costumam ler conteúdos informativos nas redes sociais e isso foi fundamental para que direcionássemos as atividades da nossa pesquisa. A questão 6 foi aberta, portanto, as respostas estão disponíveis nos anexos deste trabalho. Já a questão 7 foi objetiva, por isso, diante dos dados coletados, apresentamos abaixo o gráfico 6 que traz o resumo sobre os conteúdos informativos mais acessados pelos alunos na *internet*.

Gráfico 6- Respostas à questão 7

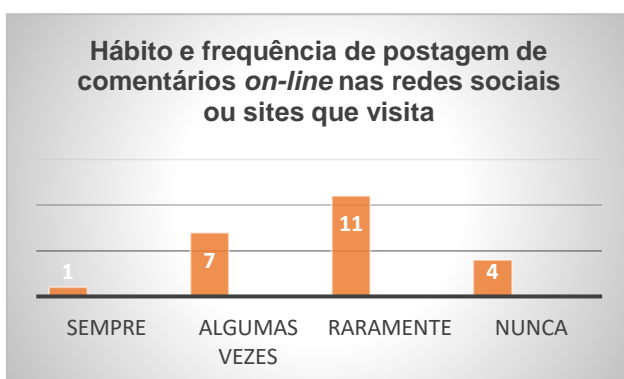


Fonte: Criado pela autora, 2023.

Continuando a análise do questionário de sondagem, seguimos com o bloco 3, composto pelas questões de 8 a 15, que estão direcionadas à participação ativa dos alunos mediante comentários nas redes sociais. Nosso objetivo era sondar até que ponto os alunos estavam envolvidos nas discussões em ambiente virtual. Observar se eles costumavam postar comentários ou se tinham receio, qual o motivo que os levava a emitir suas opiniões por meio de comentários *on-line*, se já ocorreu alguma situação na qual o seu comentário repercutiu na rede. Enfim, foram questões diretamente relacionadas ao gênero textual em estudo.

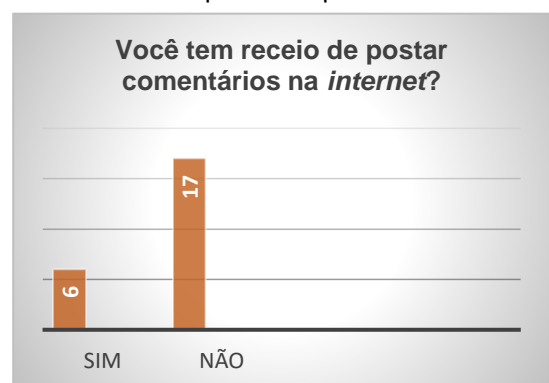
As questões 8, 12, 13 e 14 são objetivas, portanto, coletamos dados que estão apresentados nos gráficos logo abaixo. Já as questões 9 e 15 são parcialmente objetivas e também subjetivas. Dessa forma, seus dados estão dispostos nos gráficos a seguir e a transcrição da parte discursiva das questões está nos anexos deste trabalho, assim como as respostas das questões 10 e 11, que são totalmente discursivas e também estão dispostas nos anexos deste trabalho.

Gráfico 7- Respostas à questão 8



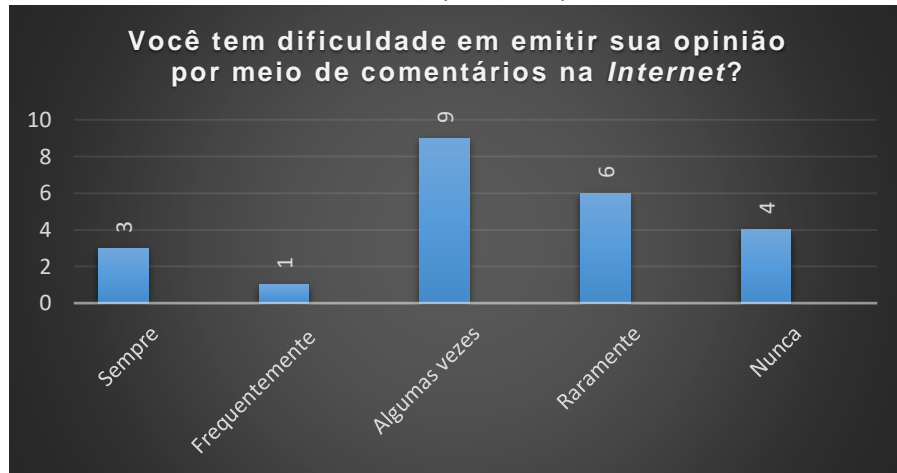
Fonte: Criado pela autora, 2023.

Gráfico 8- Respostas à questão 9



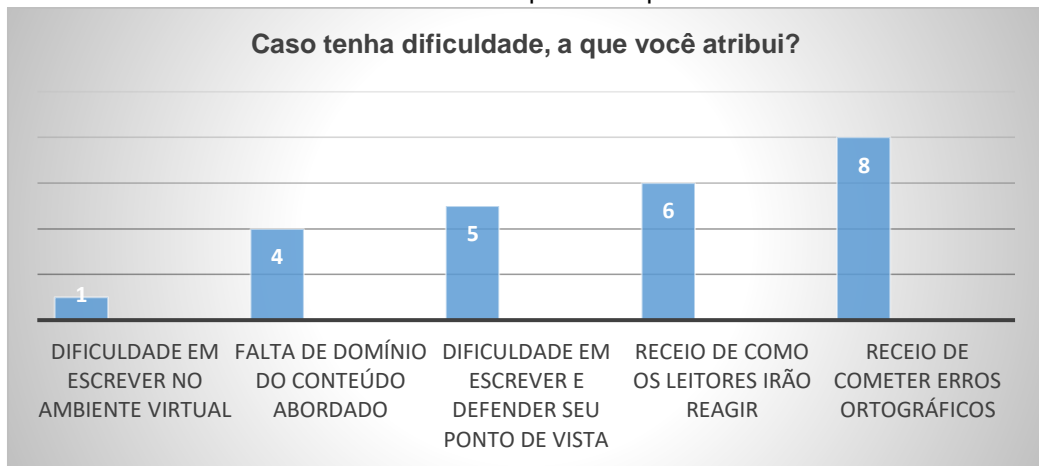
Fonte: Criado pela autora, 2023.

Gráfico 9- Respostas à questão 12



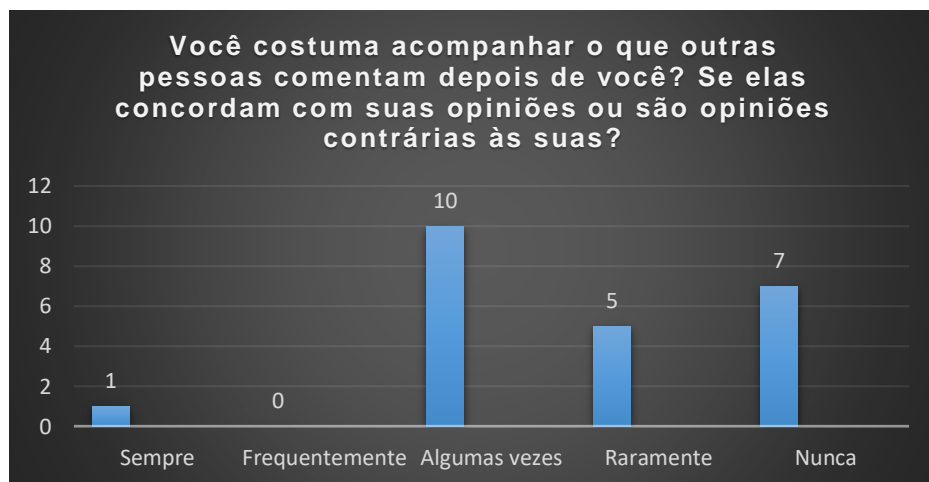
Fonte: Criado pela autora, 2023.

Gráfico 10- Respostas à questão 13



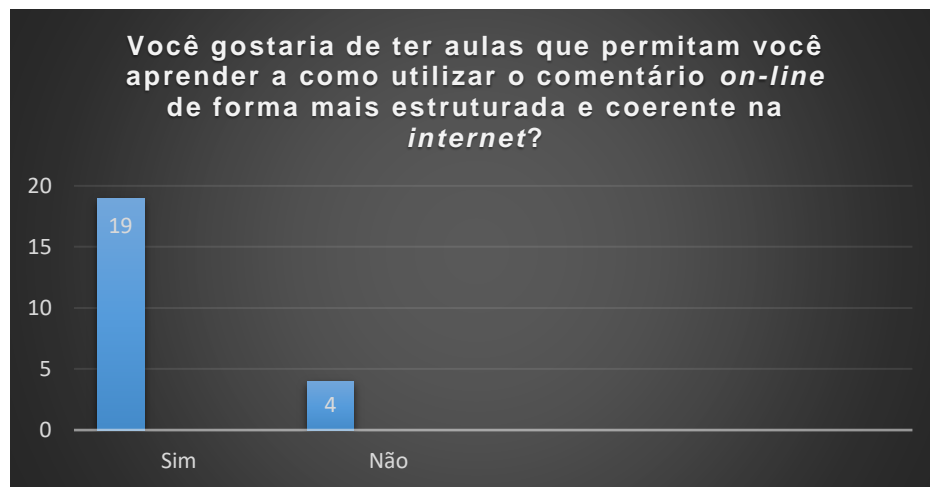
Fonte: Criado pela autora, 2023.

Gráfico 11- Respostas à questão 14



Fonte: Criado pela autora, 2023.

Gráfico 12- Respostas à questão 15



Fonte: Criado pela autora, 2023.

### 3.5.2 Módulo de reconhecimento do gênero

A partir dos resultados obtidos através da análise do questionário, foi iniciada a aplicação do primeiro módulo de estudo sobre o gênero “comentário *on-line*”, seu contexto de produção e circulação. Este primeiro módulo foi intitulado “Módulo de reconhecimento do gênero comentário *on-line*”. Seguindo a proposta da adaptação de Costa-Hübes (2012), na sequência didática trabalhamos atividades de pesquisa, leitura e análise linguística. Nosso objetivo nesse módulo era explorar a temática, os aspectos composicionais e o estilo do gênero, seu contexto de produção, circulação e função social. Para este módulo, utilizamos ao todo o tempo decorrido de 6 horas-aula.

Primeiramente, dividimos a sala em equipes de 5 a 6 alunos e solicitamos que pesquisassem e imprimissem notícias atualizadas em jornais virtuais com alguns comentários postados sobre as mesmas e as levassem à sala de aula para que socializássemos as leituras e realizássemos uma discussão em torno delas. O objetivo da aula era propiciar o contato do aluno com o gênero, bem como instigar o senso crítico por meio das discussões estabelecidas sobre os conteúdos temáticos das notícias.

Observamos que as notícias e os comentários pesquisados pertenciam, em sua maioria, às contas digitais dos jornais G1 e do Metrôpoles no Instagram, que são bastante seguidas pelos internautas para obtenção de informações e também para postagem de comentários.

Em sala de aula, as equipes realizaram sua leitura identificando os comentários favoráveis e desfavoráveis à notícia pesquisada. Neste momento, eles realizaram um trabalho de recorte e colagem para a montagem de um minicartaz contendo a notícia pesquisada, dois comentários favoráveis e dois comentários desfavoráveis. Nosso propósito era apresentar aos alunos o confronto de opiniões que ocorre no ambiente virtual e mostrar que neste espaço existem comentários de vários tipos, desde os mais bem articulados a comentários desnecessários ou ofensivos. Para este momento, utilizamos o tempo decorrido de 3 horas-aula. Abaixo, temos as imagens 6 a 9 que apresentam momentos do trabalho com o módulo de reconhecimento do gênero.

Imagem 6 - Módulo de reconhecimento:  
Leitura de notícias e comentários *on-line*



Fonte: Arquivos da autora, 2023

Imagem 7- Confeção de um minicartaz  
a partir de notícias e comentários *on-line*



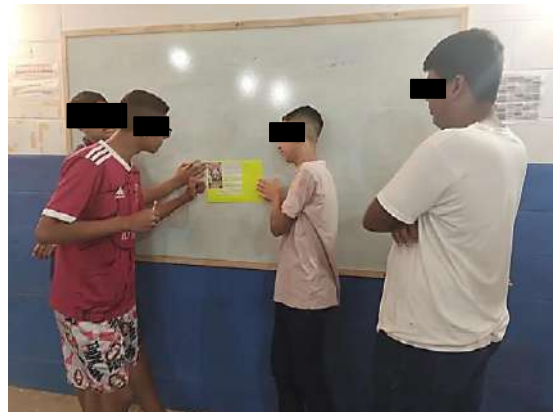
Fonte: Arquivos da autora, 2023

Imagem 8 - Módulo de reconhecimento:  
minicartaz produzido



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Imagem 9 - Módulo de reconhecimento:  
socialização dos minicartazes



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Os alunos foram convidados a irem ao auditório da escola e, através do projetor de imagens, foi apresentada a notícia “Estudante sofre *bullying* em escola pública de PE por ter problemas mentais”. Realizamos a leitura compartilhada e, em seguida, foi

exposto o vídeo referente à notícia lida. Para aprofundar a discussão, foram expostos também alguns comentários referentes à notícia. Houve todo um debate gerado em torno da polêmica do *bullying* e, a partir de então, foi proposta uma atividade escrita contendo questões relacionadas ao contexto de produção e à função social do gênero. Esta atividade encontra-se nos anexos deste trabalho.

Dando sequência ao módulo de reconhecimento, abordamos os aspectos composicionais do gênero. Nosso objetivo nesta atividade era apresentar a estrutura que compõe o gênero *comentário on-line*. Para isso, tomamos como base os estudos de Entringer (2018, p. 76), relacionados aos aspectos composicionais do comentário digital. Segundo a autora,

- Geralmente, os comentários não seguem uma estrutura fixa, apresentam forma livre que possibilita liberdade para uma apreciação pessoal.
- São textos breves e concisos;
- De caráter livre e dialogante, não possui um estilo definido.
- Quanto à utilização de formalidades, isso vai depender do locutor e dos interlocutores, ou seja, usuários e leitores da mídia digital, *site* de revista, jornal, *blog*, redes sociais, entre outros. No entanto, ele deve conter clareza de ideias (Entringer, 2018, p. 76).

Conforme aponta a autora, o comentário *on-line* não possui uma estrutura composicional previamente delimitada, porém são textos curtos, concisos e claros nas suas ideias. Neste caso, foi necessário mostrar aos alunos que todo comentário baseia-se em um texto prévio, que no nosso estudo é a notícia. Assim, a partir de uma discussão pré-estabelecida em uma postagem, é necessário elaborar uma tese, uma opinião sobre a problemática em pauta, apresentar uma argumentação coerente e finalizar o comentário com uma breve conclusão. Dessa forma, delimitamos uma estrutura básica para que os alunos pudessem analisar os comentários lidos e iniciassem a preparação para a escrita da produção inicial.

Após as explicações, os alunos receberam uma atividade impressa com questões relacionadas aos aspectos composicionais do gênero comentário *on-line*. Para esta atividade, utilizamos comentários postados na notícia que foi lida e trabalhada no início do módulo de reconhecimento “Estudante sofre *bullying* em escola pública de PE por ter problemas mentais”. Selecionamos um comentário e trabalhamos a tese, a argumentação e a conclusão deste comentário. A atividade completa encontra-se nos anexos deste trabalho.

Para encerrar o módulo de reconhecimento, abordamos o estilo linguístico do gênero comentário *on-line*. O objetivo desta aula era fazer com que os alunos

compreendessem alguns recursos linguísticos presentes no comentário *on-line*, como o tipo de linguagem utilizada, se formal ou informal; observar se o comentário possui linguagem verbal ou não verbal; se no texto há recursos expressivos típicos da mídia digital como *emoticons*, *emojis*, gírias; e também compreender se havia coesão e coerência no comentário em estudo.

Para a realização dessa atividade, utilizamos o tempo de 2 horas-aula entre a exposição oral e a atividade entregue em folha para que lessem, discutissem e respondessem. Eventualmente, surgiram algumas dúvidas com relação ao tipo de linguagem e também com relação aos conectivos identificados no comentário. Esclarecidas as dúvidas, falamos sobre a forma dinâmica como as pessoas se comunicam na mídia digital utilizando *emoticons*, *emojis* e outros recursos bastante conhecidos no cotidiano do ambiente digital que comumente foram compartilhados pelos alunos. A atividade proposta encontra-se nos anexos deste trabalho.

### **3.5.3 Produção Inicial**

Encerrado o módulo de reconhecimento, partimos para o próximo passo da sequência didática, o qual foi a preparação para a produção inicial. O objetivo desta aula foi propiciar aos alunos as condições para que elaborassem a produção inicial de um comentário *on-line* com base em uma notícia lida. Conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. Diante disso, essa primeira produção serviu como base para que elaborássemos os módulos de estudo conforme as dificuldades apontadas pelos alunos.

Para a realização desta próxima etapa, os alunos foram convidados a visitar o laboratório de informática do polo da Universidade Aberta do Brasil - UAB e orientados a pesquisarem uma notícia sobre o *bullying* com seus devidos comentários *on-line*.

Em virtude de alguns alunos ainda não saberem manusear o computador, este primeiro momento demorou um pouco e foi necessário intervir em algumas situações, como ensiná-los a pegar o *mouse*, clicar no lugar certo, enfim. Como não havia computadores disponíveis para todos, alguns alunos tiveram que formar duplas para



utilizar os aparelhos. Abaixo, temos uma imagem que apresenta o registro desse momento.

Imagem 10 - Alunos no laboratório de informática do Polo UAB Alagoa Grande



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

A partir de então, foi disponibilizado o *link* de acesso à notícia e aos comentários para que iniciassem uma leitura compartilhada dos mesmos. Neste momento, solicitamos que pesquisassem no *Google* um *site* do Portal G1 contendo uma notícia sobre *bullying* para que inicialmente lessem silenciosamente e, em seguida, compartilhassem a leitura e a discussão gerada em torno da mesma. A notícia intitulada “Estudante xingado de ‘gordo’ e ‘bolo fofo’ compartilha sofrimento após ser vítima de *bullying* e *cyberbullying*” impulsionou a discussão e levou os alunos a partilharem experiências e relatos sobre situações difíceis vivenciadas especialmente no ambiente escolar. Foi um momento de bastante discussão que gerou um embate caloroso de ideias.

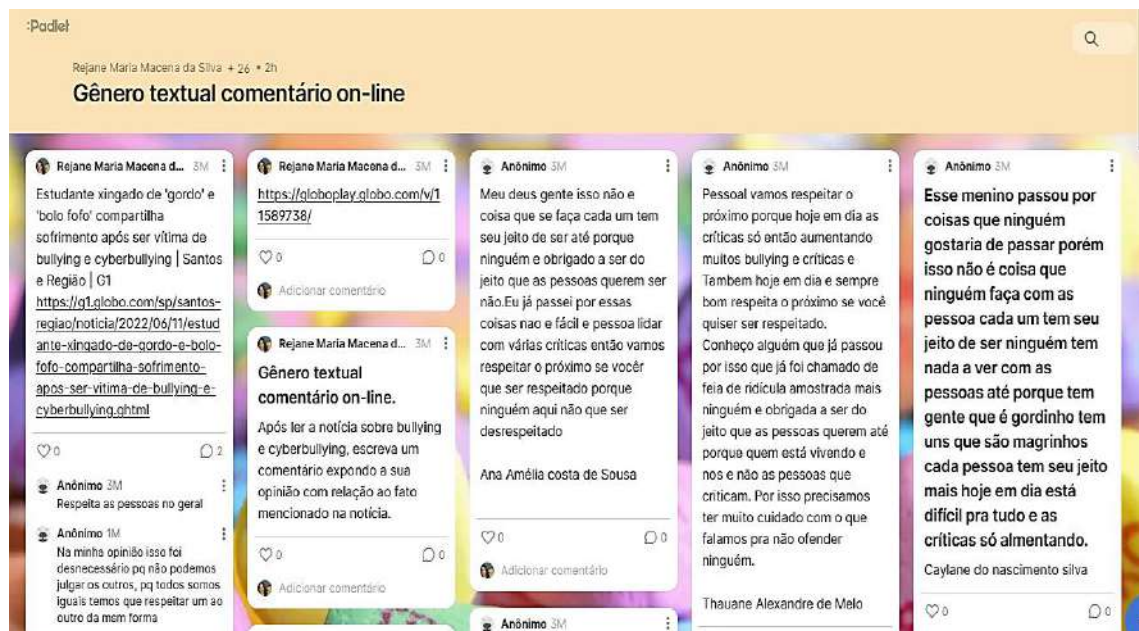
Após a leitura da notícia e de seus respectivos comentários, os alunos receberam através do *WhatsApp* um *link* do *Padlet* no qual constava o comando da questão, solicitando que a partir da notícia e dos comentários lidos, escrevessem um comentário *on-line* emitindo sua opinião sobre o caso de *bullying* noticiado.

Os textos foram enviados para o *Padlet* e, em seguida, selecionados para análise. Para a realização desse momento, utilizamos o tempo de 3 horas-aula. Abaixo, disponibilizamos na imagem 11 um recorte da notícia trabalhada juntamente com seu *link* de acesso, e também a imagem 12, representando a página do *Padlet* na qual os alunos realizaram a postagem das produções iniciais.



Imagem 11 – Notícia trabalhada para a produção inicial de um comentário *on-line*

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingado-de-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimento-apos-ser-vitima-de-bullying-e-cyberbullying.ghtml> . Acesso em 15/05/2023

Imagem 12 - Página do mural virtual do *Padlet* com as produções iniciais

Fonte: A autora, 2023

Para realizar a análise das produções iniciais, selecionamos textos de seis alunos, considerando como critério para esta seleção uma amostra aleatória. Em seguida, estabelecemos os critérios de análise das produções, conforme o que havia

sido trabalhado no módulo de reconhecimento, quando abordamos a função social do gênero, seu contexto de uso, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

Os critérios elencados abaixo serviram como norteadores para realizar essa primeira análise e, a partir dela, construímos os próximos módulos da sequência didática. Nosso propósito foi identificar os problemas que os alunos apresentaram na produção inicial e planejar os módulos de estudo com base nas necessidades de aprendizagem apontadas em tais produções.

QUADRO 6 - CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL (PI)
1) O aluno escreveu de acordo com o gênero solicitado?
2) O conteúdo temático do comentário mantém uma relação coerente com o conteúdo da notícia lida?
3) Qual a estratégia utilizada para iniciar a argumentação do comentário?
4) O texto traz argumentos para desenvolver a argumentação sobre a tese apresentada? Eles são convincentes?
5) Como acontece a articulação entre os argumentos? Há o uso adequado de conectivos?
6) A articulação coesiva dos argumentos favorece a coerência textual?
7) O texto possui uma conclusão? Qual a estratégia argumentativa utilizada na conclusão?
8) Quanto ao estilo, que tipo de linguagem foi utilizada no texto? Há alguma marca linguística típica da escrita digital? O texto apresentou algum problema de ortografia, pontuação ou acentuação?

Fonte: A autora, 2023.

Produção inicial do Aluno 1 (A-1)

**Na minha opinião, os jovens que praticaram o bullying deveriam ser punidos na escola. Pois se eles não aprenderem a lição, vão praticar o bullying na escola e fora da escola. Um exemplo disso é um amigo meu que sofria bullying na sala de aula por conta da sua aparência, chamavam ele de baleia,barrio,gordo,etc. Portanto, os jovens deveriam aprender que praticar o bullying não é legal, para assim não machucar mais as pessoas.**

Fonte: Arquivos da autora, 2023

O aluno 1 escreveu um texto do gênero comentário *on-line*, demonstrando coerência com relação à notícia lida, abordando a temática do *bullying*.

Para iniciar a argumentação, utilizou como estratégia argumentativa a apresentação de uma tese: afirmando que “[...]os jovens que praticaram *bullying* deveriam ser punidos na escola. Pois se eles não aprenderem a lição, vão praticar *bullying* na escola e fora da escola”. Para sustentar a tese e manter a progressão textual, o aluno valeu-se de uma estratégia argumentativa baseada na exemplificação de um fato ocorrido com um amigo seu que também sofrera *bullying* na escola. Tal estratégia não sustenta a tese de forma consistente em virtude de ser esta apenas a apresentação de mais um fato. Não há uma conexão plena entre o exemplo dado e a tese apresentada, uma vez que após dizer “[...] Um exemplo disso é um amigo meu que sofria *bullying* na sala de aula por conta da sua aparência, chamavam ele de baleia, barrio, gordo, etc.”, não faz um elo com a tese de que não houve punição, seria necessário explicar o próprio exemplo mostrando que o *bullying* acontecia repetidamente sem que houvesse nenhuma intervenção punitiva, ou mesmo que o fato tivesse sido levado ao conhecimento das pessoas, ou agentes com competência para a tomada de providências. Além disso, após a exemplificação, o texto passa para a etapa de conclusão, caracterizando-se a ausência de outros argumentos. Isso gera uma lacuna em relação à construção argumentativa.

Estabeleceu a coesão por meio dos conectivos “pois”, “se”, “e”, “um exemplo disso” e “portanto”. Quanto à coerência, observamos que, embora haja uma lacuna na construção da argumentação, o texto manteve-se coerente.

Para iniciar a etapa conclusiva, o aluno recorreu ao mecanismo articulador “portanto”. Tal articulação não favorece a progressão lógica do texto e o estabelecimento da coerência, o exemplo utilizado como argumento que vem antes da palavra “portanto” não é semanticamente suficiente para dirigir o leitor à confirmação da tese apresentada. Além disso, a informação que vem depois do conectivo “portanto” não retoma o argumento anterior no sentido de dar a ele um fechamento, ao contrário abre outro tópico sobre o qual não havia falado antes: “[...] Portanto, os jovens deveriam aprender que praticar o *bullying* não é legal, para assim não machucar mais as pessoas”. O mesmo não havia falado antes sobre o fato de que a prática do *bullying* machuca as pessoas. Assim, podemos dizer que, para encerrar o texto, utilizou uma conclusão sintética e pouco sugestiva: “[...] os jovens

deveriam aprender que praticar o *bullying* não é legal, para assim não machucar mais as pessoas”.

Quanto ao estilo linguístico, o texto não apresenta marcas linguísticas típicas da escrita digital como abreviações, marcadores enunciativos verbais ou imagéticos, gírias, *emojis*, *GIF*, entre outros, pois o aluno usou a norma padrão utilizando a enunciação em primeira pessoa, logo no início ele assume o discurso: “[...] Na minha opinião...”. Concluímos que a ausência de marcas linguísticas da escrita digital e de marcadores enunciativos pode estar relacionada ao fato de que o comentário parte de uma notícia e esta é apresentada no Portal G1, por trás da notícia há repórteres comprometidos com a escrita no padrão formal da língua. Isso tem implicações para a escrita do aluno, que tende a seguir com esse compromisso de produzir o comentário *on-line*, considerando o caráter mais formal da tipologia argumentativa. Isso também se reflete no aspecto ortográfico do texto, no qual se observa apenas o desvio fonológico da palavra “barrio” que evidencia uma vocalização representada pela transformação da consoante final “l” pela vogal “o”. No tocante à pontuação, observa-se a ausência da vírgula antes do conectivo “pois”. No lugar da vírgula aparece um ponto final, impedindo que o leitor perceba a continuidade da tese.

No que se refere à sintaxe, na introdução do argumento em forma de exemplo “[...] Um exemplo disso é um amigo meu que sofria *bullying* na sala de aula por conta da sua aparência, chamavam ele de baleia, barrio, gordo, etc.”, observa-se uma inversão de posição na informação. Espera-se que primeiro seja informado o fato ocorrido (a prática do *bullying* na escola), porque é o fato da ocorrência do *bullying* que aconteceu na escola que pode justificar a tese anterior de que “Se eles não aprenderem a lição vão praticar o *bullying* na escola e fora da escola”. Na sequenciação do texto, o exemplo dado mantém ligação também com a tese principal de que “[...] os jovens que praticaram o *bullying* deveriam ser punidos na escola”. Entretanto, o texto traz primeiro o sujeito e depois o fato. Em outras palavras, em ordem direta, a informação poderia ter a seguinte estruturação: um exemplo disso é o *bullying* sofrido por um amigo meu na sala de aula por conta da sua aparência.

## Produção inicial do aluno 2 (A-2)

Na minha opinião, o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário, afinal, não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo, na minha escola já ocorreu o mesmo com uma aluna, a mãe dela até teve que intervir na situação, mas infelizmente, ela ainda continua sofrendo bullying, por isso, para combater o bullying deveríamos parar de criticar as aparências dos outros.

Fonte: Arquivos da autora, 2023

O aluno 2 construiu um comentário *on-line* atendendo à proposta do gênero solicitado, de forma que o texto mantém uma relação lógica com o conteúdo da notícia lida sobre a temática do *bullying*.

No início da argumentação, explicitou a sua opinião a respeito do fato mencionado na notícia, elaborando a tese de que “[...] o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário” apresentando a seguinte explicação: “[...] não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo”.

Para sustentar sua tese, foi utilizada como argumento a exemplificação de um fato ocorrido com uma aluna da escola, afirmando que “[...] na minha escola já ocorreu o mesmo com uma aluna, a mãe dela até teve que intervir na situação, mas infelizmente, ela ainda continua sofrendo *bullying*”. Tal argumentação não sustenta a tese por se tratar da apresentação de mais um fato, de forma que a situação mencionada na argumentação apenas mantém uma relação comparativa com o fato apresentado na notícia quando o aluno afirma que “[...] na minha escola já ocorreu o mesmo com uma aluna”. Dessa forma, a argumentação evidencia-se inconsistente, pois não mantém uma relação lógica com a tese.

A progressão textual é marcada pelo uso de alguns conectivos como “afinal”, que dá continuidade à elaboração da tese, propondo ideia de explicação da opinião “[...] Na minha opinião, o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário, afinal, não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo”; “mas” que propõe oposição de ideias, encontra-se empregado dentro do seu contexto lógico-discursivo quando o aluno utiliza a construção “[...] mas infelizmente, ela ainda

continua sofrendo *bullying*". O mesmo acontece com o conectivo "por isso", que propõe ideia de conclusão e assim é utilizado para finalizar o comentário "[...] por isso, para combater o *bullying* deveríamos parar de criticar as aparências dos outros". Dessa forma, podemos dizer que os conectivos favorecem a progressão textual.

No que se refere à coerência, observa-se que o uso adequado dos conectivos não garante a coerência textual. Nesse texto, a coerência sofre ruptura pelo fato de que o exemplo utilizado como estratégia argumentativa para sustentação da tese não é adequado para esse intento.

Para encerrar o texto, a aluna iniciou a conclusão utilizando um conectivo conclusivo "por isso" seguido de uma frase sugestiva que propõe "[...] por isso, para combater o *bullying*, deveríamos parar de criticar as aparências dos outros". A conclusão traz uma solução genérica que mais se assemelha a uma tese. Embora haja uma relação lógica entre a tese "[...] não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo" e a proposta de solução apresentada na conclusão "[...] por isso, para combater o *bullying* deveríamos parar de criticar as aparências dos outros", o encerramento do texto ainda demonstra certa insegurança quanto à resolução da problemática.

Quanto ao estilo linguístico, o texto não apresentou marcas linguísticas típicas da escrita digital, como *emojis* e abreviações, por exemplo, pois o aluno utilizou uma linguagem mais próxima da formalidade, sem desvios ortográficos. Utilizou a enunciação em primeira pessoa, expressa logo no início do texto: "[...]Na minha opinião, o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário, afinal, não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo...". Concluímos então que o estilo linguístico utilizado no comentário está diretamente relacionado ao estilo da notícia, por se tratar de um texto da esfera jornalística que usa a linguagem formal.

Ainda em relação ao estilo, destacamos aspectos relativos à pontuação. No texto, observa-se que não há um fechamento dos períodos através do uso do ponto final, como o trecho "[...] não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo, na minha escola já ocorreu o mesmo com uma aluna..." no qual a vírgula foi empregada inadequadamente após a palavra corpo, ao invés do ponto final. O mesmo acontece no trecho "[...] ela ainda continua sofrendo *bullying*, por isso, para combater o *bullying*, deveríamos parar de criticar as aparências dos outros" no qual o uso da vírgula antes do conectivo "por isso" foi usado inadequadamente, ao invés do ponto final. A ausência do ponto final, enquanto elemento de coesão, não favorece a coerência textual, ficando esta a cargo da concatenação das ideias.



## Produção inicial do aluno 3 (A-3)

Gente isso não pode acontecer um aluno sofrer bullying por ter uma diferença dos demais isso não dá o direito de outras pessoas julgarem como ele deve ser. Conheço uma pessoa que já passou por situação quase igual a do menino e sei que não foi fácil aguentar tudo isso. Então vamos sempre ter cuidado um brincadeira ou apelido pode machucar a pessoa de verdade, e sempre lembrar de respeitar os outros para sempre podermos ser respeitados .

Fonte: Arquivos da autora, 2023

O aluno 3 (A-3) escreveu um comentário *on-line* atendendo à proposta do gênero, de forma que mantém uma relação lógica com o conteúdo temático da notícia lida.

Para iniciar a argumentação, utilizou como estratégia a exposição da opinião sobre o fato informado na notícia a respeito da menina que sofreu *bullying*, utilizando a seguinte colocação “Gente isso não pode acontecer um aluno sofrer *bullying* por ter uma diferença dos demais isso não dá o direito de outras pessoas julgarem como ele deve ser”. Percebe-se que na introdução do comentário há também a apresentação da tese “[...] ter uma diferença dos demais, isso não dá o direito de outras pessoas julgarem como ele deve ser”. A forma como essa introdução está escrita não favorece a compreensão do leitor no tocante à delimitação do que é próprio do comentário “Gente isso não pode acontecer um aluno sofrer *bullying*” e do que é a tese propriamente dita. Tal situação deve-se ao uso inadequado dos referentes “isso”. O primeiro se refere à notícia do *bullying* ocorrido e o segundo “isso” se refere à seguinte questão: o fato de alguém ter uma diferença não autoriza as outras pessoas a fazerem *bullying* com ela, julgando-a inferior por ter tal diferença. Essa é a tese do texto.

A argumentação é apresentada em forma de uma breve exemplificação de um fato vivenciado por alguém do seu convívio, demonstrando ausência de argumentos mais convincentes. Isso pode indicar insegurança ou desconhecimento por parte de quem escreve os argumentos.

Para articular o texto, utilizou alguns elementos referencias como o pronome “isso” ao se referir ao *bullying* mencionado na notícia trabalhada “Gente isso não pode acontecer...”; e, mais adiante utiliza novamente o elemento referente “isso” fazendo referência ao fato de “[...] um aluno sofrer *bullying* por ter uma diferença dos demais...”; também empregou o conectivo aditivo “e” para expressar adição de ideias em “[...] e sei que não foi fácil aguentar tudo isso”. Novamente, o termo “isso” aparece como elemento referente em “[...]tudo isso” para se referir a “[...] Conheço uma pessoa que já passou por situação quase igual à do menino e sei que não foi fácil aguentar tudo isso”.

Observa-se que há uma repetição de uso do conectivo “isso” em diferentes situações do texto, como já comentamos, os dois primeiros usos desse pronome imprimiram à estrutura oracional certo truncamento. Os demais usos propiciaram progressão adequada ao texto.

Ao iniciar a conclusão, empregou adequadamente o conetivo conclusivo “então”, além dos conectivos “ou” para representar uma alternância de ideias em “[...] sempre ter cuidado uma brincadeira ou apelido pode machucar a pessoa...”; utilizou novamente o conectivo aditivo “e” para adicionar uma ideia e encerrar o texto “[...] e sempre lembrar de respeitar os outros para sempre podermos ser respeitados”.

Nota-se, portanto, que, através do uso de elementos referenciais e sequenciais, o comentário apresenta coesão e coerência textuais, mesmo que a argumentação seja ainda bastante restrita.

A conclusão iniciou com o conectivo conclusivo “Então”, elemento coesivo que favorece a progressão lógica do texto. No entanto, tal elemento não se refere apenas à exemplificação apresentada na argumentação, pois ele também retoma à tese da necessidade do respeito e possibilita o encerramento do texto apresentando uma proposta de solução utilizando um verbo no modo imperativo, “vamos”, que propõe atitudes importantes para combater o *bullying* “[...] vamos sempre ter cuidado uma brincadeira ou apelido pode machucar a pessoa de verdade, e sempre lembrar de respeitar os outros para sempre podermos ser respeitados”.

Com relação ao estilo linguístico, apresentou o texto na linguagem verbal, com marcas linguísticas típicas da escrita digital, usando uma linguagem mais predominantemente informal, constituindo um diálogo com o interlocutor como no trecho “Gente, isso não pode acontecer...” de forma que o estilo lembra a escrita usualmente utilizada pelos internautas na postagem de comentários on-line. Além



disso, o aluno apresentou vários problemas no tocante à pontuação que em certos momentos compromete a coerência textual como, por exemplo, a ausência da vírgula no trecho “Gente isso não pode acontecer um aluno sofrer *bullying*...” e também antes da palavra “isso”, no trecho “um aluno sofrer *bullying* por ter uma diferença dos demais isso não dá o direito...”.

Produção inicial do aluno 4 (A-4)

Na minha opinião isso foi muito desnecessário, as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais pois todos nós somos diferentes um dos outros, e temos que aceitar isso, não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa que outra que vale menos que ela por isso.

Fonte: Arquivos da autora, 2023

O aluno 4 (A-4) escreveu um comentário atendendo à proposta de escrita do gênero, mantendo uma relação com o conteúdo temático da notícia lida. Para iniciar a argumentação, apresentou uma breve opinião sobre o fato noticiado: “[...] Na minha opinião isso foi muito desnecessário...” e, em seguida, apresentou a tese “[...] as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais...”.

A argumentação mantém uma relação lógica e convincente com a tese. Está mais voltada ao senso comum “[...] pois todos nós somos diferentes um dos outros, e temos que aceitar isso, não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa que outra que vale menos que ela por isso”.

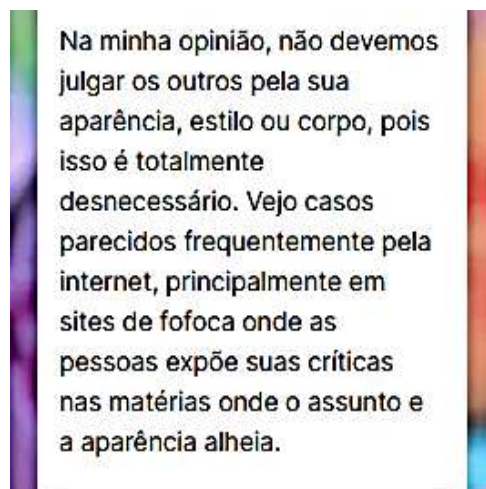
Para articular o argumento com a tese utilizou o conectivo explicativo “pois” em “[...] pois todos nós somos diferentes um dos outros”; empregou o conectivo “e” para adicionar a informação “[...] e temos que aceitar isso...” e, por fim, utilizou os conectivos explicativos “porque” e “que” para explicar que “[...] não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa que outra que vale menos que ela por isso”. Assim, a articulação dos elementos coesivos favorece a construção da coerência textual.

Em termos estruturais, o texto parece não dispor de uma conclusão para o encerramento das ideias, entretanto, se consideramos a elipse de uma expressão

conclusiva do tipo, “portanto”, antes do trecho “[...] não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa que outra que vale menos que ela por isso”. Podemos perceber nesse trecho o fio conclusivo para o texto. Assim, o que parece ser um argumento não desenvolvido plenamente pode ser a forma encontrada pelo autor para encerrar o texto. Trata-se de uma forma diferente do esperado, que seria retomar a tese a partir de um conectivo conclusivo.

No tocante ao estilo linguístico, utilizou linguagem verbal mais próxima da formalidade, sem marcas típicas da escrita digital. Usou o discurso na primeira pessoa: “[...] Na minha opinião...”. Ortograficamente, empregou as palavras quase que completamente sem desvios, apenas apresentando um desvio de acentuação no pronome “nos”. Quanto à pontuação, apresentou, assim como os demais acima mencionados, alguns desvios no uso da vírgula em “[...] Na minha opinião isso foi muito desnecessário...” na qual a vírgula deveria separar a expressão “Na minha opinião” do restante da frase; ausência da vírgula antes do conectivo “pois” em “[...] normalizar corpos reais pois todos nos somos diferentes um dos outros...” ausência da vírgula antes do adjetivo “alta” na enumeração de palavras em “[...] não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa...”. Vale ressaltar que a escolha vocabular “normalizar corpos” nos aponta um autor com leituras sobre a temática em pauta que trata da disciplina ou da padronização dos corpos a partir de modelos ideais veiculados pela mídia. Ainda sobre o estilo, apontamos a elipse de uma partícula conclusiva no início do trecho “não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa...” o que expressa a possibilidade da interseção fala e escrita como traço pertinente do gênero comentário *on-line*.

Produção inicial do aluno 5 (A-5)



Na minha opinião, não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo, pois isso é totalmente desnecessário. Vejo casos parecidos frequentemente pela internet, principalmente em sites de fofoca onde as pessoas expõe suas críticas nas matérias onde o assunto e a aparência alheia.

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 5 (A-5) escreveu um comentário digital condizente com o conteúdo temático trabalhado na notícia, estabelecendo uma relação de coerência entre o conteúdo temático do texto base e o comentário produzido.

Iniciou a argumentação apresentando uma tese em forma de opinião “Na minha opinião, não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo, pois isso é totalmente desnecessário”.

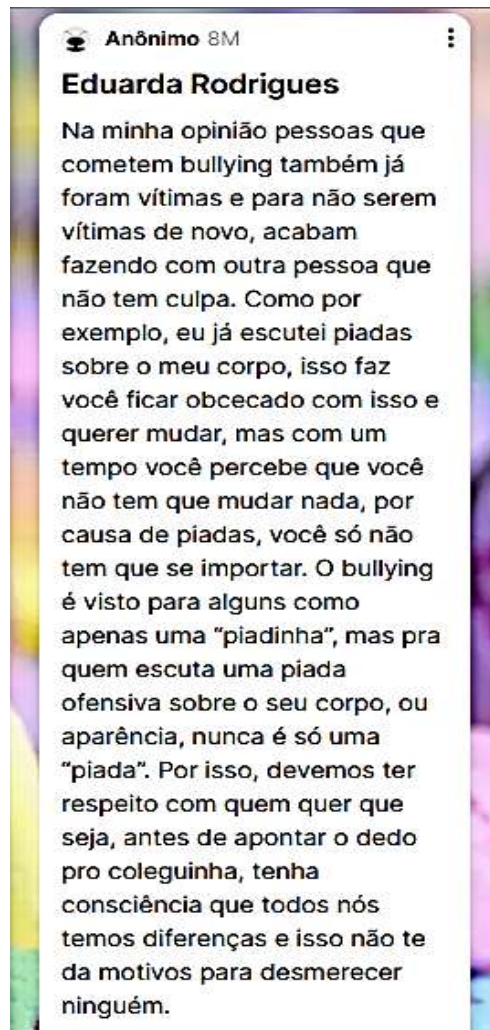
Apresentou uma argumentação que mantém uma relação com a tese, embora não a sustente completamente, “[...] Vejo casos parecidos frequentemente pela *internet*, principalmente em *sites* de fofoca onde as pessoas expõe suas críticas nas matérias onde o assunto é a aparência alheia”. Tal argumentação está relacionada à vivência do aluno no ambiente digital e reforça a ideia de que casos nos quais as pessoas costumam julgar pela aparência são comuns em comentários *on-line*.

Com relação ao uso de elementos coesivos, destacamos o emprego do conectivo explicativo “pois”, no trecho “[...] pois isso é totalmente desnecessário”; o emprego da forma remissiva “isso” para se referir ao fato de “julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo” e o elemento referencial “onde” para se referir aos “*sites* de fofocas” e às “matérias” nas quais os assuntos giram em torno da aparência alheia. Observa-se que, embora seja um comentário curto, há o emprego adequado de elementos coesivos que asseguram a progressão de ideias. Entretanto, torna-se necessário um repertório maior no tocante à escolha desses conectores. Tal constatação nos aponta a necessidade da aplicação de um módulo para possibilitar maiores avanços.

O comentário não possui uma conclusão, de forma que a ideia apresentada na tese que deveria ter sido reforçada na argumentação não se encontra concluída. Após a tese, aparece um argumento em forma de exemplificação que não a sustenta, como já afirmamos.

Quanto ao estilo, temos uma escrita em linguagem padrão, com enunciação em primeira pessoa, sem uso de marcas linguísticas típicas da escrita digital, como, por exemplo, abreviações de palavras, gírias e *emojis*. Com relação à escrita formal, apresentou apenas um desvio de concordância verbal no uso da construção “[...] onde as pessoas expõe suas críticas...”.

Produção inicial do aluno 6 (A-6)



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 6 (A-6) escreveu um comentário atendendo à proposta do gênero, de forma que o mesmo possui uma relação coerente com o conteúdo temático da notícia lida ao tratar da temática do *bullying*.

No início da argumentação, o aluno apresenta uma tese relacionada ao *bullying*: “Na minha opinião pessoas que cometem *bullying* também já foram vítimas e para não serem vítimas de novo, acabam fazendo com outra pessoa que não tem culpa”. Em seguida, apresenta uma argumentação baseada na sua vivência citando uma experiência particular na qual a mesma afirma ter sofrido *bullying* “Como por exemplo, eu já escutei piadas sobre o meu corpo, isso faz você ficar obcecado com isso e querer mudar, mas com um tempo você percebe que você não tem que mudar nada, por causa de piadas, você só não tem que se importar”. Observa-se que a argumentação não sustenta a tese porque o exemplo citado sobre a vivência pessoal

do autor não mantém uma relação lógica com a ideia de que a vítima do *bullying* reproduz a agressão. Esperava-se que, através do exemplo de que ela sofreu *bullying*, ela também tivesse praticado.

Na sequência, apresenta um posicionamento crítico sobre o *bullying* baseado no senso comum ao afirmar que: “O *bullying* é visto para alguns como apenas uma ‘piadinha’, mas pra quem escuta uma piada ofensiva sobre o seu corpo, ou aparência, nunca é só uma ‘piada’”.

Ao abandonar o que seria a tese inicial, o texto traz o exemplo da vida pessoal do aluno autor, seguido de um comentário baseado no senso comum: “O *bullying* é visto para alguns como apenas uma ‘piadinha’, mas para quem escuta uma piada ofensiva sobre o seu corpo, ou aparência, nunca é só uma ‘piada’”. Esse comentário pode ser entendido como uma tese, a partir da qual a coerência textual em direção à finalização vai sendo construída. Podendo-se considerar que essa tese poderia ser deslocada para a posição anterior ao exemplo.

Para articular os argumentos e estabelecer a coesão textual, utilizou elementos referenciais e sequenciais. Quanto aos elementos referenciais destacamos o emprego do pronome demonstrativo “isso” em duas situações: para referir-se ao termo “piadas” “[...] eu já escutei piadas sobre o meu corpo, isso faz você ficar obcecado com isso e querer mudar...”; e também ao referir-se ao termo “diferenças” “[...] nós temos diferenças e isso não te dá motivos para desmerecer ninguém”. Observa-se que o aluno empregou adequadamente os conectivos. O primeiro conectivo “isso” faz referência à informação de que o aluno escritor já escutou piadas sobre o seu corpo; o segundo conectivo “isso” é desnecessário porque se refere à mesma informação. Sua presença pode ser explicada como uma manifestação de conhecimento de uma gramática inata, segundo a qual a preposição “com” é utilizada como parte da semântica do verbo “obcecar” e a palavra “isso” que aparece informando novamente o objeto “causa” do estado “ficar obcecado”. Trata-se, pois, de um pronome lembrete.

Com relação aos elementos coesivos sequenciais, destacamos o emprego do conectivo aditivo “e” na frase “[...] e para não serem vítimas de novo”. O conectivo opositivo “mas”, nos trechos “[...] mas com um tempo você percebe...” e “[...] mas pra quem escuta uma piada ofensiva sobre o seu corpo...”; o conectivo causal “por causa”, no trecho “[...] você não tem que mudar nada, por causa de piadas...”; o conectivo comparativo “como” no trecho: “[...] é visto para alguns como apenas uma ‘piadinha’”; o elemento coesivo “por isso” no início da conclusão “[...] Por isso, devemos ter

respeito com quem quer que seja...”; o conectivo adversativo “e” no trecho “[...] e isso não te da motivos para desmerecer ninguém...”

Percebe-se, portanto, que o uso dos operadores argumentativos confere progressão lógica ao texto, ou seja, há coesão e coerência na argumentação. Essa habilidade já constatada por parte do aluno escritor pode vir a ser ampliada para que ele use uma maior diversidade de recursos que a língua oferece para a construção argumentativa de textos coerentes.

Na conclusão, foi usada como estratégia o emprego de um conectivo conclusivo inicial “por isso” para indicar o encerramento do texto coerentemente através da apresentação do argumento “[...] devemos ter respeito com quem quer que seja, antes de apontar o dedo pro coleguinha, tenha consciência que todos nós temos diferenças e isso não te da motivos para desmerecer ninguém”.

Com relação ao estilo, apresentou um texto em linguagem verbal com marcas linguísticas mais próximas da norma padrão e sem uso de recursos típicos da escrita digital. Destacamos aqui o uso da preposição “pro” na conclusão, representando uma marca da oralidade, assim como o uso do pronome “você” que se trata de uma referência pronominal exofórica utilizada para se referir a um elemento contextual externo ao texto, nesse caso, um indivíduo humano qualquer. Tal uso pode revelar uma intenção de aproximação com o interlocutor.

Quanto à norma padrão, cometeu alguns desvios ou deixou ausente alguns elementos da pontuação, como o emprego da vírgula nos trechos “[...] Na minha opinião pessoas que cometem *bullying*...”, “[...] Como por exemplo...”, “[...] o seu corpo, ou aparência...”. Tais constatações apontam para a necessidade de um módulo de trabalho relativo ao emprego da pontuação.

Finalizada a análise das produções iniciais, pudemos observar as dificuldades dos alunos e também mensurar até que ponto os objetivos das aulas trabalhadas no módulo de reconhecimento foram atingidos. Partindo desse princípio, identificamos vários problemas relacionados à argumentação. Percebemos que nem todos os alunos conseguiram formular uma tese relacionada à notícia trabalhada. Alguns deles conseguiram criar uma tese, porém não apresentaram argumentos convincentes em defesa da mesma. Observamos que alguns textos não atenderam à estruturação trabalhada nas aulas do módulo de reconhecimento e outros problemas de textualidade como coesão e coerência, além da necessidade de se trabalhar outros aspectos inerentes à língua como pontuação, ortografia e concordância.

Pensando dessa forma, elaboramos mais cinco módulos de estudo com o propósito de trabalhar as dificuldades apontadas pelos alunos na produção inicial. Esses módulos contemplaram atividades voltadas à argumentação e contra-argumentação, coesão, coerência, pontuação, um filme e uma notícia sobre a temática do *bullying* para que assim trabalhássemos os problemas apontados na produção inicial e direcioná-los à escrita de uma produção final adequada. Seguiremos abaixo com o detalhamento dos módulos de estudo.

### 3.5.4 Módulos de estudo

**Módulo 2 – Argumentação e contra-argumentação:** composto por atividades sobre argumentação e contra-argumentação. Nosso objetivo foi mostrar aos alunos como construir uma tese e emitir um posicionamento crítico frente a uma problemática. Para este módulo, utilizamos o tempo de 4 horas-aula divididas em dois momentos.

Visando uma aprendizagem mais lúdica sobre argumentação, trabalhamos primeiramente com um material adaptado das Olimpíadas de Língua Portuguesa composto por cartas que apresentavam situações-problemas comuns vivenciados pelos jovens com questões a serem debatidas.

Dividimos a turma em grupos de quatro alunos e distribuímos três cartas para cada equipe. Os alunos deveriam ler e debater a situação-problema e depois socializar com a turma, apresentando um posicionamento crítico. Cada carta apresentou três questões que serviram como norte para os alunos formarem a tese. Após a leitura da situação-problema e das três questões propostas, cada aluno deveria escolher uma dessas questões e escrever uma tese apresentando o seu posicionamento crítico. Em seguida, a tese foi socializada com a turma e, no final, eles escreveram um pequeno texto individual discorrendo sobre a tese apresentada. Ao final, esses textos foram socializados com a turma. Os textos construídos serviram como base para que observássemos quais alunos apresentam dificuldades em elaborar teses coerentes com as temáticas debatidas. A seguir, temos as imagens 13 e 14 que representam duas cartas trabalhadas durante a atividade acima descrita.



Imagem:13 - Cartas utilizadas no trabalho sobre argumentação e contra-argumentação

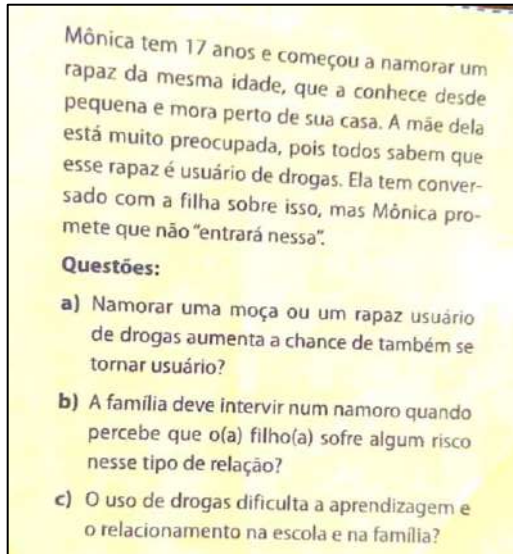
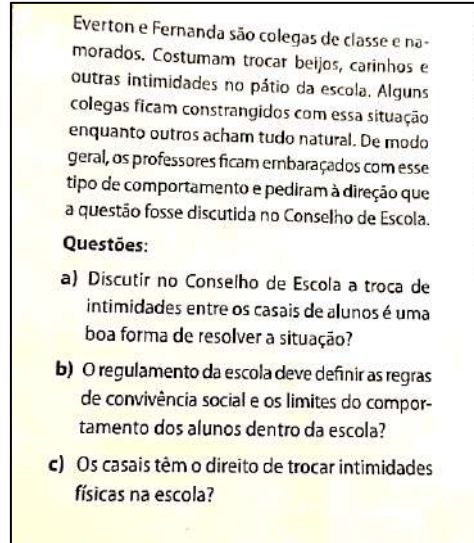


Imagem:14 - Cartas utilizadas no trabalho sobre argumentação e contra-argumentação



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/sobre-o-programa/192/qp-brasil-a-importancia-de-saber-argumentar>

Como vimos nas cartas acima, as situações-problemas apresentadas são meramente comuns no cotidiano dos alunos, o que ocasionou um embate de opiniões, tornando o momento muito proveitoso. As questões propostas serviram para orientá-los na formação de uma tese e na defesa da mesma, construindo assim o jogo de argumentação e contra-argumentação oral e escrita. Para esta atividade, utilizamos o tempo de duas horas-aula. Abaixo, na imagem 15, apresentamos alunos realizando a leitura de cartas com questões-problemas.

Imagem 15 - Alunos lendo as cartas com situações-problemas



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O segundo momento desse módulo foi composto por um jogo sobre argumentação e contra-argumentação que chamamos de bingo argumentativo. O



objetivo desse jogo era fazer com que o aluno entendesse como funciona o processo de argumentar e contra-argumentar, aprendendo a expressar sua opinião e refutar a opinião do colega. Para esta atividade utilizamos o tempo de duas horas-aula.

**As regras do jogo são as seguintes:** O professor distribui as cartelas para cada aluno. Em seguida, sorteia os tópicos contendo situações-problemas e os alunos marcam na cartela. Cada vez que o aluno marca uma situação-problema deve argumentar de forma convincente conforme a situação-problema. O primeiro aluno que conseguir preencher uma linha vertical, horizontal ou diagonal chama "Bingo!". O aluno deve então apresentar um argumento para cada tópico marcado, explicando por que suas respostas são válidas e persuasivas. Vale também apresentar contra-argumentações.

O jogo acima tornou a aula bem dinâmica e proveitosa, e percebemos o quanto nossos alunos têm um vasto potencial argumentativo que necessita ser explorado em sala de aula. Abaixo, temos a imagem 16 que representa uma cartela no bingo argumentativo.

Imagem 16 – Cartela do bingo argumentativo



Fonte: Produzida na página virtual @NASALADAPRO. Acesso em 05/06/2023

Percebemos o quanto o lúdico nessa etapa foi importante para tornar as aulas mais atrativas e fazer com que os alunos pudessem se envolver nas atividades da SD. O jogo utilizado ajudou a aprimorar a competência argumentativa dos estudantes, como a construção de teses e o posicionamento crítico em discussões de relevância social.

**Módulo 3 – Coesão textual:** nesta pesquisa, o trabalho com o texto está relacionado aos fatores que compõem a tessitura textual. Compreendemos, através da análise das produções iniciais, haver uma necessidade de desenvolver

competências relacionadas à coesão e à coerência textual para que os alunos possam elaborar suas produções fazendo uso adequado das estratégias e recursos que compõem a textualidade.

A partir desse contexto, elaboramos esse módulo com atividades voltadas ao ensino da coesão textual, enfatizando o uso dos articuladores argumentativos. Nosso objetivo neste módulo era fazer com que os alunos identificassem e aprendessem a empregar os elementos linguísticos responsáveis pela articulação da argumentação e reconhecer a relação de sentido que estes estabelecem no texto. Para este módulo, utilizamos o tempo de seis horas-aula.

Iniciamos o estudo do módulo partindo de uma dinâmica para apresentar o conceito de coesão textual. Distribuimos um fio de papel pedindo que todos o segurassem, formando uma conexão entre eles. Em seguida, pedimos que uma aluna rasgasse esse fio, desfazendo esta conexão. Partindo dessa reflexão, construímos o conceito de coesão e passamos a estudar a importância dos conectivos no texto, observando a relação de sentido que os mesmos desempenham em diferentes contextos. Na imagem 17, temos a dinâmica realizada para formar o conceito de coesão textual.

Imagem 17 - Dinâmica sobre coesão textual



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Em seguida, o conteúdo foi exposto por meio de aula expositiva com material impresso. Ao final, os alunos responderam uma atividade com questões contextualizadas sobre os articuladores argumentativos a partir da leitura de uma notícia e seus respectivos comentários. A atividade encontra-se nos anexos deste trabalho. Para este momento, utilizamos o tempo de duas horas-aula.

A próxima etapa deste módulo foi voltada ao lúdico, com a utilização do jogo do uno dos articuladores argumentativos. Para a realização desta atividade, os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco e cada equipe recebeu suas cartas. As regras do jogo são as seguintes:

Quadro 7 - Uno dos articuladores argumentativos

<b>UNO DOS ARTICULADORES ARGUMENTATIVOS</b>
<p><b>Objetivo:</b> Ser o primeiro jogador a se livrar de todas as cartas.</p> <p><b>Preparação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Embaralhar o baralho de cartas de conjunções.</li> <li>2. Distribuir 7 cartas para cada jogador.</li> </ol> <p><b>Regras do jogo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O jogador que estiver à esquerda do distribuidor começa o jogo.</li> <li>2. O jogador deve jogar uma carta que corresponda à cor ou à conjunção da carta previamente jogada, ou seja, a carta deve ter a mesma cor ou o mesmo tipo da conjunção da carta anterior. Caso não tenha uma carta válida, o jogador deve comprar uma carta do monte de compra e passar a vez.</li> <li>3. Ao jogar uma carta, o jogador deve anunciar a conjunção e o tipo de conjunção da carta para os outros jogadores.</li> <li>4. As cartas especiais têm efeitos específicos: - Carta "Mudança de Cor": O jogador pode jogar essa carta a qualquer momento, independentemente da cor ou conjunção da carta anterior. O jogador também deve escolher uma nova cor para continuar o jogo. - Carta "Pular": O próximo jogador é pulado e perde sua vez. - Cartas "Comprar Duas" ou "Comprar Quatro": O próximo jogador deve comprar duas ou quatro cartas do monte de compra.</li> <li>5. Quando um jogador tiver apenas uma carta na mão, ele deve dizer "Última carta" para alertar os outros jogadores.</li> </ol>

Fonte: Produzida por @nasaladapro. Acesso em 05/06/2023

Abaixo, apresentamos na imagem 18 algumas cartas referentes ao jogo do uno dos articuladores argumentativos e, em seguida, a imagem 19 mostrando alunos durante a realização do jogo descrito.

Imagem 18 - Cartas do uno dos articuladores argumentativos



Fonte: Produzida por @nasaladapro. Acesso em 05/06/2023

Imagem 19 - Alunos jogando o uno dos articuladores argumentativos



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Para finalizar o módulo 3, aplicamos uma atividade impressa contendo uma notícia de *Instagram* com seus respectivos comentários, coletada no Portal G1 abordando a polêmica do filme da Barbie aqui no Brasil. Esta aula foi bem proveitosa, já que este era o assunto do momento. Aproveitamos para discutir algumas questões relevantes, como os padrões estéticos, por exemplo, associando à temática do *bullying*. Além disso, também exploramos nesta atividade o emprego dos articuladores argumentativos por meio de questões contextualizadas. A atividade encontra-se nos anexos deste trabalho.

**Módulo 4 – Coerência textual:** neste módulo, nosso objetivo era fazer com que os alunos entendessem a importância da coerência na construção da argumentação. Enfatizamos alguns fatores importantes para o estabelecimento da coerência, como, por exemplo, a intenção comunicativa, o conhecimento de mundo e o contexto de interação. Para o desenvolvimento deste módulo, utilizamos o tempo de quatro horas-aula.

Iniciamos a apresentação utilizando um vídeo com um *meme* do *YouTube*, intitulado “Nada com nada”, disponibilizado através do *link* <https://youtube.com/shorts/Bg3kEuvMZuA?feature=share>. O vídeo apresenta uma situação onde um jovem é abordado na rua por um homem que faz perguntas desconexas, fazendo com que o jovem não compreenda nada. O humor do *meme* é construído com base na incoerência textual. A partir desse vídeo, discutimos sobre a

importância da coerência na construção de um texto oral ou escrito e construímos o seu conceito.

Iniciamos os estudos sobre coerência a partir da leitura do texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, enfatizando que o sentido do texto não necessariamente depende da presença de elementos coesivos, pois a coerência pode ser estabelecida por fatores como o conhecimento prévio, o contexto e a intenção comunicativa.

Nesse texto, as ações da personagem giram em torno da rotina cotidiana e o autor constrói a narrativa a partir de substantivos que apresentam uma sequência de fatos dispostos sem a presença de articuladores argumentativos. Contudo, o contexto e o conhecimento de mundo levam o leitor a ter uma compressão global do texto. A leitura foi compartilhada e discutida, para os alunos compreenderem que, para haver coerência, não necessariamente deve haver coesão textual.

Quadro 8 – Texto trabalhado para formar o conceito de coerência textual

<b>CIRCUITO FECHADO</b>
<p>Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.</p> <p style="text-align: right;"><i>Ricardo Ramos</i></p>

Fonte: <https://www.portuguesexperimental.com/post/circuito-fechado-de-ricardo-ramos>  
Acesso: 11/08/2023

Após o trabalho com o texto de Ricardo Ramos, propomos uma atividade na qual os alunos pesquisaram, através do celular, alguns textos incoerentes como placas, propagandas, entre outros. Em seguida, esses textos foram socializados e os

alunos apontaram as incoerências presentes neles. A atividade encontra-se nos anexos desse trabalho.

Para finalizar este módulo, recorreremos à gamificação virtual. Nosso objetivo foi levar os alunos a exercitarem a coerência e a coesão textual por meio de jogos virtuais. Sendo assim, os alunos receberam dois *links* através do *WhatsApp* no qual havia jogos e *quizes* (questões que avaliam o conhecimento do aluno sobre determinado assunto) relacionados ao estudo da coerência e coesão textual. Para esta atividade, utilizamos o tempo decorrido de duas horas-aula, abrindo espaço para os alunos interagirem com os demais sobre os erros e acertos. Foi uma aula extremamente empolgante para eles. Abaixo, seguem as imagens 20 e 21 que representam os jogos *on-line* sobre coesão e coerência textuais, assim como os *links* de acesso à atividade.

Imagem 20 - Jogo digital sobre coesão e coerência textual

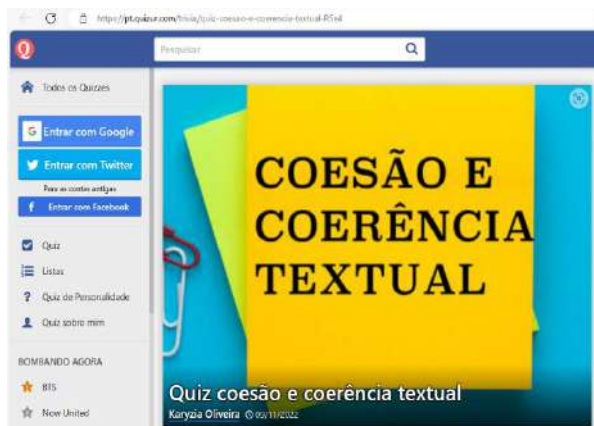


Imagem 21 - Jogo digital sobre coesão e coerência textual



Disponível em: <https://pt.quizur.com/trivia/quiz-coesao-e-coerencia-textual-R5e4>

<https://wordwall.net/pt-br/community/coer%C3%Aancia-textual> Acesso: 15/08/2023

**Módulo 5 – Pontuação:** a análise das produções iniciais evidenciou a necessidade de reforçar os estudos sobre pontuação, tendo em vista que os alunos apresentaram alguns desvios neste sentido. Portanto, elaboramos este módulo visando revisar os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido no texto, levando os alunos a produzir comentários *on-line* mais coerentes. Para este módulo, utilizamos o tempo de três horas-aula, divididas entre exposição oral por meio de slides e atividade em formulário *Google* enviada aos alunos via *link* disponibilizado pelo *WhatsApp*. Na exposição oral, os alunos interagiram bastante, esclarecendo suas dúvidas e demonstrando que realmente necessitavam rever este conteúdo.



Neste módulo, mostramos que, embora na *internet* a troca de mensagens aconteça de forma rápida e muitas vezes desprezada das normas gramaticais, é importante reconhecer que o uso adequado da pontuação gera melhor entendimento sobre o texto, evitando ambiguidades e incoerências. Também enfatizamos a importância da pontuação na construção do sentido do texto, mostrando que os sinais de pontuação podem imprimir vários sentidos e que é necessário sempre observar a sua função dentro dos diversos contextos em que são empregados.

Finalizamos o estudo do módulo realizando uma atividade em formulário *Google* contendo textos com exercícios objetivos nos quais os alunos deveriam reconhecer o sentido do sinal de pontuação diante do contexto e empregá-lo adequadamente, conforme as regras estudadas. Nos anexos deste trabalho, disponibilizamos imagens desta atividade assim como o *link* de acesso a ela.

**Módulo 6 – Filme “Extraordinário”:** neste módulo, trouxemos novamente à tona a discussão sobre *bullying* a partir do filme “Extraordinário”. Nosso objetivo foi debater a temática e preparar os alunos para a produção final de um comentário *on-line*.

O filme trabalhado é um longa-metragem que traz uma lição de vida sobre Auggie Pullman, um menino que nasceu com deformidade no rosto e por isso passou a frequentar a escola apenas aos dez anos, utilizando um capacete de astronauta para cobrir o rosto. Dentre vários desafios, o menino enfrenta o *bullying* na escola e conhece pessoas que, juntamente com a sua família, o fizeram superar suas dificuldades e melhorar sua autoestima.

Para este módulo, utilizamos o tempo de cinco horas-aula, sendo três delas dedicadas ao filme e duas direcionadas à discussão e resolução de atividades sobre o mesmo. Antes de assistirem ao filme, os alunos receberam uma atividade impressa para que observassem alguns aspectos relacionados a ele como, por exemplo: a cena que chamou mais a atenção; como reagiria diante de uma situação como a vivenciada pelo personagem do filme; qual a opinião com relação à história do filme, entre outras questões que se encontram em uma atividade anexa a este trabalho.

Após o filme, levantamos uma discussão em torno da história e, em seguida, debatemos sobre a temática do *bullying* no contexto do filme. A proposta era mediar a discussão a partir de questões relacionadas à história, de forma que os alunos observassem atentamente os detalhes para formar sua opinião com relação ao *bullying*. Na imagem 22, apresentamos o momento em que os alunos assistiram ao filme “Extraordinário”.

Imagem 22 - Alunos assistindo o filme “Extraordinário”



Fonte: Arquivos da autora, 2023

### 3.5.5 Produção Final

A Produção Final do comentário *on-line* considerou o trabalho realizado nos módulos de estudo, como a temática, composição, estilo, estratégia argumentativa, coerência e coesão textual e as discussões estabelecidas em torno da temática do *bullying* ao longo do trabalho com os módulos. Nosso objetivo foi direcionar os alunos à escrita de um comentário *on-line* a partir da temática do *bullying*.

Iniciamos a preparação para a produção final utilizando a mesma estratégia utilizada para a escrita da Produção Inicial. Trabalhamos a leitura de uma notícia de jornal digital com seus respectivos comentários *on-line*, no Portal G1–Norte Fluminense, intitulada “Aluna com autismo é vítima de *bullying* dentro de escola, vídeos repercutem e geram protesto em Natividade–RJ; VÍDEO”.

A partir da leitura do texto e de um vídeo assistido sobre a notícia, levantamos o debate em forma de roda de conversa com o propósito de preparar os alunos para a produção de um comentário *on-line* no qual eles deveriam argumentar a respeito do fato noticiado. O comentário foi postado no *Padlet* por meio do *link* direcionado via *WhatsApp* através do grupo da turma. Abaixo, segue o título da notícia trabalhada, juntamente com o *link* de acesso à mesma. Para a produção final, utilizamos o tempo de duas horas-aula. Na imagem 23, apresentamos a página do jornal digital contendo a notícia trabalhada para a produção final do comentário.



Imagem 23 – Notícia trabalhada para motivar a produção final



Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2023/03/31/aluna-com-autismo-e-vitima-de-bullying-dentro-de-escola-videos-repercutem-e-geram-protesto-em-natividade-rj-video.ghtm>  
 Acesso em 02/09/2023.

Para realizar a análise das Produções Finais (PF), consideramos os mesmos critérios utilizados na análise das Produções Iniciais (PI), tendo em vista que os problemas detectados na primeira produção foram trabalhados no decorrer dos módulos da sequência didática, norteadas também por esses critérios. Coletamos nossos dados a partir dos comentários postados no *Padlet* com base na notícia “Aluna com autismo é vítima de *bullying* dentro da escola. Vídeos repercutem e geram protestos em Natividade–RJ”, do Portal G1.

As produções finais selecionadas foram as dos mesmos alunos que analisamos as produções iniciais para que acompanhássemos os possíveis avanços após o trabalho com os módulos de estudo. Para a análise de tais produções, seguimos os mesmos parâmetros estabelecidos na Produção Inicial, observando se o aluno atendeu à proposta do gênero; se o conteúdo temático do comentário mantém uma relação coerente com o conteúdo da notícia; qual a estratégia utilizada para iniciar a argumentação; se o texto traz argumentos em defesa da tese; se há articulação entre os argumentos através do uso de conectivos; se essa articulação favorece a coerência textual; se há uma conclusão para argumentação e qual o estilo, tipo de linguagem utilizada na escrita do comentário. A seguir, apresentamos a análise das produções finais.

## Comentário final do aluno 1 (A-1)

Na minha opinião, sobre o caso da menina autista que sofreu *bullying* na escola, o que fizeram com ela é algo horrível, pois não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente porque isso pode gerar uma revolta na pessoa. Uma prova disso, são os recentes ataques de *bullying* que vem acontecendo constantemente nas escolas brasileiras. Estudos apontam que a maioria dos agressores que cometem *bullying* também já sofreram *bullying* na infância. Isso mostra que ao sofrer essas agressões a vítima pode também virar agressor e praticar *bullying* com outras pessoas.

Portanto, para tentar solucionar esse problema deve-se criar projetos sociais nas escolas do Brasil para ensinar desde as primeiras séries, que a prática do *bullying* não é legal e que pode trazer problemas físicos e psicológicos para as vítimas.

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 1 apresentou um comentário *on-line* baseado na notícia trabalhada, estabelecendo uma relação coerente com o conteúdo da mesma sobre a temática do *bullying*.

Iniciou a argumentação emitindo a sua opinião sobre o fato noticiado: “[...] Na minha opinião, sobre o caso da menina autista que sofreu *bullying* na escola, o que fizeram com ela é algo horrível”. Em seguida, apresentou a tese “[...] pois não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente porque isso pode gerar uma revolta na pessoa”. Para sustentar a tese, valeu-se dos seguintes argumentos: “[...] Uma prova disso, são os recentes ataques de *bullying* que vêm acontecendo constantemente nas escolas brasileiras. Estudos apontam que a maioria dos agressores que cometem *bullying* também já sofreram *bullying* na infância. Isso mostra que, ao sofrer essas agressões, a vítima pode também virar agressor e praticar *bullying* com outras pessoas”.

O aluno defende sua ideia por meio de argumentos convincentes. Ao afirmar na tese que uma pessoa maltratada pode tornar-se revoltada e, em seguida, apontar

na argumentação que a maioria dos agressores são pessoas que sofreram *bullying*, constatamos haver uma progressão de ideias entre a tese e os argumentos.

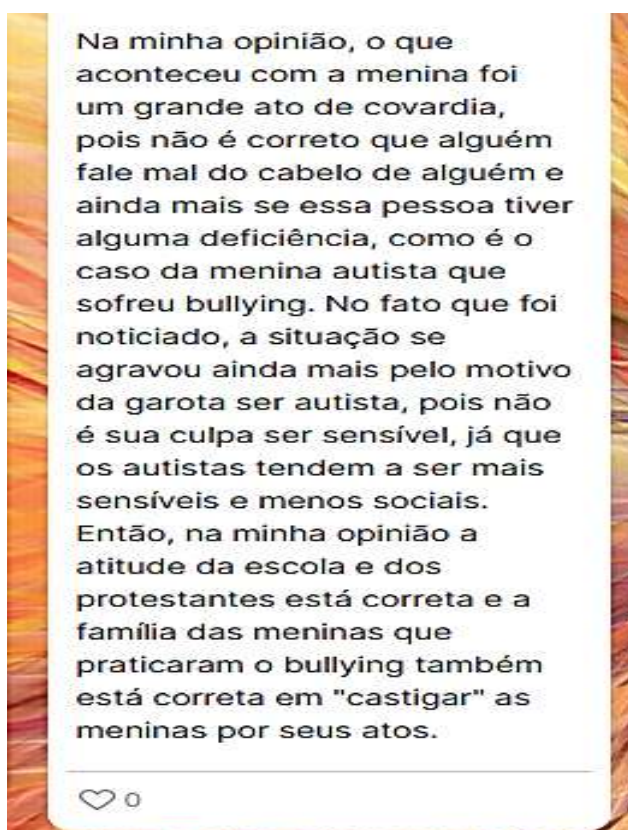
Para estabelecer a coesão textual, estruturou os argumentos, recorrendo a elementos referenciais e sequenciais. Inicialmente, utilizou a forma remissiva “[...] Uma prova disso...” para fazer referência ao trecho da tese “[...] isso pode gerar uma revolta na pessoa...”. Em seguida, empregou a forma remissiva “isso”, para fazer referência ao argumento “[...] Estudos apontam que a maioria dos agressores que cometem *bullying* também já sofreram *bullying* na infância”.

Com relação aos mecanismos coesivos sequenciais destacamos o uso dos conectivos explicativos “pois” antes da tese e “porque” na tese; o conectivo aditivo “e”, nos trechos “[...] virar agressor e praticar *bullying* com outras pessoas” e também em “[...] e que pode trazer problemas físicos e psicológicos para as vítimas”; o conectivo “portanto” no início da conclusão, além do conectivo integrante “que” na inserção das orações como é o caso, por exemplo, das construções “[...] Estudos apontam que a maioria dos agressores...”, “[...] Isso mostra que ao sofrer essas agressões”. Nota-se, portanto, que, em termos de mecanismos coesivos, o A-1 apresentou uma produção final bastante coesa e coerente.

Apresentou uma conclusão utilizando o método de finalização com a solução para o problema, propondo que “[...] para tentar solucionar esse problema deve-se criar projetos sociais nas escolas do Brasil para ensinar desde as primeiras séries, que a prática do *bullying* não é legal e que pode trazer problemas físicos e psicológicos para as vítimas”. Tal proposta condiz com o argumento apresentado no que se refere a encontrar uma solução para combater o *bullying* ainda na infância, sugerindo que para isso sejam trabalhados projetos sociais nas escolas.

Com relação ao estilo linguístico, não apresentou marcas linguísticas típicas da escrita digital, fazendo uso novamente de uma escrita mais próxima da norma padrão, revelando a ausência de desvios ortográficos e morfossintáticos. Apresentou um notável avanço no que se refere ao emprego dos sinais de pontuação, no entanto, com relação à acentuação, apresentou dois desvios nas palavras “vem” e “prática”. A enunciação em primeira pessoa se repete na produção final para assumir o discurso “Na minha opinião”, demonstrando o posicionamento crítico sobre o fato noticiado.

## Comentário final do aluno 2 (A-2)



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 2 (A-2) escreveu um comentário *on-line* abordando a temática do *bullying*, atendendo à proposta do gênero solicitado, de forma que o texto mantém uma relação coerente com a notícia lida.

O aluno inicia a argumentação repetindo a mesma estrutura da Produção Inicial, definindo o seu ponto de vista com relação ao fato noticiado e colocando que “[...] o que aconteceu com a menina foi um grande ato de covardia...”. Em seguida, apresenta uma tese relacionada ao fato mencionado na notícia afirmando que “[...] não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém e ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência, como é o caso da menina autista que sofreu *bullying*”.

Para sustentar a tese, apresenta um argumento relacionado ao senso comum, com base em informações adquiridas sobre a condição do autismo “[...] No fato que foi noticiado, a situação se agravou ainda mais pelo motivo da garota ser autista, pois não é sua culpa ser sensível, já que os autistas tendem a ser mais sensíveis e menos sociais”. Tal argumento não sustenta a tese por completo, tendo em vista que na mesma há duas informações: “[...] não é correto que alguém fale mal do cabelo de

alguém...” e “[...] ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência, como é o caso da menina autista que sofreu *bullying*”.

Para manter a progressão textual, utilizou alguns elementos coesivos como o conectivo explicativo “pois” no início da tese “[...] pois não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém”, e durante a argumentação “[...] pois não é sua culpa ser sensível...”; o conectivo aditivo “e” para adicionar outra informação à tese “[...] e ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência”; o conectivo “como” para emitir uma comparação na tese relacionando o fato noticiado; o conectivo aditivo “ainda mais” para adicionar uma informação na argumentação; “já que”, empregado no sentido de causalidade “[...] já que os autistas tendem a ser mais sensíveis e menos sociais”; “então”, para iniciar a conclusão do comentário “[...] Então, na minha opinião a atitude da escola e dos protestantes está correta...”; “e” para adicionar uma informação à conclusão “[...] e a família das meninas que praticaram o *bullying* também está correta em “castigar” as meninas por seus atos; os conectivos “se” e “que” para inserir orações subordinadas, como “[...] não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém...” e “[...] se essa pessoa tiver alguma deficiência”.

Percebe-se que, em comparação a PI na qual o aluno 2 utilizou 3 conectivos durante a argumentação (afinal, mas e por isso), na PF, o aluno 2 constrói uma argumentação mais articulada apresentando vários conectivos (pois, e, ainda mais, se, como, que, já que, então) de maneira que essa articulação também é responsável pela coerência textual.

A conclusão iniciou com o uso do conectivo “então” e apresentou uma opinião em forma de síntese dos fatos narrados na notícia “[...] Então, na minha opinião a atitude da escola e dos protestantes está correta e a família das meninas que praticaram o *bullying* também está correta em castigar as meninas por seus atos”.

Com relação ao estilo linguístico, apresentou uma linguagem muito próxima da norma padrão, sem uso de marcas linguísticas da esfera digital. O discurso, por vezes, é empregado na primeira pessoa para emitir a opinião sobre a notícia: “[...] Na minha opinião, o que aconteceu com a menina foi um grande ato de covardia”. Outro fator perceptível é não haver desvios ortográficos na escrita. Há ausência de uma vírgula na conclusão, após a expressão “[...] na minha opinião”.

Em comparação à PI, na PF, o aluno 2 apresentou uma notável evolução na argumentação, na progressão textual por meio do uso de conectivos e na coerência textual. Em alguns momentos da Produção Inicial, a coerência foi comprometida

devido à ausência da pontuação adequada, e também no nível composicional, no qual a estruturação textual ficou melhor elaborada.

Comentário final do aluno 3 (A-3)

Na minha opinião o que aconteceu com a menina autista foi algo mt triste, porque eu defendo que simplesmente por ela ter uma deficiência não é motivo para ser humilhada. Esse fato que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado, pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos ou físicos. Um estudo recente indica que entre os adolescentes de 12 a 15 anos, 78% sofrem cm problemas de ansiedade 😊, enquanto 56% perdem noites de sono por causa do bullying. Para evitar que coisas assim aconteçam, é necessário que os pais tentem falar com seus filhos e também que nas escolas tenham mais atenção para esse tipo de agressão, de forma que as vítimas e até mesmo os agressores tenham ajuda psicológica para superar esse problema.

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 3 escreveu um comentário *on-line* coerente com a informação da notícia trabalhada. Iniciou a argumentação, emitindo sua opinião com relação ao fato noticiado: “Na minha opinião o que aconteceu com a menina autista foi algo mt triste...”. Em seguida, apresentou a tese “[...] Esse fato que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado, pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos ou físicos”.

Para sustentar a tese, apresentou uma argumentação baseada em dados estatísticos “[...] Um estudo recente indica que entre os adolescentes de 12 a 15 anos, 78% sofrem cm problemas de ansiedade, enquanto 56% perdem noites de sono por causa do *bullying*”, de forma que a argumentação revela o índice de jovens que possuem sequelas emocionais como ansiedade e distúrbios do sono por conta do *bullying*.



Para estabelecer a conexão entre as partes do texto, utilizou vários conectivos de sentidos variados, como o conectivo explicativo “porque” para justificar sua opinião sobre o que aconteceu com a menina autista “[...] porque eu defendo que simplesmente por ela ter uma deficiência não é motivo para ser humilhada”; o conectivo explicativo “pois” para justificar a tese “[...] pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos ou físicos; o conectivo alternativo “ou” para conferir alternância às palavras, “[...] psicológicos ou físicos”; “enquanto”, relacionado ao sentido de proporcionalidade no emprego do argumento de dados estatísticos “[...] enquanto 56% perdem noites de sono”; “por causa”, utilizando no sentido de causalidade para se referir ao *bullying* “[...] por causa do *bullying*”; “para”, utilizado no início da conclusão ao introduzir uma proposta de solução para o problema apresentado na argumentação “[...] Para evitar que coisas assim aconteçam...”; o conectivo aditivo “e” para adicionar uma informação à conclusão “[...] e também que nas escolas tenham mais atenção para esse tipo de agressão...”; “de forma que” para indicar uma consequência da tomada de solução sugerida na conclusão; “até mesmo” para indicar um argumento mais forte no encerramento da conclusão “[...] até mesmo os agressores tenham ajuda psicológica para superar esse problema.

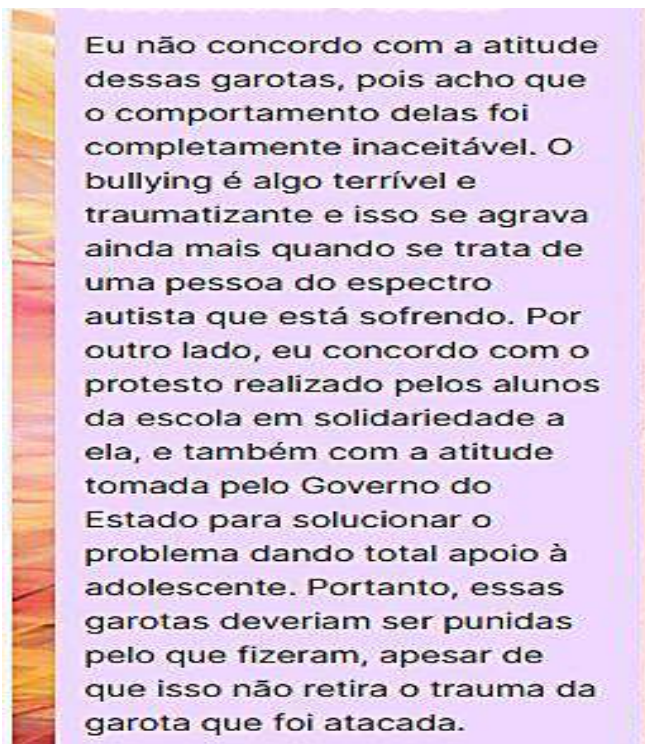
O uso dos conectivos confere progressão textual ao comentário, de maneira que a coesão estabelecida entre os mecanismos de ligação também é responsável pela coerência entre as ideias do comentário.

Com relação ao aspecto composicional, estruturou uma conclusão apresentando uma proposta de solução para o problema apresentado na argumentação: “Para evitar que coisas assim aconteçam, é necessário que os pais tentem falar com seus filhos e também que nas escolas tenham mais atenção para esse tipo de agressão, de forma que as vítimas e até mesmo os agressores tenham ajuda psicológica para superar esse problema”.

Quanto ao estilo, apresentou um texto em linguagem padrão com algumas marcas linguísticas típicas da escrita digital como, por exemplo, a abreviação das palavras “muito” e “com” nos trechos “[...] algo mt triste” e “[...] cm problemas”, conferindo ao texto um caráter da escrita digital; assim como também podemos destacar a presença de um *emoji* indicando a expressão de tristeza ao informar os índices de jovens ansiosos em virtude do *bullying*. Apresentou uma notável evolução

no uso adequado dos sinais de pontuação, melhorando inclusive no que tange à coerência textual.

Comentário final do aluno 4 (A-4)

A screenshot of a text box with a light purple background and a decorative border on the left side. The text is in a black, sans-serif font and reads: "Eu não concordo com a atitude dessas garotas, pois acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável. O bullying é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo. Por outro lado, eu concordo com o protesto realizado pelos alunos da escola em solidariedade a ela, e também com a atitude tomada pelo Governo do Estado para solucionar o problema dando total apoio à adolescente. Portanto, essas garotas deveriam ser punidas pelo que fizeram, apesar de que isso não retira o trauma da garota que foi atacada."

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 4 (A-4) escreveu uma produção textual do gênero comentário *on-line*, atendendo à proposta solicitada. Percebe-se que o comentário apresenta uma relação de coerência com o conteúdo temático da notícia lida.

Ao iniciar a argumentação, apresenta a opinião sobre o fato noticiado: “[...] Eu não concordo com a atitude dessas garotas, pois acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável”. Na sequência, apresenta a tese “[...] O *bullying* é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo”.

Para sustentar a tese, apresentou um argumento: “[...] Por outro lado, eu concordo com o protesto realizado pelos alunos da escola em solidariedade a ela, e também com a atitude tomada pelo Governo do Estado para solucionar o problema dando total apoio à adolescente”. Nota-se que a argumentação reitera os fatos mencionados na notícia, de forma que o argumento apresentado corresponde parcialmente à tese, tendo em vista tratar-se de um posicionamento crítico que apresenta concordância sobre alguns aspectos relacionados à notícia.



Para manter a progressão textual, empregou vários articuladores argumentativos ao longo do texto, iniciando com o emprego do conectivo “pois” para explicar sua opinião no início do texto “[...] pois acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável”; o conectivo aditivo “e” para adicionar ideias na apresentação da tese “[...] e traumatizante e isso se agrava...”; o conectivo aditivo “ainda mais” para acrescentar informações à tese; o conectivo “quando” para expressar ideia de temporalidade “[...] ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo”; o articulador “por outro lado” para apresentar uma oposição de ideia com relação à notícia lida “[...] Por outro lado, eu concordo com o protesto realizado pelos alunos da escola em solidariedade a ela...”; mais uma vez o conectivo aditivo “e” é empregado, neste acaso há o acréscimo de uma informação à argumentação “[...] e também com a atitude tomada pelo Governo do Estado para solucionar o problema dando total apoio à adolescente; o conectivo “portanto” é empregado para iniciar a conclusão “[...] Portanto, essas garotas deveriam ser punidas pelo que fizeram”; o articulador “apesar de” para apresentar uma ideia opositiva na conclusão “[...] apesar de que isso não retira o trauma da garota que foi atacada”; o conectivo integrante “que” para articular a oração subordinada substantiva “[...] acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável”.

Destaca-se também no que tange à coesão referencial, alguns mecanismos coesivos como o emprego do pronome demonstrativo “isso” para fazer referência aos termos “terrível e “traumatizante” no trecho “[...] algo terrível e traumatizante e isso se agrava”; e mais uma vez o emprego do pronome “isso” na conclusão para referir-se ao fato das meninas serem punidas, no trecho “[...] essas garotas deveriam ser punidas pelo que fizeram, apesar de que isso não retira o trauma da garota que foi atacada”.

Tendo em vista o uso de vários elementos coesivos, como conectivos, articuladores argumentativos e elementos referenciais, constata-se que o texto apresenta progressão de ideias resultantes da coesão e da coerência textuais no decorrer da argumentação.

A conclusão apresentou uma opinião do autor: “[...] Portanto, essas garotas deveriam ser punidas pelo que fizeram, apesar de que isso não retira o trauma da garota que foi atacada”. No entanto, destacamos aqui um avanço na PF, tendo em vista que na PI o aluno 4 sequer apresentou uma conclusão.

No tocante ao estilo linguístico, apresentou um texto em linguagem verbal, usando a norma padrão, com ausência de recursos típicos da escrita digital, sem desvios ortográficos, de acentuação ou pontuação.

Comentário final do aluno 5 (A-5)

É extremamente triste e preocupante ouvir sobre casos de bullying envolvendo alunos com autismo. Precisamos promover um ambiente escolar inclusivo, onde todos sejam respeitados e valorizados. Há escolas que dão uma forte atenção para as pessoas com autismo, promovendo um alto entendimento sobre as características do TEA e das necessidades que as crianças precisam para um ambiente tranquilo. Porém, a taxa de escolas que prezam por essa atenção ainda é baixa, no entanto, é preciso buscar uma evolução desse quadro no decorrer do tempo. Assim, precisamos que as escolas repensem sobre a educação de seus alunos e que preparem mais espaços para a inclusão das pessoas com autismo e com outros transtornos, isolando, dessa forma, o preconceito e o bullying. 🧠 😊

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 5 escreveu a produção final do gênero comentário *on-line* atendendo às expectativas do gênero requisitado, de forma que há uma relação lógica entre o comentário e a notícia lida.

A estratégia utilizada para iniciar a argumentação contempla a tomada de posição frente à notícia lida: “[...] É extremamente triste e preocupante ouvir sobre casos de *bullying* envolvendo alunos com autismo. Em seguida, a tese é apresentada: “[...] Precisamos promover um ambiente escolar inclusivo, onde todos sejam respeitados e valorizados”. Nota-se uma evolução na construção da tese da PF em comparação à tese da PI “[...] não devemos julgar os outros pela aparência, estilo ou corpo...” constatando-se que na PF a ideia da tese foi bem mais estruturada, partindo de um pensamento mais reflexivo sobre a temática da inclusão na escola.

No desenvolvimento, apresentou uma argumentação condizente com a tese: “[...] Há escolas que dão uma forte atenção para as pessoas com autismo, promovendo um alto entendimento sobre as características do TEA e das necessidades que as crianças precisam para um ambiente tranquilo. Porém, a taxa de escolas que prezam por essa atenção ainda é baixa, no entanto, é preciso buscar uma evolução desse quadro no decorrer do tempo”. Percebe-se que os argumentos são seguros e convincentes, demonstrando que o aluno buscou mais informações sobre o assunto, inclusive sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na construção argumentativa, foram usados vários conectivos que estabelecem a progressão textual. De início, observamos o uso do conectivo aditivo “e” para unir os termos “[...] triste e preocupante”; mais adiante novamente o conectivo “e” é utilizado para adicionar uma informação no trecho “[...] sobre as características do TEA e das necessidades que as crianças precisam para um ambiente tranquilo”; os conectivos opositivos “porém” e “no entanto” no desenvolvimento da argumentação para apresentar ideias que contrastam com o período anterior “[...] Porém, a taxa de escolas que prezam por essa atenção ainda é baixa, no entanto, é preciso buscar uma evolução desse quadro no decorrer do tempo”; os conectivos conclusivos “assim” e “dessa forma” foram empregados adequadamente dentro do seu contexto para concluir o comentário “[...] Assim, precisamos que as escolas repensem sobre a educação de seus alunos e que preparem mais espaços para a inclusão das pessoas com autismo e com outros transtornos, isolando, dessa forma, o preconceito e o *bullying*.”; novamente utiliza um conectivo aditivo para acrescentar uma ideia à conclusão “[...] e que preparem mais espaços para a inclusão das pessoas com autismo e com outros transtornos” e também a ligação entre os termos “[...] o preconceito e o *bullying*”.

Observa-se que, em comparação à PI, na qual o aluno 5 empregou apenas os conectivos “ou” e “pois”, na escrita da PF foram empregados vários elementos de conexão que conferem ao comentário coesão e coerência, de forma que a progressão textual é estabelecida.

Diferentemente da PI, a PF possui uma conclusão que remete à ideia da tese em “[...] promover um ambiente escolar mais inclusivo”, sugerindo na conclusão que “[...] as escolas repensem sobre a educação de seus alunos e que preparem mais espaços para a inclusão das pessoas com autismo e com outros transtornos, isolando,

dessa forma, o preconceito e o *bullying*". Percebe-se uma relação coerente entre a tese e a proposta de solução apresentada na conclusão.

Com relação ao estilo linguístico, o aluno 5 escreveu um texto em linguagem padrão, utilizando ao final o *emoji* do infinito, o qual é um dos símbolos do autismo, e um *emoji* que representa alegria. No tocante à ortografia, pontuação, acentuação, não apresentou desvios na escrita das palavras, bem como não apresentou falta de concordância verbal como ocorrera na Produção Inicial.

Comentário final do aluno 6 (A-6)

*Na minha opinião, o que ocorreu na notícia acima foi uma violência psicológica, feita com uma aluna autista que não pode se defender. O bullying é algo traumatizante que pode trazer consequências muito graves na vida de alguém. Sabemos o quanto um acompanhamento com um psicólogo na escola faz a diferença, pois a garota que cometeu bullying poderia ter um trauma e querer descontar em uma garota que não poderia se defender. Mas com a ajuda de um psicólogo ela poderia conversar sobre o trauma e não cometer bullying com alguém. Por isso é preciso observar o comportamento das pessoas principalmente na escola e direcionar as vítimas para um acompanhamento com psicólogos para que as sequelas deixadas pelo bullying sejam superadas.*

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O aluno 6 escreveu um comentário *on-line* na PF, atendendo à proposta do gênero, de maneira que há uma relação coerente entre a notícia lida e o comentário.

Na construção argumentativa, apresentou inicialmente sua opinião sobre o fato noticiado: "[...] Na minha opinião o que ocorreu na notícia acima foi uma violência psicológica, feita com uma aluna autista que não pode se defender". Dando seguimento, acrescentou a tese "[...] O *bullying* é algo traumatizante que pode trazer consequências muito graves na vida de alguém". Para sustentar a tese, apresentou como argumentos "[...] Sabemos o quanto um acompanhamento com um psicólogo na escola faz a diferença, pois a garota que cometeu *bullying* poderia ter um trauma

e querer descontar em uma garota que não poderia se defender'. Mas com a ajuda de um psicólogo ela poderia conversar sobre o trauma e não cometer *bullying* com alguém". Nota-se que os argumentos são condizentes com a tese no sentido de que a proposta de um tratamento psicológico poderia ajudar a tratar das pessoas que cometem *bullying*, evitando a reprodução da agressão.

Para conferir articulação ao texto, utilizou como conectivos o emprego do "que" e do "pois" para expressar explicação nos trechos "[...] O *bullying* é algo traumatizante que pode trazer consequências..." e "[...] pois a garota que cometeu *bullying* poderia ter um trauma..."; o conectivo aditivo "e" para expressar acréscimo de ideia no trecho "[...] poderia ter um trauma e querer descontar em uma garota..."; o conectivo opositivo "mas" no trecho "[...] Mas com a ajuda de um psicólogo ela poderia conversar sobre o trauma..."; novamente o conectivo "e" para adicionar uma ideia à argumentação "[...] e não cometer *bullying* com alguém"; o conectivo "por isso" no início da conclusão "[...] Por isso é preciso observar o comportamento das pessoas principalmente na escola..."; o conectivo aditivo "e" para acrescentar uma ideia na conclusão "[...] e direcionar as vítimas para um acompanhamento com psicólogos..." e o conectivo "para que" que indica uma finalidade "[...] para que as sequelas deixadas pelo *bullying* sejam superadas". Percebe-se que o uso de conectivos confere coesão e coerência ao comentário, estabelecendo assim a progressão textual.

Escreveu uma conclusão com apresentação de solução para o problema apontado na argumentação: "[...] Por isso é preciso observar o comportamento das pessoas principalmente na escola e direcionar as vítimas para um acompanhamento com psicólogos para que as sequelas deixadas pelo *bullying* sejam superadas".

Com relação ao estilo, apresentou um texto em linguagem próxima da norma padrão, sem emprego de recursos da escrita digital. No tocante à ortografia, não cometeu desvios na escrita das palavras. Com relação à pontuação, cometeu um desvio de ausência de vírgula após o conectivo conclusivo "por isso". Quanto à acentuação, apontamos apenas a ausência do acento na palavra "vítimas".

### **3.5.6 Momento de circulação do gênero**

Finalizamos a aplicação da nossa sequência didática seguindo a propositura de Costa-Hübes (2012, p.120) segundo a qual "as condições de práticas de leituras,

criadas pela SD, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto, mas a este se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso”.

Adotando essa linha de pensamento, acrescentamos à nossa SD o momento de circulação do gênero. Após o trabalho com os módulos de estudo e a análise das produções iniciais e finais, realizamos um momento para divulgar as práticas de produção do gênero comentário *on-line* realizadas pelos alunos para a comunidade escolar ter acesso ao trabalho realizado. Assim, organizamos um momento para fazer circular o gênero em seu uso real, como prática social de linguagem. Dessa forma, usamos a tecnologia para tornar mais prático esse momento e também para tornar mais real a divulgação de um trabalho em torno de um gênero que circula em ambiente digital.

Assim, preparamos um *QR Code* apresentando os objetivos, a justificativa, a metodologia e as ações desenvolvidas na sequência didática, utilizando imagens desses momentos. Também organizamos o mural expositivo da escola com algumas imagens registradas durante a aplicação da SD e as disponibilizamos por meio de um *QR Code*, para que toda a comunidade escolar tivesse acesso às ações desenvolvidas na pesquisa. Na oportunidade, os alunos puderam rememorar cada momento que trabalhamos através deste mural e do *QR Code* disponibilizado nele. Ao final do material postado pelo *QR Code*, deixamos um *link* do *Padlet* para que os alunos e a comunidade escolar, em geral, pudessem emitir opiniões sobre o trabalho desenvolvido.

Abaixo, apresentamos a imagem 24, que representa um dos momentos de circulação do gênero, no qual expusemos o trabalho realizado através do mural físico da escola e também de um *QR Code*, fixado neste mural, contendo mais detalhes sobre a pesquisa.

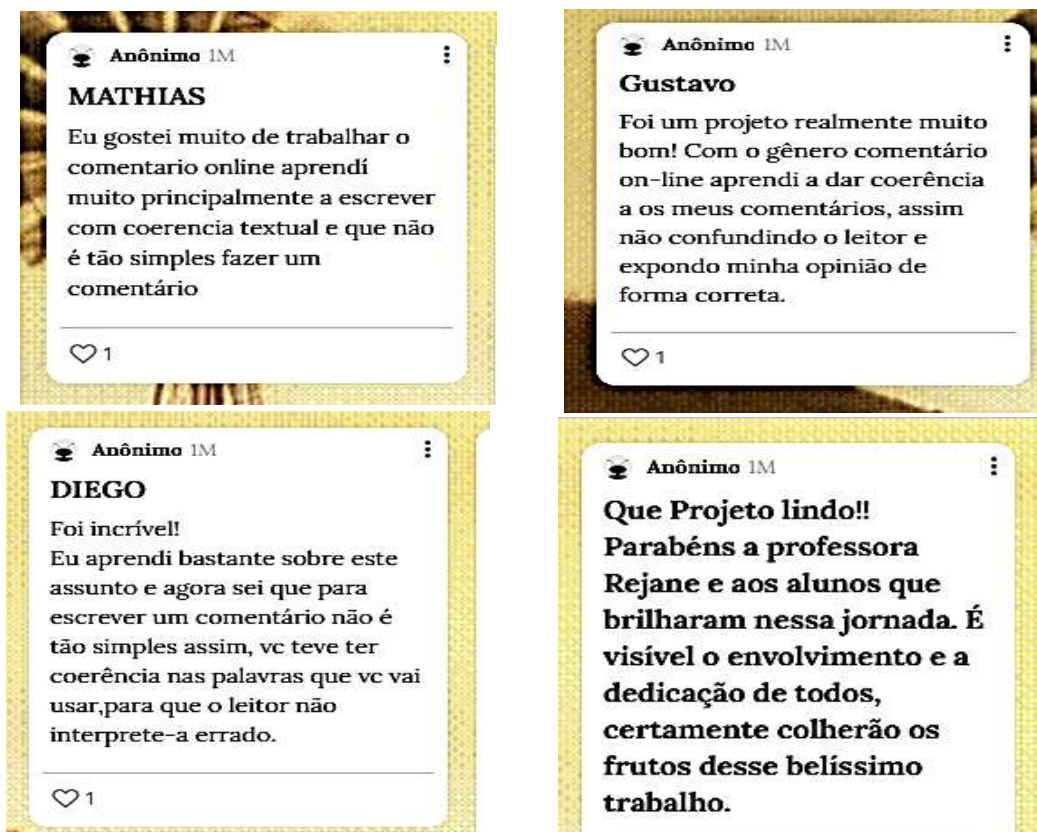
Imagem 24 - Momento de circulação do gênero



Fonte: Arquivos da autora, 2023



Ao final do material exposto pelo *QR Code*, algumas pessoas deixaram comentários demonstrando suas impressões sobre o trabalho realizado. Dentre esses comentários, destacamos alguns abaixo para mostrar a visão da turma e da comunidade escolar sobre o nosso trabalho.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Realizando uma análise comparativa entre as produções iniciais e finais, de forma geral, percebemos muitos avanços após o trabalho com os módulos de estudo. Assim, para comparar esses avanços, utilizamos os mesmos critérios aplicados para analisar a Produção Inicial e a Produção Final, que serão lembrados no início de cada análise abaixo.

Quanto ao critério um (O aluno escreveu de acordo com o gênero solicitado?), percebemos que tanto na Produção Inicial quanto na produção final, os alunos produziram textos condizentes com a proposta de produção do gênero comentário *online*.

Em se tratando do critério dois (O conteúdo temático do comentário mantém uma relação coerente com o conteúdo da notícia lida?), percebemos que em ambas as produções (PI e PF) a temática do *bullying* estava presente. Assim, os comentários dos alunos mantiveram uma relação de coerência com os fatos noticiados e seus devidos comentários, demonstrando que eles reconhecem a importância do vínculo entre o texto-fonte e a produção de um comentário digital.

Com relação ao critério três (Qual a estratégia utilizada para iniciar a argumentação do comentário?), as produções finais apontam para avanços significativos, demonstrando que muitos alunos conseguiram elaborar teses melhores em comparação com aquelas apresentadas nas produções iniciais. Para compreendermos melhor, elaboramos um quadro abaixo com as teses apresentadas nas produções iniciais e finais.

Quadro 9 - TESES APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS	
Tese da Produção Inicial	Tese da Produção Final
“Na minha opinião, os jovens que praticaram o <i>bullying</i> deveriam ser punidos na escola. Pois se eles não aprenderem a lição, vão praticar o <i>bullying</i> na escola e fora da escola” (Aluno 1).	“Na minha opinião, sobre o caso da menina autista que sofreu <i>bullying</i> na escola, o que fizeram com ela é algo horrível, pois não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente porque isso pode gerar uma revolta na pessoa” (Aluno 1).
“Na minha opinião, o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário, afinal, não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo...” (Aluno 2).	“Na minha opinião, o que aconteceu com a menina foi um grande ato de covardia, pois não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém e ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência, como é o caso da menina autista que sofreu <i>bullying</i> ” (Aluno 2).
“Gente isso não pode acontecer um aluno sofrer <i>bullying</i> por ter uma diferença dos demais isso não dá o direito de outras	“Na minha opinião o que aconteceu com a menina autista foi algo mt triste, porque eu defendo que simplesmente por ela ter uma deficiência não é motivo para ser humilhada. Esse fato que aconteceu



“pessoas julgarem como ele deve ser” (Aluno 3).	com essa menina é algo que não pode ser ignorado, pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos ou físicos” (Aluno 3).
“Na minha opinião isso foi muito desnecessário, as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais pois todos nos somos diferentes um dos outros, e temos que aceitar isso...” (aluno 4).	“Eu não concordo com a atitude dessas garotas, pois acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável. O <i>bullying</i> é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo” (Aluno 4).
“Na minha opinião, não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo, pois isso é totalmente desnecessário” (Aluno 5).	“É extremamente triste e preocupante ouvir sobre casos de <i>bullying</i> envolvendo alunos com autismo. Precisamos promover um ambiente escolar inclusivo, onde todos sejam respeitados e valorizados” (Aluno 5).
“Na minha opinião pessoas que cometem <i>bullying</i> também já foram vítimas e para não serem vítimas de novo, acabam fazendo com outra pessoa que não tem culpa” (Aluno 6).	Na minha opinião, o que ocorreu na notícia acima foi uma violência psicológica, feita com uma aluna autista que não pode se defender. O <i>bullying</i> é algo traumatizante que pode trazer consequências muito graves na vida de alguém” (Aluno 6).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Retomando os conceitos de Koch e Elias (2016, p. 159–179) sobre como iniciar uma argumentação, realizamos esta análise partindo do princípio de que “a introdução é a parte do texto que imediatamente deve despertar o interesse e a atenção do leitor (Koch e Elias, 2016, p. 161). Assim, observamos que os alunos se valeram de diversas estratégias para iniciar suas produções.

Para iniciar a análise das produções do aluno 1, tomamos por base Koch e Elias (2016, p. 161) quando afirmam que “um tema pode ser visto sob diferentes ângulos”. Cada aluno possui a sua visão sobre um fato e emite sua opinião de acordo com as inferências que faz sobre ele.

Nota-se, por exemplo, que o aluno 1 apresentou teses nas duas produções, definindo o seu ponto de vista com relação aos fatos mencionados nas notícias lidas. Na Produção Inicial, a tese de que “os alunos que praticaram *bullying* deveriam ser punidos na escola” vem seguida da explicação “pois se eles não aprenderem a lição, vão praticar *bullying* na escola e fora da escola”. A mesma estratégia é utilizada na produção final, diante da qual ele afirma que, na sua opinião “sobre o caso da menina autista que sofreu *bullying* na escola, o que fizeram com ela é algo horrível”. Em seguida, justifica sua opinião por meio da tese “pois não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente porque isso pode gerar uma revolta na pessoa”. Percebe-se que, embora a estratégia seja a mesma, na produção final a tese

apresentou um pensamento mais reflexivo no tocante à temática do *bullying* a partir da afirmação “não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente.

O aluno dois seguiu a mesma estratégia do aluno um para iniciar as produções. Em ambas, observamos a tomada de posicionamento frente aos fatos mencionados nas notícias lidas. Na Produção Inicial, ao afirmar que, na sua opinião, “o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário” traz um vago posicionamento justificado pela tese “não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo”. Enquanto isso, na produção final, o posicionamento “na minha opinião, o que aconteceu com a menina foi um grande ato de covardia” é justificado pela tese “pois não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém e ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência”. Percebe-se um avanço na construção do posicionamento crítico ao compararmos, por exemplo, os termos “desnecessário” (na PI) e “ato de covardia” (na PF), mostrando que houve uma reflexão mais aprofundada na emissão da opinião.

O aluno três inicia a PI utilizando a estratégia da declaração inicial, na qual, segundo Koch e Elias (2016, p. 165), “é feita uma afirmação ou negação logo de saída que será justificada ou fundamentada em seguida”. O aluno declara que “isso não pode acontecer um aluno sofrer *bullying* por ter uma diferença dos demais” e em seguida apresenta como justificativa “isso não dá o direito de outras pessoas julgarem como ele deve ser. Nesse caso, a declaração está relacionada ao fato ocorrido na notícia lida.

Em contrapartida, na produção final, ele escreve duas teses. Na primeira, ele define seu ponto de vista afirmando que, na sua opinião “o que aconteceu com a menina autista foi algo mt triste” e apresenta a justificativa “porque eu defendo que simplesmente por ela ter uma deficiência não é motivo para ser humilhada”. Na segunda tese, ele apresenta o ponto de vista “esse fato que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado” e justifica através da afirmação “pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos ou físicos. Percebe-se, nesse caso, que as duas teses da produção final trazem um posicionamento crítico mais profundo que na tese da Produção Inicial.

O aluno quatro inicia a argumentação na Produção Inicial utilizando a estratégia da definição de ponto de vista afirmando que na sua opinião “isso foi muito desnecessário” e aponta que “as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais pois todos nos somos diferentes um dos outros, e temos que aceitar isso”. Embora a

tomada de posicionamento seja tímida, representada pela palavra “desnecessário”, na justificativa, a tese é reforçada a partir da informação “as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais” mostrando que o aluno quatro desenvolveu um pensamento crítico e reflexivo a partir da tese.

Quanto à produção final do aluno quatro, a tese inicia-se com a tomada de posição frente ao fato mencionado na notícia “Eu não concordo com a atitude dessas garotas, pois acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável” e ganha corpo com a declaração “O *bullying* é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo”. Percebe-se que a discussão sobre *bullying* sai um pouco do ângulo da notícia e abrange uma visão mais genérica da temática quando afirma que “O *bullying* é algo terrível e traumatizante”. Aqui, a tese assume também um posicionamento crítico, tal qual foi desenvolvido também na Produção Inicial.

Em sua Produção Inicial, o aluno cinco desenvolveu uma tese por meio da estratégia de definição de um ponto de vista, colocando que, na sua opinião “não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo, pois isso é totalmente desnecessário”. A tese em si retoma indiretamente a ideia do *bullying* mencionado na notícia e vai além dessa reflexão quando coloca que “não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo”. É um pensamento que gira em torno da temática do *bullying* em si e não apenas sobre o *bullying* que está presente na notícia.

Na produção final do aluno cinco, observamos que ele inicia a argumentação apresentado uma declaração inicial “É extremamente triste e preocupante ouvir sobre casos de *bullying* envolvendo alunos com autismo” e acrescenta a tese “precisamos promover um ambiente escolar inclusivo, onde todos sejam respeitados e valorizados”. Nota-se que a declaração tem relação com a notícia da menina autista que sofreu *bullying*. No entanto, a tese gira em torno de uma reflexão que vai além do fato noticiado, e foi construída a partir de um pensamento crítico sobre a temática do *bullying* em sentido mais amplo e desprendido da notícia lida.

O aluno seis construiu uma tese da Produção Inicial por meio da definição de um ponto de vista, apontando que, na sua opinião “pessoas que cometem *bullying* também já foram vítimas e para não serem vítimas de novo, acabam fazendo com outra pessoa que não tem culpa”. Temos uma tese bastante reflexiva que gira em torno da temática geral do *bullying* e não apenas do fato noticiado no texto base. Percebemos que o aluno refletiu sobre a realidade para construir a sua tese.

Na produção final, o aluno seis utilizou a estratégia da definição de ponto de vista, retomando ao assunto da notícia: “Na minha opinião, o que ocorreu na notícia acima foi uma violência psicológica, feita com uma aluna autista que não pode se defender”. Em seguida, faz uma declaração em torno da temática afirmando que “O *bullying* é algo traumatizante que pode trazer consequências muito graves na vida de alguém”. Aqui, temos uma tese que utilizou duas estratégias: definição de ponto de vista e declaração em torno do tema. As palavras do aluno evidenciam que a tese foi construída com base em vivências e não apenas na notícia trabalhada para a construção do comentário.

Para realizar a análise das produções conforme o critério quatro (O texto traz argumentos para desenvolver a argumentação sobre a tese apresentada?), tomaremos por base os pressupostos de Koch e Elias (2016, p. 34) quando afirmam que,

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como a estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando a adesão do interlocutor (Koch e Elias, 2016, p. 34).

Seguindo essa reflexão, realizamos a análise sobre a relação estabelecida entre as teses apresentadas nas produções dos alunos e os argumentos apresentados em defesa das mesmas. Nesse critério, percebemos que houve uma evolução significativa na PF em comparação à PI. Para melhor compreendermos, elaboramos dois quadros-resumo que demonstram quais as teses utilizadas nas produções iniciais e finais e os argumentos utilizados para sustentá-las.

<b>Quadro 10 - Teses e argumentos utilizados em defesa das mesmas na Produção Inicial</b>	
<b>Teses apresentadas nas produções iniciais</b>	<b>Argumentos utilizados em defesa das teses</b>
“Na minha opinião, os jovens que praticaram o <i>bullying</i> deveriam ser punidos na escola. Pois se eles não aprenderem a lição, vão praticar o <i>bullying</i> na escola e fora da escola” (Aluno 1).	“Um exemplo disso é um amigo meu que sofria <i>bullying</i> na sala de aula por conta da sua aparência, chamavam ele de baleia, barrio, gordo, etc.” (Aluno 1).
“Na minha opinião, o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário, afinal, não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo...” (Aluno 2).	“[...] na minha escola já ocorreu o mesmo com uma aluna, a mãe dela até teve que intervir na situação, mas infelizmente, ela ainda continua sofrendo <i>bullying</i> ...” (Aluno 2).
“Gente isso não pode acontecer um aluno sofrer <i>bullying</i> por ter uma diferença dos demais isso não dá o direito de outras pessoas julgarem como ele deve ser” (Aluno 3).	“[...] Conheço uma pessoa que já passou por situação quase igual a do menino e sei que não foi fácil aguentar tudo isso” (Aluno 3).

“Na minha opinião isso foi muito desnecessário, as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais pois todos nos somos diferentes um dos outros, e temos que aceitar isso...” (Aluno 4).	“[...] não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa que outra que vale menos que ela por isso” (Aluno 4).
“Na minha opinião, não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo, pois isso é totalmente desnecessário” (Aluno 5).	“[...]Vejo casos parecidos frequentemente pela <i>internet</i> , principalmente em <i>sites</i> de fofoca onde as pessoas expõe suas críticas nas matérias onde o assunto e a aparência alheia” (Aluno 5).
“Na minha opinião pessoas que cometem <i>bullying</i> também já foram vítimas e para não serem vítimas de novo, acabam fazendo com outra pessoa que não tem culpa” (Aluno 6).	“[...]Como por exemplo, eu já escutei piadas sobre o meu corpo, isso faz você ficar obcecado com isso e querer mudar, mas com um tempo você percebe que você não tem que mudar nada, por causa de piadas, você só não tem que se importar. O <i>bullying</i> é visto para alguns como apenas uma “piadinha”, mas pra quem escuta uma piada ofensiva sobre o seu corpo, ou aparência, nunca é só uma “piada” (Aluno 6).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Quadro 11 - Teses e argumentos utilizados em defesa das mesmas na Produção Final	
Teses apresentadas nas produções finais	Argumentos utilizados em defesa das teses
“Na minha opinião, sobre o caso da menina autista que sofreu <i>bullying</i> na escola, o que fizeram com ela é algo horrível, pois não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente porque isso pode gerar uma revolta na pessoa” (Aluno 1).	“Uma prova disso, são os recentes ataques de <i>bullying</i> que vem acontecendo constantemente nas escolas brasileiras. Estudos apontam que a maioria dos agressores que cometem <i>bullying</i> também já sofreram <i>bullying</i> na infância. Isso mostra que ao sofrer essas agressões a vítima pode também virar agressor e praticar <i>bullying</i> com outras pessoas” (Aluno 1).
“Na minha opinião, o que aconteceu com a menina foi um grande ato de covardia, pois não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém e ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência, como é o caso da menina autista que sofreu <i>bullying</i> ” (Aluno 2).	“No fato que foi noticiado, a situação se agravou ainda mais pelo motivo da garota ser autista, pois não é sua culpa ser sensível, já que os autistas tendem a ser mais sensíveis e menos sociais” (Aluno 2).
“Na minha opinião o que aconteceu com a menina autista foi algo mt triste, porque eu defendo que simplesmente por ela ter uma deficiência não é motivo para ser humilhada. Esse fato que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado, pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos ou físicos” (Aluno 3).	“Um estudo recente indica que entre os adolescentes de 12 a 15 anos, 78% sofrem cm problemas de ansiedade☹, enquanto 56% perdem noites de sono por causa do <i>bullying</i> ” (Aluno 3).
“Eu não concordo com a atitude dessas garotas, pois acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável. O <i>bullying</i> é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo” (Aluno 4).	“Por outro lado, eu concordo com o protesto realizado pelos alunos da escola em solidariedade a ela, e também com a atitude tomada pelo Governo do Estado para solucionar o problema dando total apoio à adolescente” (Aluno 4).
“É extremamente triste e preocupante ouvir sobre casos de <i>bullying</i> envolvendo alunos com autismo. Precisamos promover um ambiente	“[...]Há escolas que dão uma forte atenção para as pessoas com autismo, promovendo um alto entendimento sobre as características do TEA e

escolar inclusivo, onde todos sejam respeitados e valorizados" (Aluno 5).	das necessidades que as crianças precisam para um ambiente tranquilo. Porém, a taxa de escolas que prezam por essa atenção ainda é baixa, no entanto, é preciso buscar uma evolução desse quadro no decorrer do tempo" (Aluno 5).
"Na minha opinião, o que ocorreu na notícia acima foi uma violência psicológica, feita com uma aluna autista que não pode se defender. O <i>bullying</i> é algo traumatizante que pode trazer consequências muito graves na vida de alguém" (Aluno 6).	"[...]Sabemos o quanto um acompanhamento com um psicólogo na escola faz a diferença, pois a garota que cometeu <i>bullying</i> poderia ter um trauma e querer descontar em uma garota que não poderia se defender. Mas com a ajuda de um psicólogo ela poderia conversar sobre o trauma e não cometer <i>bullying</i> com alguém" (Aluno 6).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Observamos que a argumentação na Produção Inicial do aluno um não mantém uma relação lógica com a tese. Percebe-se que o argumento utilizado é baseado em uma exemplificação, o que não condiz com a tese apresentada: "os jovens que praticaram o *bullying* deveriam ser punidos na escola. Pois se eles não aprenderem a lição, vão praticar o *bullying* na escola e fora da escola". Enquanto isso, na produção final, observamos que a tese "não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente porque isso pode gerar uma revolta na pessoa" mantém uma relação lógica com o argumento "Estudos apontam que a maioria dos agressores que cometem *bullying* também já sofreram *bullying* na infância". Constatamos então que o aluno um conseguiu ampliar seu repertório argumentativo na produção final.

O aluno dois, em sua Produção Inicial, seguiu a mesma estratégia argumentativa do aluno um, apresentando uma tese e utilizando uma exemplificação na tentativa de sustentá-la, o que não aconteceu. A tese apresentada "Na minha opinião, o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário, afinal, não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo", não mantém uma relação com o argumento "[...] na minha escola já ocorreu o mesmo com uma aluna, a mãe dela até teve que intervir na situação, mas infelizmente, ela ainda continua sofrendo *bullying*...". Em sentido comparativo, a exemplificação tem a ver com o fato ocorrido com o menino da notícia veiculada e não com a informação da tese "devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo", portanto, não mantém uma relação com o argumento".

Na produção final, o aluno dois apresentou a tese "não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém e ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência, como é o caso da menina autista que sofreu *bullying*"; e para sustentá-la utilizou o argumento "no fato que foi noticiado, a situação se agravou ainda mais pelo motivo da

garota ser autista, pois não é sua culpa ser sensível, já que os autistas tendem a ser mais sensíveis e menos sociais”. Podemos dizer que o argumento não sustenta a tese por completo, tendo em vista que a informação “[...] não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém...” não se vincula ao argumento “pois não é sua culpa ser sensível, já que os autistas tendem a ser mais sensíveis e menos sociais”.

Na sua Produção Inicial, o aluno três escreveu a tese: “gente isso não pode acontecer um aluno sofrer *bullying* por ter uma diferença dos demais isso não dá o direito de outras pessoas julgarem como ele deve ser”, e apresentou o argumento “Conheço uma pessoa que já passou por situação quase igual a do menino e sei que não foi fácil aguentar tudo isso”. O argumento em forma de exemplificação não mantém uma relação lógica com a tese, e esta, por sua vez, também não ficou muito clara, demonstrando uma argumentação insegura e pouco convincente. No entanto, na produção final, a configuração argumentativa melhora e a tese apresentada “esse fato que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado, pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos ou físicos” é assegurada pelo argumento “um estudo recente indica que entre os adolescentes de 12 a 15 anos, 78% sofrem com problemas de ansiedade☺, enquanto 56% perdem noites de sono por causa do *bullying*”. A relação estabelecida se dá pelo fato de que os dados apontados na argumentação têm a ver com a informação de que as pessoas que sofrem *bullying* podem ter problemas psicológicos e físicos.

O aluno quatro ao escrever a tese da Produção Inicial “as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais pois todos nos somos diferentes um dos outros, e temos que aceitar isso...”, estabeleceu uma relação coerente com a argumentação apresentada “não é porque uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa que outra que vale menos que ela por isso”. Na produção final, a tese “o *bullying* é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo”, seguida do argumento “[...] Por outro lado, eu concordo com o protesto realizado pelos alunos da escola em solidariedade a ela, e também com a atitude tomada pelo Governo do Estado para solucionar o problema...”. A argumentação não sustenta completamente a tese, pois a informação de que o *bullying* é algo terrível e traumatizante não tem a ver com a informação sobre o protesto e com a atitude do Governo do Estado, mencionada pelo autor. As informações da argumentação mantêm relação com os fatos da notícia lida e não com a tese.

O aluno cinco escreveu na Produção Inicial a tese: “Na minha opinião, não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo, pois isso é totalmente desnecessário” e apresentou o argumento “[...] Vejo casos parecidos frequentemente pela *internet*, principalmente em *sites* de fofoca onde as pessoas expõe suas críticas nas matérias onde o assunto e a aparência alheia”. Notamos que a argumentação não sustenta totalmente a tese, por estar mais relacionada às experiências do aluno no ambiente digital, evidenciando que os julgamentos que as pessoas fazem sobre os outros, mencionados na tese, são muito comuns em comentários digitais.

Na produção final, o aluno cinco apresentou a tese “Precisamos promover um ambiente escolar inclusivo, onde todos sejam respeitados e valorizados” e a argumentação “Há escolas que dão uma forte atenção para as pessoas com autismo, promovendo um alto entendimento sobre as características do TEA e das necessidades que as crianças precisam para um ambiente tranquilo”. Percebe-se um notável aperfeiçoamento na construção argumentativa na PF. A informação apresentada no argumento de que há escolas que trabalham com a inclusão da pessoa com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e outras que ainda não são tão inclusivas neste sentido, assegura a informação da tese sobre promover um ambiente escolar inclusivo.

A tese apresentada pelo aluno seis na sua Produção Inicial: “Na minha opinião pessoas que cometem *bullying* também já foram vítimas e para não serem vítimas de novo, acabam fazendo com outra pessoa que não tem culpa”; e o argumento utilizado para sustentá-la “[...] Como por exemplo, eu já escutei piadas sobre o meu corpo, isso faz você ficar obcecado com isso e querer mudar, mas com um tempo você percebe que você não tem que mudar nada, por causa de piadas, você só não tem que se importar...”, não mantém uma relação entre si, pois o exemplo utilizado pelo autor na argumentação é baseado em sua vivência e não sustenta a ideia da tese de que a pessoa que sofre *bullying* pode reproduzir a agressão.

Na produção final, a tese: “O *bullying* é algo traumatizante que pode trazer consequências muito graves na vida de alguém” e o argumento “[...] Sabemos o quanto um acompanhamento com um psicólogo na escola faz a diferença, pois a garota que cometeu *bullying* poderia ter um trauma e querer descontar em uma garota que não poderia se defender...” mantém uma relação de sentido, pois a tese apresentada de que um tratamento psicológico poderia auxiliar as pessoas que



cometem *bullying* está diretamente relacionada ao argumento de que isso pode evitar que a agressão aconteça novamente.

Para tratar do critério 5 (Como acontece a articulação entre os argumentos? Há uso adequado de conectivos?), retomamos à ideia apresentada por Koch e Elias (2016) no que se refere à progressão textual por meio do uso de operadores argumentativos. Seguimos a análise observando os elementos coesivos utilizados pelos alunos em suas produções. Assim, consideramos o emprego de dois tipos de elementos coesivos: sequenciais e referenciais.

Percebemos a partir das análises que houve uma ampliação no repertório argumentativo a partir do emprego de mecanismos coesivos referenciais e sequenciais nos comentários. Para melhor compreender, observemos o quadro abaixo, onde constam os operadores argumentativos utilizados nas produções iniciais e finais de cada aluno.

<b>QUADRO 12 - OPERADORES ARGUMENTATIVOS USADOS PELOS ALUNOS NAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS</b>						
<b>PRODUÇÃO</b>	<b>ALUNO 1</b>	<b>ALUNO 2</b>	<b>ALUNO 3</b>	<b>ALUNO 4</b>	<b>ALUNO 5</b>	<b>ALUNO 6</b>
<b>INICIAL (PI)</b>	Pois, se, e, Portanto	Mas, por isso, afinal, esse	Isso, como, e então, ou,	Pois, e , ou, porque, isso	Ou, pois, isso, onde	E, como, por exemplo, isso, mas, por causa, ou, por isso
<b>TOTAL DE CONECTIVOS</b>	4	4	5	5	4	8
<b>FINAL (PF)</b>	Pois, porque, isso, disso, essas, portanto, e, esse	Pois, e, ainda mais, se, como, já que, então, essa	Porque, que, pois, ou, por causa, enquanto, e, para, de forma que	Pois, e, isso, ainda mais, quando, por outro lado, portanto, apesar de que	E, onde porém, no entanto, assim, dessa forma	Pois, e, mas, por isso, para que
<b>TOTAL DE CONECTIVOS</b>	8	8	9	8	6	6

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Analisando o quadro acima, percebe-se, portanto, um aumento significativo no emprego e variação de operadores argumentativos nas produções finais, em comparação às produções iniciais.

Conforme o levantamento, observamos que nas produções iniciais há uma presença marcante de conectivos sequenciais coordenativos, a exemplo de “pois”, “porque”, “e”, “mas”, “portanto”, “por isso”, “ou”, “então”, entre outros, recorrentes em algumas produções; o emprego de alguns conectivos referenciais como os pronomes demonstrativos “esse” e “isso” e o pronome relativo “onde”; assim como a utilização de poucos conectivos sequenciais subordinativos a exemplo de “se”, “como”, “por exemplo” e “por causa”.

Nas produções finais, atentamos para a repetição dos mesmos conectivos coordenativos utilizados nas produções iniciais, com o acréscimo dos operadores, “porém”, “no entanto”, “assim”, “dessa forma”, “ainda mais”; a ampliação do uso de conectivos subordinativos na construção argumentativa marcada pelos conectivos já utilizados na Produção Inicial com o acréscimo dos articuladores “já que”, “que”, “enquanto”, “para”, “de forma que”, “quando”, “por outro lado”, “apesar de que”, “para que”. Observa-se também o emprego das formas remissivas “disso”, “essas” e “essa” que estabelecem a coesão referencial nos comentários.

Vale salientar, no entanto, que durante o módulo 3 da sequência didática reforçamos o estudo das coesões sequencial e referencial, abordando atividades lúdicas, bem como a resolução de exercícios direcionados aos operadores argumentativos. Tal estudo contribuiu consideravelmente para os alunos construírem uma produção final mais articulada, recorrendo a diversos conectivos que ampliaram a construção argumentativa nas suas produções.

Seguindo os pressupostos de Koch (2015, p. 30-38) e (2022, p. 68-78) sobre os mecanismos de conexão textual, construímos um quadro composto pelos operadores argumentativos no tópico teórico sobre argumentação. Dessa forma, também elaboramos quadros-resumo, apresentando os articuladores textuais sequenciais e referenciais utilizados pelos alunos nas produções. Além disso, nesses quadros também constam as relações de sentido desses conectores, bem como trechos das produções dos alunos nos quais os conectivos são empregados. Abaixo, apresentamos os quadros-resumo apontando os elementos coesivos utilizados pelos alunos nas suas produções.

Quadro 13 - QUADRO-RESUMO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS NAS PRODUÇÕES INICIAIS		
Conectivos utilizados na Produção Inicial	Relação de sentido	Trechos dos comentários dos alunos
Pois, porque	Explicação	“[...] <i>Pois</i> se eles não aprenderem a lição, vão praticar o <i>bullying</i> na escola e fora da escola” (Aluno 1).  “[...] não é <i>porque</i> uma pessoa é mais gorda, magra alta ou baixa que outra que vale menos que ela por isso” (Aluno 4).
Se	Condição	“[...] <i>Pois</i> se eles não aprenderem a lição, vão praticar o <i>bullying</i> na escola e fora da escola” (Aluno 1).
E	Adição	“[...] as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais pois todos nos somos diferentes um dos outros, e temos que aceitar isso...” (Aluno 4).
Portanto, por isso, então, afinal	Conclusão	“[...] <i>Então</i> vamos sempre ter cuidado um brincadeira ou apelido pode machucar a pessoa de verdade, e sempre lembrar de respeitar os outros para sempre podermos ser respeitados” (Aluno 3).  “[...] <i>por isso</i> , para combater o <i>bullying</i> deveríamos parar de criticar as aparências dos outros” (Aluno 2).
Mas	Oposição	“[...] <i>mas</i> pra quem escuta uma piada ofensiva sobre o seu corpo, ou aparência, nunca é só uma piada” (Aluno 6).
Como	Comparação	“[...] O <i>bullying</i> é visto para alguns <i>como</i> apenas uma “piadinha”, mas pra quem escuta uma piada ofensiva sobre o seu corpo, ou aparência, nunca é só uma “piada” (Aluno 6).
Ou	Alternância	“Na minha opinião, não devemos julgar os outros pela sua aparência, estilo ou corpo...” (Aluno 5).
Por exemplo, um exemplo disso	Exemplificação	“[...] <i>Como por exemplo</i> , eu já escutei piadas sobre o meu corpo...” (Aluno 6).  “[...] <i>Um exemplo disso</i> era um amigo meu que sofria <i>bullying</i> ...” (Aluno 1).
Por causa	Causalidade	“[...] com um tempo você percebe que você não tem que mudar nada, <i>por causa</i> de piadas, você só não tem que se importar” (Aluno 6).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Quadro 14 - QUADRO-RESUMO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS SEQUENCIAIS UTILIZADOS NAS PRODUÇÕES FINAIS		
Conectivos utilizados na produção final	Relação de sentido	Trechos dos comentários dos alunos
Pois, porque	Explicação	“Na minha opinião, sobre o caso da menina autista que sofreu <i>bullying</i> na escola, o que fizeram com ela é algo horrível, <i>pois</i> não

		é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente <i>porque</i> isso pode gerar uma revolta na pessoa.” (Aluno 1).
Se	Condição	“[...] não é correto que alguém fale mal do cabelo de alguém e ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência...” (Aluno 2).
E, ainda mais	Adição	“É extremamente triste e preocupante ouvir sobre casos de <i>bullying</i> envolvendo alunos com autismo” (Aluno 5).
Portanto, então, assim, dessa forma, por isso	Conclusão	“[...]Assim, precisamos que as escolas repensem sobre a educação de seus alunos e que preparem mais espaços para a inclusão das pessoas com autismo e com outros transtornos, isolando, dessa forma, o preconceito e o <i>bullying</i> ” (Aluno 5).
Porém, no entanto, mas, por outro lado	Oposição	“[...]Por outro lado, eu concordo com o protesto realizado pelos alunos da escola em solidariedade a ela, e também com a atitude tomada pelo Governo do Estado para solucionar o problema dando total apoio à adolescente” (Aluno 4).
Como	Comparação	“[...]ainda mais se essa pessoa tiver alguma deficiência, <i>como</i> é o caso da menina autista que sofreu <i>bullying</i> ” (Aluno 2).
Ou	Alternância	“[...] Esse fato que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado, pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão podem acabar com problemas psicológicos <i>ou</i> físicos” (Aluno 3).
Por causa, já que	Causalidade	“[...]já <i>que</i> os autistas tendem a ser mais sensíveis e menos sociais” (Aluno 2).
Que	Integrante	“[...]Um estudo recente indica <i>que</i> entre os adolescentes de 12 a 15 anos, 78% sofrem cm problemas de ansiedade...” (Aluno 3).
Quando	Temporalidade	“[...]O <i>bullying</i> é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais <i>quando</i> se trata de uma pessoa do espectro autista que está sofrendo” (Aluno 4).
Para, para que	Finalidade	“[...] um acompanhamento com psicólogos <i>para que</i> as sequelas deixadas pelo <i>bullying</i> sejam superadas” (Aluno 6).
De forma que	Consequência	“[...]é necessário que os pais tentem falar com seus filhos e também que nas escolas tenham mais atenção para esse tipo de agressão, <i>de forma que</i> as vítimas e até mesmo os agressores tenham ajuda psicológica para superar esse problema” (Aluno 3).
Apesar de que	Concessão	“[...]Portanto, essas garotas deveriam ser punidas pelo que fizeram, <i>apesar de que</i> isso não retira o trauma da garota que foi atacada” (Aluno 4).
Enquanto	Proporcional	“[...]Um estudo recente indica que entre os adolescentes de 12 a 15 anos, 78% sofrem cm problemas de ansiedade, <i>enquanto</i> 56% perdem noites de sono por causa do <i>bullying</i> ” (Aluno 3).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Além dos mecanismos de coesão sequencial expostos acima, constatamos também que alguns alunos empregaram elementos coesivos referenciais, tanto na Produção Inicial quanto na produção final. Vejamos a seguir quadros-resumo desses

elementos, constando a forma remissiva, os elementos de referência, assim como trechos dos comentários dos alunos nos quais constam esses conectores.

QUADRO 15 - QUADRO-RESUMO DOS ELEMENTOS COESIVOS REFERENCIAIS UTILIZADOS NAS PRODUÇÕES INICIAIS		
Formas remissivas utilizadas na Produção Inicial	Elementos de referências	Trechos dos comentários dos alunos
Eles,	Os jovens	“Na minha opinião, <i>os jovens</i> que praticaram o <i>bullying</i> deveriam ser punidos na escola. Pois se <i>eles</i> não aprenderem a lição, vão praticar o <i>bullying</i> na escola e fora da escola” (Aluno 1).
Ele	Um amigo meu	“[...]Um exemplo disso é <i>um amigo meu</i> que sofria <i>bullying</i> na sala de aula por conta da sua aparência, chamavam <i>ele</i> de baleia, barrio, gordo, etc.” (Aluno 1).
Esse	Menino	“Na minha opinião, o que aconteceu com <i>esse menino</i> foi completamente desnecessário...” (Aluno 2).
Dela	Aluna	[...]na minha escola já ocorreu o mesmo com uma <i>aluna</i> , a mãe <i>dela</i> até teve que intervir na situação...” (Aluno 2).
Isso	<p>“[...] ter uma diferença dos demais...” (aluno 3)</p> <p>“[...] todos nós somos diferentes...” (Aluno 4)</p> <p>“[...]julgar os outros pela aparência...” (Aluno 5)</p> <p>“[...]piadas sobre o meu corpo...” (Aluno 5)</p> <p>“[...] temos diferenças...” (Aluno 6)</p>	<p>“[...]um aluno sofrer <i>bullying</i> por <i>ter uma diferença dos demais</i> isso não dá o direito de outras pessoas julgarem como ele deve ser” (Aluno 3).</p> <p>“[...]as pessoas têm que começar a normalizar corpos reais <i>pois todos nós somos diferentes</i> um dos outros, e temos que aceitar <i>isso</i>...” (Aluno 4).</p> <p>“Na minha opinião, não devemos <i>julgar os outros pela sua aparência</i>, estilo ou corpo, pois <i>isso</i> é totalmente desnecessário” (Aluno 5).</p> <p>“[...]eu já escutei <i>piadas sobre o meu corpo</i>, isso faz você ficar obcecado com isso e querer mudar...” (Aluno 6)</p> <p>“[...]todos nós <i>temos diferenças</i> e isso não te da motivos para desmerecer ninguém” (Aluno 6).</p>
Onde	<i>Internet/sites</i> de fofoca	“Vejo casos parecidos frequentemente pela <i>internet</i> , principalmente em <i>sites de fofoca</i> onde as pessoas expõe suas críticas nas matérias onde o assunto e a aparência alheia” (Aluno 5).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Quadro 16 - QUADRO-RESUMO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS REFERENCIAIS UTILIZADOS NAS PRODUÇÕES FINAIS		
Formas remissivas utilizadas na produção final	Elementos de referências	Trechos dos comentários dos alunos
Ela	Menina autista  “A garota que cometeu o <i>bullying</i> ...” (Aluno 6)	“[...]sobre o caso da menina autista que sofreu <i>bullying</i> na escola, o que fizeram com <i>ela</i> é algo horrível...” (Aluno 1).  “Na minha opinião o que aconteceu com a <i>menina autista</i> foi algo mt triste, porque eu defendo que simplesmente por <i>ela</i> ter uma deficiência não é motivo para ser humilhada” (Aluno 3).  “[...] A garota que cometeu <i>bullying</i> poderia ter um trauma e querer descontar em uma garota que não poderia se defender. Mas com a ajuda de um psicólogo <i>ela</i> poderia conversar sobre o trauma e não cometer <i>bullying</i> com alguém” (Aluno 6).
Dela	Uma Pessoa	“[...] não é certo maltratar <i>uma pessoa</i> apenas pelo fato <i>dela</i> ser diferente ...” (Aluno 1).
Isso	“[...] maltratar uma pessoa...” (Aluno 1)  Algo terrível e traumatizante	“[...] <i>maltratar uma pessoa</i> apenas pelo fato <i>dela</i> ser diferente porque <i>isso</i> pode gerar uma revolta na pessoa” (Aluno 1).  “[...]O <i>bullying</i> é algo terrível e traumatizante e <i>isso</i> se agrava ainda mais quando se trata de uma pessoa do espectro autista...” (Aluno 4).
Essas	Agressões	“[...]Isso mostra que ao sofrer <i>essas agressões</i> a vítima pode também virar agressor e praticar <i>bullying</i> com outras pessoas” (Aluno 1).
Esse	Problema  Fato	“[...]para tentar solucionar <i>esse problema</i> deve-se criar projetos sociais nas escolas do Brasil...” (Aluno 1).  “[...] <i>Esse fato</i> que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado...” (Aluno 3).
Delas	Garotas	“[...]Eu não concordo com a atitude dessas <i>garotas</i> , pois acho que o comportamento <i>delas</i> foi completamente inaceitável” (Aluno 4).
Onde	Ambiente escolar	“[...] Precisamos desenvolver um <i>ambiente escolar onde</i> todos sejam respeitados e valorizados...” (Aluno 5).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Observamos que a coesão referencial é bastante usada pelos alunos, com destaque para o emprego dos pronomes pessoais “ele”, “eles”, “ela”, dos demonstrativos “esse”, “isso”, “essas”, das contrações “dela”, “delas” e o emprego do pronome relativo “onde”.

Assim, constatamos que os alunos conseguem estabelecer conexões em seus enunciados empregando os conectivos, em sua grande maioria, adequadamente.

Para análise do critério 6 (A articulação coesiva dos argumentos favorece a coerência textual?), utilizamos como base as considerações de Koch (2022, p. 71) sobre os fatores da coerência. Segundo a autora, a coerência se dá a partir de uma multiplicidade de fatores de diversas ordens, como inferências, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, dentre outros.

Observamos que o uso frequente dos operadores argumentativos estabeleceu também coerência textual. No entanto, outros fatores foram também utilizados para o estabelecimento da coerência. Os alunos recorreram a alguns fatores como inferências, conhecimento de mundo e conhecimento compartilhado. Na maioria dos casos, utilizaram inferências feitas com base nas notícias e comentários lidos, no entanto, em algumas produções identificamos que também utilizaram o conhecimento de mundo e o conhecimento compartilhado. Vejamos alguns exemplos extraídos das produções:

“Na minha opinião, os jovens que praticaram o *bullying* deveriam ser punidos na escola. Pois se eles não aprenderem a lição, vão praticar o *bullying* na escola e fora da escola” (PI-Aluno 1).

“Na minha opinião, o que aconteceu com esse menino foi completamente desnecessário, afinal, não devemos julgar uma pessoa pelo seu corpo...” (PI-aluno 2).

Na minha opinião, sobre o caso da menina autista que sofreu *bullying* na escola, o que fizeram com ela é algo horrível, pois não é certo maltratar uma pessoa apenas pelo fato dela ser diferente porque isso pode gerar uma revolta na pessoa” (PF–Aluno 1).

Na minha opinião o que aconteceu com a menina autista foi algo mt triste, porque eu defendo que simplesmente por ela ter uma deficiência não é motivo para ser humilhada” (PF–aluno 3).

[...] Esse fato que aconteceu com essa menina é algo que não pode ser ignorado, pois pessoas que sofrem desse tipo de agressão...” (PF–aluno 3).

“É extremamente triste e preocupante ouvir sobre casos de *bullying* envolvendo alunos com autismo...” (PF–aluno 5).

Na minha opinião, o que ocorreu na notícia acima foi uma violência psicológica, feita com uma aluna autista que não pode se defender” (PF-Aluno 6).

De forma geral, as inferências feitas pelos alunos após a leitura das notícias e seus respectivos comentários serviram como ponto de partida para que iniciassem a produção textual, emitindo um posicionamento crítico. Esse tipo de estratégia é geralmente utilizado para a construção de um comentário digital, no qual o internauta se vale de uma postagem e, a partir das inferências que faz sobre ela, constrói um comentário crítico.

Em outros casos, para estabelecer a coerência, alguns alunos utilizaram como estratégia argumentativa o conhecimento de mundo, a exemplo dos trechos:

“Uma prova disso, são os recentes ataques de *bullying* que vem acontecendo constantemente nas escolas brasileiras. Estudos apontam que a maioria dos agressores que cometem *bullying* também já sofreram *bullying* na infância” (PF–aluno 1).

“Vejo casos parecidos frequentemente pela *internet*, principalmente em *sites* de fofoca onde as pessoas expõe suas críticas nas matérias onde o assunto e a aparência alheia” (PF–aluno 5).

No primeiro exemplo, o aluno 1 valeu-se de um fato que estava em alta na mídia no ano de 2023, que eram os violentos e recorrentes ataques em escolas do Brasil. Nesse caso, o conhecimento se deu por meio de informações adquiridas fora do contexto da sala de aula e dos textos trabalhados para a produção final.

No segundo exemplo, o aluno afirma presenciar casos de *bullying* pela *internet*, trazendo para o texto o seu conhecimento de mundo, adquirido através das experiências de navegação na rede.

Também observamos que, para estabelecer a coerência, os alunos se valeram do conhecimento compartilhado, no qual suas experiências e vivências serviram como base para a construção da argumentação. Vejamos os exemplos abaixo:

“Um exemplo disso é um amigo meu que sofria *bullying* na sala de aula por conta da sua aparência, chamavam ele de baleia, barrio, gordo, etc.” (PI–aluno 1).

“[...] na minha escola já ocorreu o mesmo com uma aluna, a mãe dela até teve que intervir na situação, mas infelizmente, ela ainda continua sofrendo *bullying*...” (PI-aluno 1).

“[...] Conheço uma pessoa que já passou por situação quase igual a do menino e sei que não foi fácil aguentar tudo isso” (PI–aluno 3).

“[...] eu já escutei piadas sobre o meu corpo, isso faz você ficar obcecado com isso e querer mudar, mas com um tempo você percebe que você não tem que mudar nada, por causa de piadas, você só não tem que se importar” (PI–aluno 6).

Um estudo recente indica que entre os adolescentes de 12 a 15 anos, 78% sofrem cm problemas de ansiedade☹️, enquanto 56% perdem noites de sono por causa do *bullying*” (PF-aluno 3).

“[...] Há escolas que dão uma forte atenção para as pessoas com autismo, promovendo um alto entendimento sobre as características do TEA e das necessidades que as crianças precisam para um ambiente tranquilo. Porém, a taxa de escolas que prezam por essa atenção ainda é baixa, no entanto, é preciso buscar uma evolução desse quadro no decorrer do tempo” (PF- Aluno 5).



Nota-se que nos exemplos 1, 2, 3 e 4 os alunos relataram suas experiências sobre *bullying*, seja com um amigo (exemplo 1), com uma aluna (exemplo 2), uma pessoa (exemplo 3) ou até mesmo com o próprio aluno (exemplo 4). Nesses casos, a partilha de experiência se faz presente na construção argumentativa.

Nos exemplos 5 e 6, os alunos compartilham os conhecimentos adquiridos a partir de outras leituras, informando dados estatísticos sobre um estudo relacionado ao *bullying* (exemplo 5), e informações sobre a inclusão da pessoa com TEA (exemplo 6). Isso mostra que realizaram outras leituras além da notícia e dos comentários lidos.

Para realizar a análise comparativa do critério 7 (O texto possui uma conclusão? Qual a estratégia argumentativa utilizada na conclusão?) tomamos por base as perspectivas de Koch e Elias (2016) no que tange às estratégias para concluir uma argumentação. Além disso, também seguimos as estratégias trabalhadas no módulo de reconhecimento do gênero comentário *on-line* durante a aplicação da sequência didática, na qual tratamos dos aspectos composicionais de um comentário digital. Assim, preparamos um quadro-resumo apontando como os alunos encerraram a argumentação nas produções inicial e final.

Quadro 17 - CONCLUSÕES APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES		
Aluno	Produção Inicial	Produção Final
1	“[...] Portanto, os jovens deveriam aprender que praticar o <i>bullying</i> não é legal, para assim não machucar mais as pessoas” (Aluno 1).	“[...] Portanto, para tentar solucionar esse problema deve-se criar projetos sociais nas escolas do Brasil para ensinar desde as primeiras séries, que a pratica do <i>bullying</i> não é legal e que pode trazer problemas físicos e psicológicos para as vítimas” (Aluno 1).
2	“[...] por isso, para combater o <i>bullying</i> deveríamos parar de criticar as aparências dos outros” (Aluno 2).	“[...] Então, na minha opinião a atitude da escola e dos protestantes está correta e a família das meninas que praticaram o <i>bullying</i> também está correta em "castigar" as meninas por seus atos” (Aluno 2).
3	“[...]Então vamos sempre ter cuidado um brincadeira ou apelido pode machucar a pessoa de verdade, e sempre lembrar de respeitar os outros para sempre podermos ser respeitados” (Aluno 3).	“[...]Para evitar que coisas assim aconteçam, é necessário que os pais tentem falar com seus filhos e também que nas escolas tenham mais atenção para esse tipo de agressão, de forma que as vítimas e até mesmo os agressores tenham ajuda psicológica para superar esse problema” (Aluno 3).
4	Não apresentou uma conclusão	“[...] Portanto, essas garotas deveriam ser punidas pelo que fizeram, apesar de que isso não retira o trauma da garota que foi atacada” (Aluno 4).

5	Não apresentou uma conclusão	“[...]assim, precisamos que as escolas repensem sobre a educação de seus alunos e que preparem mais espaços para a inclusão das pessoas com autismo e com outros transtornos, isolando, dessa forma, o preconceito e o <i>bullying</i> 😊😊” (Aluno 5).
6	“[...] Por isso, devemos ter respeito com quem quer que seja, antes de apontar o dedo pro coleguinha, tenha consciência que todos nós temos diferenças e isso não te da motivos para desmerecer ninguém” (Aluno 6).	“[...] Por isso é preciso observar o comportamento das pessoas principalmente na escola e direcionar as vítimas para um acompanhamento com psicólogos para que as sequelas deixadas pelo <i>bullying</i> sejam superadas” (Aluno 6).

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Em uma análise geral, pudemos constatar que a maioria dos alunos compreendeu a necessidade de encerrar o texto apresentando uma conclusão.

Do ponto de vista estrutural, observamos que apenas os alunos 4 e 5 não concluíram os textos na Produção Inicial, mas avançaram na produção final e conseguiram escrever uma conclusão.

Para Koch e Elias (2016, p. 215), “a conclusão pode se apresentar na forma de síntese, solução para um problema, remissão a textos ou de uma pergunta retórica”. Assim, percebemos que nas produções iniciais, os alunos 1, 2, 3 e 6 escreveram a conclusão utilizando a estratégia de “finalização com solução para um problema” (Koch, 2016, p. 210). A mesma estratégia foi usada também pelos alunos 1, 3, 5 e 6 nas produções finais. Quanto à conclusão apresentada pelo aluno 2 na produção final, observamos que a estratégia se diferencia dos demais, pois o mesmo finalizou o comentário utilizando sua opinião com relação ao fato da notícia trabalhada.

Diante da análise, percebemos que as produções finais apontaram para um avanço significativo na escrita do trecho conclusivo de cada comentário.

Para finalizar esta análise, partimos para o critério 8 (Quanto ao estilo, que tipo de linguagem foi utilizada no texto? Há alguma marca linguística típica da escrita digital? O texto apresentou algum problema de ortografia, pontuação ou acentuação?). Observamos que os alunos mantiveram uma escrita mais voltada à norma padrão, tendo em vista o fato da produção do comentário ser baseada em uma notícia de jornal digital que geralmente trabalha com a linguagem padrão, o que certamente influenciou os alunos a utilizarem uma linguagem mais próxima da formalidade. Em alguns casos, percebemos o uso de recursos típicos da escrita digital,

como a abreviação “mt” para se referir à palavra “muito”, e outros recursos como *emojis* e símbolos nas produções finais dos alunos 3 e 5, por exemplo.

No tocante à ortografia, acentuação, pontuação e aos elementos morfossintáticos, apresentaram raros desvios na produção final. Vale salientar que trabalhamos um módulo direcionado especialmente ao uso da pontuação para tentar solucionar os problemas apontados nas produções iniciais. Além disso, os alunos também utilizaram os recursos do corretor digital com mais cuidado antes de postar a produção final, evidenciando, dessa forma, um avanço significativo também com relação ao letramento digital.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Com base nas análises realizadas, constatamos que o trabalho sistematizado com a SD é eficaz para o ensino de escrita. Portanto, verificamos a importância de compartilhar essa experiência por meio de um material didático propositivo para os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental.

O produto educacional oriundo desta pesquisa é composto por um material didático intitulado “Guia prático para o ensino do gênero textual comentário *on-line* com foco no emprego dos articuladores argumentativos”. Nosso objetivo é oferecer aos professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental uma proposta de ensino sistematizado de escrita do gênero textual comentário *on-line* com foco na argumentação apresentada no ambiente digital.

Neste guia, apresentamos algumas considerações teóricas utilizadas na pesquisa, bem como o detalhamento da sequência didática desenvolvida para o ensino do gênero textual comentário *on-line*.

Seguimos os princípios apontados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consideram uma sequência didática como uma estratégia de ensino eficaz que pode auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero textual permitindo que ele escreva e fale de maneira mais adequada conforme a situação comunicativa em que está inserido.

Com base nessa perspectiva, elaboramos um material no qual o professor possa se amparar em um ensino sistematizado de escrita, que contribua na superação de dificuldades relacionadas à produção do gênero comentário *on-line*, bem como na ampliação da competência argumentativa dos alunos.

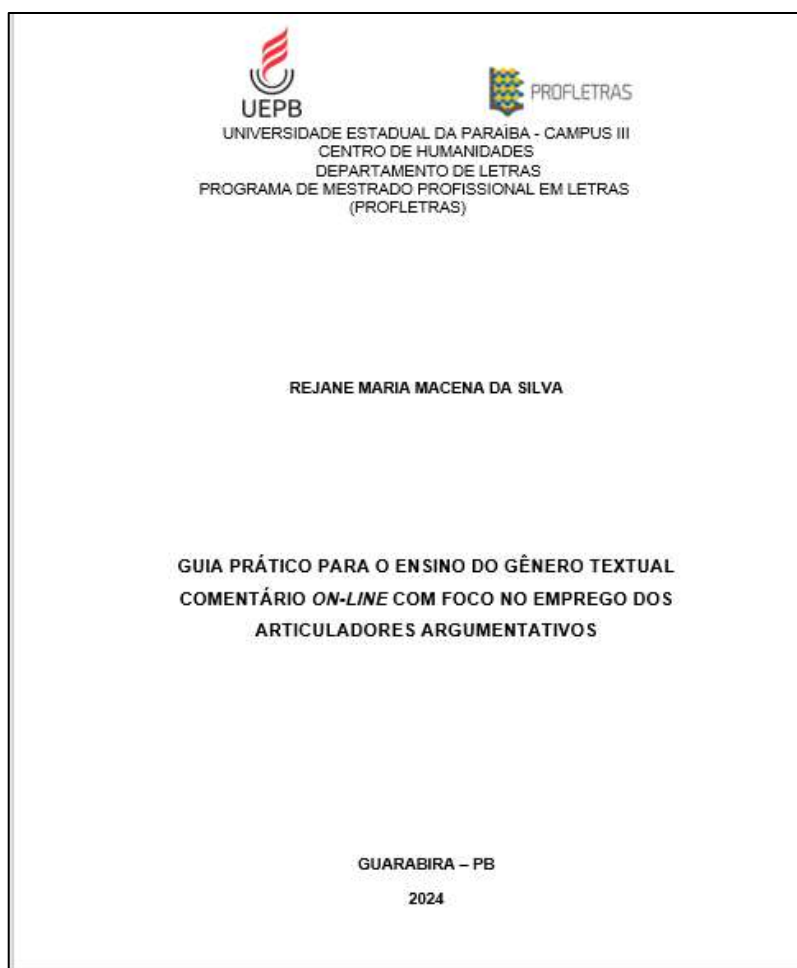
As atividades desenvolvidas na sequência didática consideram a utilização do gênero dentro do seu contexto real de circulação na sociedade. Portanto, a experiência compartilhada neste material poderá servir como inspiração para que os professores possam ampliar as possibilidades de aprendizagem com outros gêneros que fazem parte da vivência dos alunos.

Organizamos esse guia em cinco partes: na primeira, apresentamos algumas considerações teóricas sobre a pesquisa; na segunda, realizamos uma abordagem em especial sobre o gênero comentário *on-line*; na terceira, apontamos as habilidades e competências da BNCC trabalhadas nas atividades da SD; na quarta, apresentamos a SD e todo o planejamento realizado antes da sua aplicação e, na quinta, detalhamos cada etapa que compõe a nossa proposta de SD.

Além disso, o guia pedagógico também apresenta dicas e sugestões ao professor, estabelecendo a todo instante o diálogo para tornar a proposta mais dinâmica e interativa. É importante destacar que são apenas sugestões que podem ser seguidas ou adaptadas pelo professor conforme a realidade da turma.

O material será disponibilizado em formato de caderno digital na página virtual do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Segue abaixo a imagem da capa do caderno digital disponibilizado no apêndice deste trabalho.

Imagem 25 - Capa do caderno pedagógico



Produzido pela autora, 2023

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do arcabouço teórico apresentado nessa pesquisa, pudemos comprovar que o ensino de escrita sob o viés sociointeracionista constitui-se em um método eficaz para ajudar a sanar as dificuldades dos alunos no tocante à produção de gêneros textuais que fazem parte das suas práticas sociais de linguagem.

Desde o início da aplicação da intervenção, quando apresentamos nosso objeto de estudo, ficou evidente que os alunos despertaram interesse pelo trabalho com o gênero textual comentário *on-line*. Tal situação se configurou devido ao fato das aulas serem em sua maioria interativas, o que proporcionou a oportunidade dos alunos utilizarem a tecnologia a serviço da aprendizagem.

Quando iniciamos a aplicação da SD, no mês de maio de 2023, constatamos que nossos alunos apresentavam dificuldades em ler e escrever textos argumentativos em ambiente virtual. Essa situação foi evidenciada a partir das produções iniciais desenvolvidas na sequência didática que apresentaram alguns problemas como a carência de elementos composicionais, argumentação pouco consistente e desconectada da tese, além de alguns problemas relacionados à textualidade como coesão e coerência.

Durante a aplicação dos módulos de estudo, os alunos puderam realizar atividades que focaram na leitura crítica de notícias de jornais digitais com seus respectivos comentários *on-line*. Isto foi crucial para que desenvolvessem o senso crítico e exercitassem habilidades voltadas à construção argumentativa reveladas na produção final.

Quanto ao letramento digital, apesar de os alunos já serem naturalmente nativos neste campo, observamos que muitos ainda tinham dificuldade em utilizar o computador. Percebemos que boa parte deles não conseguiu realizar ações simples como movimentar o *mouse*, acessar *links* e teclar. Foi preciso uma mediação para que eles pudessem realizar a pesquisa pelo computador. Em contrapartida, não enfrentaram dificuldades para realizar as atividades pelo celular, considerando que este equipamento eletrônico faz parte do cotidiano deles.

Os alunos aprenderam a utilizar o mural virtual do *Padlet* para postar as atividades e também as produções escritas. Como este é um aplicativo que se assemelha muito a outras ferramentas utilizadas no cotidiano deles, as dificuldades foram mínimas e logo foram sanadas. Neste aplicativo, eles digitaram as produções

textuais e também tiveram acesso aos comentários dos colegas, o que, de certa forma, tornou-se uma atividade colaborativa.

Após a aplicação da SD, observamos avanços significativos no tocante à escrita argumentativa. Os alunos demonstraram que reconheceram o conteúdo temático trabalhado ao construírem teses mais coerentes com a notícia e comentários lidos, argumentos mais conectados à tese, uso adequado de conectivos, comentários mais coesos e coerentes, além da presença de elementos composicionais e estilísticos típicos da escrita digital. Também percebemos que eles passaram a ter um olhar mais atencioso para os textos que circulam nas mídias digitais, em especial às notícias e suas discussões, demonstrando mais interesse em opinar diante dos problemas que ocorrem na sociedade.

Do ponto de vista das aulas de Língua Portuguesa, todo o processo de intervenção foi uma experiência muito enriquecedora. Constatamos que a sistematização do ensino de gênero textual realmente funcionou e ajudou a ampliar a capacidade argumentativa dos alunos, o que pudemos comprovar através das análises comparativas realizadas entre as produções inicial e final. Notamos uma evolução na estruturação dos comentários, como também no que se refere à progressão textual.

Utilizamos várias estratégias na intervenção, como roda de conversa, leitura de notícias e comentários, filme, vídeos, atividades escritas, jogos, entre outras, para alcançar os objetivos pretendidos. Tudo isso foi essencial para que trabalhássemos as dificuldades apresentadas pelos alunos de forma mais dinâmica e atrativa, o que chamou a atenção dos nossos pares que demonstraram interesse pela proposta.

No entanto, também enfrentamos alguns percalços durante a aplicação da pesquisa, que precisou se interrompida duas vezes: a primeira, no mês de junho durante o recesso escolar e a segunda no mês de agosto, após a etapa da produção final para que trabalhássemos um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município relacionado à avaliação SAEB 2023. Retornamos às atividades da nossa SD no final do mês de novembro, quando enfim aplicamos a última etapa da sequência, a qual foi o momento de circulação do gênero. Vale salientar que esses percalços não comprometeram o andamento das ações desenvolvidas na SD, pois o momento de circulação do gênero foi uma etapa de culminância expositiva das atividades trabalhadas.

Dessa forma, consideramos que o trabalho com a sequência didática rendeu frutos positivos para o ensino de escrita. Partindo dessa análise, propomos um produto educacional em forma de caderno pedagógico digital. O propósito desse material foi partilhar com os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental o trabalho realizado com a SD, tornando a experiência mais frutífera no sentido de que o professor poderá ampliar as possibilidades de aprendizagem aqui propostas.

Neste sentido, o trabalho com a SD aponta para outras possibilidades de estudo sistematizado de gêneros que circulam nas mídias digitais, a partir de diferentes perspectivas de ensino voltadas ao uso da tecnologia que contemplem outros aplicativos, redes sociais ou sites para que esta proposta possa ser ampliada.

Enfim, não há como negar que o ensino de escrita deve transcender às estratégias tradicionais já cristalizadas nas escolas. Os alunos necessitam de práticas de escrita relacionadas aos textos da sua vivência para que eles possam trabalhar a língua em seu uso real, desenvolvendo as habilidades e competências necessárias à produção dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Concluindo estas considerações, afirmamos que a pesquisa desenvolvida lançou luzes sobre o trabalho com a SD e com o gênero textual comentário *on-line*, oferecendo uma proposta de intervenção produtiva para o ensino do gênero em questão. Além disso, amplia os horizontes do ensino de Língua Portuguesa para uma perspectiva que contempla a leitura e a escrita de gêneros como práticas sociais de linguagem para as quais os alunos precisam ser preparados.

O trabalho realizado nos permite vislumbrar desdobramentos produtivos para os alunos e também para mim, enquanto professora e pesquisadora. No tocante ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, acreditamos que nas séries subsequentes, no contexto escolar e nas interações sociais das quais participem para além dos muros da escola, a experiência vivida através da SD terá reverberações positivas. O aluno, ao comparar sua escrita inicial com a final e observar sua própria evolução para melhor, pode sentir-se mais “seguro” nesse processo de aprendizagem e cada vez mais motivado para o desenvolvimento de sua competência em leitura e escrita.

No que se refere aos desdobramentos em minha formação, como resultado de todo esse processo, pontuo duas questões de extrema importância. A primeira delas diz respeito ao fato de ter realizado um trabalho sistematizado a partir da SD, com a



qual nunca havia trabalhado. Tal experiência reverberará para o estudo de outros gêneros. A segunda questão refere-se à ampliação da minha visão sobre o próprio processo de ensino de Língua Portuguesa. Posso afirmar com convicção que esta pesquisa trouxe uma ampla visão desse processo, a partir da compreensão de que a língua deve ser apreendida não apenas em seus aspectos estruturais, mas também em seus aspectos sociointeracionais. Isto permitiu ampliar o foco de atuação para os processos de leitura e escrita de gêneros em cotejo dos mesmos nos contextos sociais, no sentido de contribuir para a formação de sujeitos leitores cada vez mais críticos e preparados para uma escrita cada vez mais competente e autoral. Mesmo sabendo que ainda há muitos desafios a serem vencidos e um longo caminho a ser trilhado, é nesse desejo que deixamos aqui, nesta dissertação, registradas nossas contribuições.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. **O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, abr./jun., 2013.

ARAÚJO, Júlio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. *In: Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?* Org. ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.49-64.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**, 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIERI, Juliana Muranetti de Oliveira. **Bullying: conhecimento é a melhor forma de prevenir**. São Carlos, SP: Suprema Gráfica e Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem frente à língua: *homenagem a Ferdinand de Saussure*. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antónia. O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1ª. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2007. p. 19-42.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2ª ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CORTES DE MEMES. **Pedindo informação nada com nada**.1 vídeo (30 seg.), 2021. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/Bg3kEuvMZuA?feature=share>. Acesso em: 29/08/2023.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA-HÜBES, T. da C. **A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena**. Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 107-132, jan./jun. 2012.

DOLZ, Joaquim; et al. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

ENTRINGER, Ângela Almeida do Nascimento. **Ensino e prática da argumentação em comentário on-line:** uma proposta para as séries finais do ensino fundamental II. 2018. 117 p. Dissertação de mestrado em Letras-PROFLETRAS. Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação. Vitória, 2018.

G1 SANTOS. **Estudante xingado de 'gordo' e 'bolo fofo' compartilha sofrimento após ser vítima de bullying e cyberbullying. G1. Santos e Região, 11/06/2022.** Disponível em <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingado-de-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimento-apos-ser-vitima-de-bullying-e-cyberbullying.ghtml> . Acesso em 15/05/2023

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula;** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 2011. p.33-37.

GOMES, Edilma Marinho Ribeiro. **Ensino do gênero oral textual/discursivo debate:** estratégias argumentativas. 2018. 164 p. Dissertação do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Universidade Estadual da Paraíba. Pró Reitoria de Pós Graduação e pesquisa. Guarabira, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Coesão textual.** 22ª ed. 8ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2022.

\_\_\_\_\_. **A Inter-ação pela linguagem,** 11ª. ed., São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 18ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3ª ed. São Paulo. Editora 34, 2010.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley. *Blog nos anos iniciais do Fundamental I.* In: ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p.35-54.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: *definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna 2003. p.19-36

MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Rodrigo; RIBEIRO, Amanda; Bustilho Lilia; G1 Norte Fluminense. **Aluna com autismo é vítima de *bullying* dentro de escola, vídeos repercutem e geram protesto em Natividade, RJ; VÍDEO**. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2023/03/31/aluna-com-autismo-e-vitima-de-bullying-dentro-de-escola-videos-repercutem-e-geram-protesto-em-natividade-rj-video.ghtml>>. Acesso em 16/09/2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas metodologias e mediação pedagógica**. 13<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIMPÍADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Questões polêmicas do Brasil: o jogo da argumentação**. Manual do professor. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/sobre-o-programa/192/qp-brasil-a-importancia-de-saber-argumentar> Acesso em 18/07/2023

PIMENTA, Vivian. **Uno das conjunções**. (S.l). 20/05/2023. Instagram: @nasaladapro. Disponível em: <https://www.instagram.com/nasaladapro>. Acesso em 24/07/2023.

PIMENTA, Vivian. **Bingo argumentativo**. (S.l). 15/06/2023. Instagram: @nasaladapro. Disponível em: <https://www.instagram.com/nasaladapro>. Acesso em: 29/05/2023

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2<sup>a</sup> Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

QUIZUR. **Quiz Coerência e coesão textual**. Disponível em: <https://pt.quizur.com/trivia/quiz-coesao-e-coerencia-textual-R5e4>. Acesso em 15/08/2023

RAMOS, RICARDO. **Texto: Circuito fechado**. In: ALBUQUERQUE, Edigilson. **Português experimental**. 2020. Disponível em: <https://www.portuguesexperimental.com/post/circuito-fechado-de-ricardo-ramos> Acesso: 11/08/2023

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.31-42.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 1.ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

ROJO, Roxane H; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAL PAZ, Julio C.et al. **El lenguaje en la comunicación digital**; compilado por Alejandro Parini; Mabel Giammatteo. – 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2016. Libro digital, PDF. Disponível em: <[http://www.ub.edu.ar/investigaciones/El\\_lenguaje\\_en\\_la\\_comunicacion\\_digital.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/El_lenguaje_en_la_comunicacion_digital.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTOS, Eliane Pereira; SILVA, Maria Francisca da. **O gênero comentário on-line na escola**: desenvolvendo habilidades para uma compreensão responsiva e ética. Anais do VII Cogite: colóquios sobre gêneros e textos. Evento *on-line*. Cataphora, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WORDWALL. **Coerência textual**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/coer%C3%A7%C3%A3o-textual>. Acesso em 15/08/2023

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

ZACARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.15-26.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO COM OS ESTUDANTES

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ GÊNERO: Fem. ( ) Mas. ( )

1) Indique o equipamento digital mais utilizado por você no seu dia a dia.

( ) celular ( ) computador ( ) tablete  
( ) notebook) ( ) outro(s) Qual/Quais? \_\_\_\_\_

2) Você utiliza *internet* em casa? ( ) sim ( ) não

3) Vocês têm acesso à *internet* da escola?

( ) Sim ( ) Não

4. Você tem *e-mail*? Se sim, escreva seu *e-mail* abaixo. Se não, explique por que não tem.

( ) sim ( ) não

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Indique qual ou quais redes sociais você costuma utilizar.

( ) *WhatsApp* ( ) *Instagram* ( ) *Facebook* ( ) *Telegram*  
( ) *Messenger* ( ) *Youtube* ( ) *Skype* ( ) *Snapchat*  
( ) *Google+* ( ) *Twitter* ( ) Nenhuma ( ) Outra(s) - Especificar:

\_\_\_\_\_

6. Que tipo de conteúdo você costuma acessar ao navegar pela *internet*?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Com relação a conteúdos informativos, o que você mais curte ao acessar a *internet*?

( ) Esporte ( ) Educação ( ) Saúde ( ) Policial ( ) Moda  
( ) Celebidades ( ) Política ( ) Tecnologia ( ) Nenhum ( )  
Entretenimento (vídeos, *memes*, jogos, etc.)

8. Hábito e frequência de postagem de comentários *on-line* nas redes sociais ou sites que visita.

( ) Sempre ( ) Algumas vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

9. Você tem receio de postar comentários na *Internet*? ( ) Sim ( ) Não

**Por quê?**

---



---

**10. O que motiva você a emitir sua opinião em ambientes *on-line*?**

---



---

**11. Relate uma situação na qual você fez um comentário após uma postagem. Houve alguma repercussão do seu comentário?**

---



---



---

**12. Você tem dificuldade em emitir sua opinião por meio de comentários na *Internet*?**

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Algumas vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

**13. Caso tenha dificuldade, a que você atribui?**

- ( ) Dificuldade em escrever no ambiente virtual.
- ( ) Falta de domínio do conteúdo abordado.
- ( ) Dificuldade em escrever e defender seu ponto de vista.
- ( ) Receio de como os leitores irão reagir.
- ( ) Receio de cometer erros ortográficos.

**14. Você costuma acompanhar o que outras pessoas comentam depois de você? Se elas concordam com a sua opinião ou se as opiniões são contrárias às suas?**

( ) Sempre ( ) Frequentemente ( ) Algumas vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**15. Você gostaria de ter aulas que permitam a você aprender como utilizar o comentário *on-line* de forma mais estruturada e coerente na *internet*?**

( ) Sim ( ) Não

**Por quê?**

---



---



---

## RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO (questões abertas)

### Questão 6 - Que tipo de conteúdo você costuma acessar ao navegar pela internet?

1. Filmes, séries, músicas, livros, jogos.
2. Edições.
3. Músicas, vaquejada.
4. Vídeos, música, livro virtual, página de edição de vídeo.
5. Sites de fofocas, séries, filmes, músicas.
6. Séries, animes, *Tik Tok*.
7. Notícias e jogos.
8. Futebol e matérias escolares.
9. Não costuma pesquisar muitas coisas no celular.
10. Jogos.
11. Futebol e música.
12. Vídeos e jogos.
13. Jogos.
14. Vídeos pelo *Kwai*.
15. Ler *fanfic*.
16. *Histories* dos famosos.
17. *Histories* dos famosos.
18. *Memes* e fofocas.
19. YouTube.
20. Esporte e educação.
21. *Games*.
22. Vídeos de *Facebook*.
23. *Games*.

### Questão 9 - Você tem receio de postar comentários na internet? Por quê?

1. Porque o comentário é uma opinião e eu não tenho receio de dar minha opinião.
2. Medo.
3. Porque eu não gosto de comentar muita coisa.
4. Porque opinião é pública.
5. Porque não tenho medo de expor minha opinião.
6. Porque tenho medo de ser criticada.
7. Porque eu falo a verdade.
8. Porque às vezes você fala coisas sem pensar.
9. Porque isso é perigoso para mim.
10. Não gosto.
11. Porque são muitos comentários, então o meu não vai ser muito importante.
12. Porque não gosto.
13. Eu não gosto de postar comentários.
14. Tenho vergonha e também eu não gosto.
15. Tenho autoconfiança.
16. Porque eu não gosto de fazer comentários.
17. Porque eu não gosto muito de comentar em postagem de famosos.
18. Porque eu não posto.
19. Porque não tenho celular.



- 20. Porque não gosto.
- 21. Só uso o reels.
- 22. Não gosto de dar opinião na *internet*.
- 23. Só uso o *reels*.

**Questão 10 - O que motiva você a emitir sua opinião em ambientes *on-line*?**

- 01. Algo engraçado ou uma ideia criativa.
- 02. Sem resposta.
- 03. O conteúdo.
- 04. Algo engraçado ou algo triste.
- 05. Alguma coisa que me deixou frustrada ou que achei engraçado.
- 06. Quando é algo engraçado ou me deixa indignada.
- 07. Acho que todos têm sua opinião.
- 08. Muitas pessoas comentando.
- 09. Conversar com meu namorado e amigos.
- 10. Para conversar.
- 11. Quando me identifico com o assunto.
- 12. Nada.
- 13. Emito com responsabilidade e comportamento.
- 14. Não teve nada e nem repercussão.
- 15. Depende muito do conteúdo do vídeo ou fato.
- 16. A felicidade das pessoas na *internet*.
- 17. Não gosto muito de comentar em postagens de famosos.
- 18. Nada.
- 19. Emito com responsabilidade e comportamento.
- 20. Não sei.
- 21. Jogos.
- 22. Não gosto de dar opinião na *internet*.
- 23. Jogos.

**Questão 11 - Relate uma situação na qual você fez um comentário após uma postagem. Houve alguma repercussão do seu comentário?**

- 01. Nunca teve.
- 02. Não.
- 03. Não.
- 04. Não.
- 05. Nunca teve.
- 06. Não. Nunca teve.
- 07. Nunca aconteceu isso.
- 08. Em um *edit* de um cachorrinho, comentei e mais de 19 K de pessoas curtiram o meu comentário.
- 09. Não teve nada e nem repercussão.
- 10. Não.
- 11. Nunca.
- 12. Eu comentei em um *reels* de um cara que tinha paralisia cerebral e mesmo assim ele conseguiu fazer quadros lindos. E fiz um comentário falando como é lindo o trabalho dele e ninguém curtiu o meu comentário.
- 13. Não faço nada.

14. Uma negação. Não sou de comentar nada.
15. Em um comentário falando bem de um amigo meu em seu aniversário e várias pessoas curtiram.
16. Acho que o governo tome as medidas possíveis.
17. Uma vez postei um comentário em um *site* de fofoca dando minha opinião sobre o ocorrido e as pessoas concordaram com a minha opinião.
18. Não houve repercussão no meu comentário.
19. Não.
20. Não houve nada, pois eu não gosto de comentar muita coisa.
21. Nada.
22. Não houve nenhuma situação que meu comentário teve repercussão.
23. Não.

**Questão 15 - Você gostaria de ter aulas que permitam a você aprender como utilizar o comentário on-line de forma mais estruturada e coerente na *internet*? Por quê?**

1. Porque seria interessante estudar um assunto global.
2. Sinto que preciso.
3. Porque você aprende a explorar mais a internet.
4. Porque é importante ter conhecimento em assunto global.
5. Porque isso seria interessante trabalhar com assuntos tão utilizados nos dias atuais.
6. Porque seria legal trabalhar com esse assunto muito importante para a nossa sociedade virtual.
7. Porque é sempre bom saber o que vai postar na *internet* e algumas aulas ajudaria nisso.
8. Sem vontade.
9. Não gosto disso.
10. Me chama muita atenção e eu quero aprender.
11. Porque assim eu consigo aprender mais e não errar quando for comentar.
12. Para saber mais como utilizar o comentário on-line.
13. Para ser educado.
14. Para aprender mais.
15. Iria me ajudar em muitas situações.
16. Porque seria melhor aprender sobre o comentário online, seria bom aprender.
17. Porque tenho vergonha de comentar e alguém vir criticar, falar algo que machuque.
18. Sim, porque seria bom para todos.
19. Não respondeu.
20. Iria ser bem melhor para todos.
21. Sei lá.
22. Sim, porque seria bom pra todos.
23. Sei lá.

**APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
(PROFLETRAS)

**REJANE MARIA MACENA DA SILVA**

**GUIA PRÁTICO PARA O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL  
COMENTÁRIO *ON-LINE* COM FOCO NO EMPREGO DOS  
ARTICULADORES ARGUMENTATIVOS**

**GUARABIRA – PB**

**2024**

**REJANE MARIA MACENA DA SILVA**

**GUIA PRÁTICO PARA O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL  
COMENTÁRIO *ON-LINE* COM FOCO NO EMPREGO DOS  
ARTICULADORES ARGUMENTATIVOS**

Produto educacional produzido a partir da Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edilma de Lucena Catanduba

**GUARABIRA – PB**

**2024**

## APRESENTAÇÃO

**Caro professor,**

Este guia pedagógico foi elaborado a partir de estudos realizados no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, junto à Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Seu objetivo é oferecer um material didático aos professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, baseado em um ensino sistematizado de escrita do gênero textual comentário *on-line* com foco na argumentação apresentada no ambiente digital.

Para tanto, ancoramos o estudo nos direcionamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), perspectiva na qual a argumentação e a interação são constitutivos essenciais da linguagem. Assim, abordamos a linguagem como ação social, cultural e histórica no ensino escolar de escrita sob a via dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Desenvolvemos uma sequência didática aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com algumas adaptações, conforme aponta Costa-Hubes (2012), para ensinar a escrita do gênero comentário *on-line*. A sequência é composta pela apresentação da situação de comunicação, um módulo de reconhecimento do gênero comentário *on-line*, Produção Inicial, módulos de estudo e produção final.

Visamos uma proposta de ensino em torno do letramento digital, considerando a leitura e a escrita de gêneros textuais que circulam em suportes virtuais como prática social de uso da língua. Assim, a utilização das novas tecnologias em sala de aula faz parte desta estratégia metodológica.

Destacamos a importância do comentário *on-line* como um gênero textual de grande relevância nos processos de interação social que ocorrem atualmente. Por isso, buscamos, através desse estudo, desenvolver a competência argumentativa dos alunos a partir de um gênero que os leve à exposição do pensamento crítico e reflexivo.

Assim, esperamos que este material possa promover uma prática ativa do ensino de escrita de comentários *on-line*, que culmine na ampliação da competência argumentativa dos alunos possibilitando a sua atuação como cidadãos participativos nas discussões sociais que ocorrem dentro ou fora do espaço digital.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	157
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	158
<b>3</b>	<b>OBJETO DO CONHECIMENTO: GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO <i>ON-LINE</i></b> .....	162
<b>4</b>	<b>HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC</b> .....	163
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	164
<b>6</b>	<b>DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	167
	Apresentação da situação de comunicação.....	168
	Módulo de reconhecimento do gênero comentário <i>on-line</i> .....	169
	Produção Inicial.....	173
	Módulo 2: Argumentação e contra-argumentação.....	175
	Módulo 3 – Coesão textual.....	177
	Módulo 4 – Coerência textual.....	180
	Módulo 5 – Revisando pontuação.....	182
	Módulo 6 – Filme “Extraordinário”, a temática do <i>bullying</i> em foco.....	183
	Produção final.....	184
	Momento de circulação do gênero.....	186
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	188
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	189

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de escrita na sociedade contemporânea vem passando por diversas mudanças. As novas tecnologias vêm influenciando nossas relações com o mundo e com a linguagem. As pessoas interagem a todo instante em tempo real por meio de mensagens eletrônicas nas redes sociais ou em outros ambientes digitais. Na realidade, podemos afirmar que nunca se escreveu tanto na história da humanidade.

À escola cabe o papel de integrar ao currículo o letramento digital por meio de práticas que contemplem o ensino a partir das novas tecnologias. Neste sentido, as aulas de Língua Portuguesa podem ser dinamizadas com a inserção de gêneros textuais que circulam em ambientes digitais, favorecendo o ensino a partir de práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos alunos. É preciso focar em um ensino de escrita no qual os jovens possam se comunicar de forma crítica, reflexiva e ética no ambiente virtual.

Neste sentido, desenvolvemos um trabalho que tem como objeto de estudo o ensino da produção escrita do gênero comentário *on-line* com foco no uso dos operadores argumentativos nas séries finais do ensino fundamental.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico os estudos de Bakhtin (2016) concernentes aos gêneros do discurso; os apontamentos de Marcuschi (2008, 2010) referentes à escrita; Bronckart (2012) acerca do Interacionismo Sociodiscursivo; Coscarelli (2016) quanto ao letramento digital; Lévy (2010) sobre Cibercultura; Koch e Elias (2016) com relação à argumentação e as propostas da BNCC (Brasil, 2018) em torno do ensino de língua materna, dentre outros.

Como estratégia metodológica utilizamos uma sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com adaptações conforme as propostas de Costa-Hübes (2012) contemplando a apresentação da situação de comunicação, módulo de reconhecimento do gênero, produção inicial, módulos de estudo, produção final e circulação do gênero.

Assim, apresentamos este material, composto por um breve referencial teórico sobre o estudo do gênero comentário *on-line*, seguido do detalhamento de uma sequência didática contendo estratégias de ensino de escrita em torno desse gênero.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Situamos essa pesquisa na perspectiva da concepção interacionista da linguagem, conforme os estudos de Bakhtin (1997, p. 308) segundo o qual “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” que funciona como um instrumento de interação entre os sujeitos, auxiliando-os na realização das suas práticas sociais de linguagem. Assim, o texto representa esse lugar de interação social e os sentidos mudam conforme o contexto interacional.

À luz da teoria bakhtiniana, seguimos também o projeto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Sob essa perspectiva, Bronckart (2007) destaca o papel que a linguagem desempenha na constituição e desenvolvimento das capacidades relacionadas ao saber e ao agir, enfatizando que o texto se constrói através da interação entre os sujeitos.

Seguindo os pressupostos teóricos bakhtinianos sobre o interacionismo, Marcuschi (2003, p. 22–23) afirma que os gêneros textuais são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária”. Nesse estudo, consideramos essa perspectiva para desenvolver um trabalho com o gênero textual comentário *on-line*.

O comentário *on-line* é um gênero textual emergente da cultura escrita digital que constitui práticas de linguagem relacionadas ao uso das novas tecnologias. Neste sentido, a leitura e escrita assumem uma configuração diferente que requer do sujeito habilidades relacionadas ao letramento digital.

A caracterização da leitura não linear que acontece a partir de hipertextos permite ao usuário escolher os seus próprios caminhos de acesso (ligações) e níveis de aprofundamento nas informações, através da seleção de *links* ou botões que levam a outros textos, imagens, vídeos, sons. Conforme aponta Lévy (2010, p. 58), “A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede”. É o que Xavier (2010, p. 212) chama de “leitura *self-service*”.

Coscarelli (2016, p. 63) aponta para uma distinção entre leitura e navegação *on-line*. Para a autora, a leitura é a construção de sentidos a partir de um texto, enquanto a navegação não é tratada como sendo um processo em si. No entanto, no ambiente digital, ambas se entrelaçam.

Com relação à escrita digital, podemos afirmar que foi impactada em vários aspectos, a exemplo da multimodalidade textual que incorpora elementos visuais,



sonoros e interativos, como o uso de imagens, vídeos, *links* e outros recursos utilizados para enriquecer a comunicação.

Além disso, os hipertextos organizam a pesquisa de conteúdo, ampliando o acesso à informação, tornando a escrita mais orientada, eficiente e acessível. Sem falar nos editores de texto digitais que oferecem recursos de autocorreção e sugestões, melhorando a qualidade e a precisão da escrita.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 119), “a *Web 2.0* muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*”. Assim, esse lugar de interação permite a (re)produção de sentidos, admitindo que o sujeito seja autor e leitor ao mesmo tempo.

Seguindo as considerações teóricas acima, entendemos que o comentário *on-line* merece destaque com relação aos gêneros textuais que circulam nas mídias digitais devido ao seu caráter interativo nas práticas comunicativas da sociedade atual.

Para Entringer (2018, p. 76), o comentário *on-line* é um “um texto de opinião, avaliativo, crítico, argumentativo e interativo que apresenta juízos e valores sobre determinado assunto”. É um gênero emergente da cultura digital muito utilizado em contextos sociais de interação e tem como foco a argumentação. Os comentários geralmente variam desde reações representadas por símbolos como *emojis*, *emoticons*, *GIF* até a apresentação de texto crítico.

Os comentários *on-line* podem surgir a partir de postagens diversas na rede. Nesse estudo, focamos nos comentários postados em notícias de jornais digitais que abordaram a temática do *bullying*, por ser esta uma problemática de interesse dos nossos alunos.

A natureza dialógica do comentário *on-line* ampara-se nos pressupostos de Bakhtin (1997) sobre o dialogismo, segundo o qual o compartilhamento de ideias é baseado no discurso do outro, ou seja, o comentário nasce a partir de outro discurso que requer uma compreensão responsiva do sujeito.

Para Koch (2011, p. 17), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”, pois o sujeito nas suas interações faz avaliações, julgamentos, críticas, ou seja, constrói juízos de valor para tentar influenciar outros sujeitos.

Em seus estudos, sobre argumentação, Koch e Elias (2016) apontam para a importância dos critérios da textualidade, conjunto de elementos semânticos e pragmáticos que caracterizam um texto. Segundo as autoras, a textualidade envolve fatores centrados no texto, como coesão e coerência, e fatores relacionados à interlocução, como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Para tratar de argumentação neste estudo, enfatizamos a progressão textual que acontece por meio da coesão e da coerência. Porém, adentramos em especial no uso dos articuladores argumentativos utilizados nas produções escritas dos alunos.

Koch e Elias (2016) definem a progressão textual como sendo a organização e o desenvolvimento lógico de um texto, garantindo que as ideias se conectem de maneira clara e coesa.

Koch (2022, p. 18) afirma que a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Para a autora, a coesão textual pode ser categorizada sob duas vertentes: a coesão referencial e a coesão sequencial. A primeira diz respeito à relação de referência estabelecida entre as palavras ou termos presentes no texto; a segunda trata dos mecanismos de conexão textual que conhecemos como operadores argumentativos.

A coesão textual, juntamente com a coerência, são fatores que possibilitam a construção lógica do texto, de forma que o encadeamento de ideias não necessita necessariamente de elementos coesivos, porém, através destes, a coerência torna-se mais evidente e os sentidos do texto se revelam.

Koch e Travaglia (2022, p. 21) afirmam que a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto e pode ser constituída a partir inferências que fazemos, do nosso conhecimento de mundo, do conhecimento compartilhado e dos elementos contextualizadores como situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade.

Entendemos que os estudos sobre argumentação na escola merecem uma atenção especial, por ser justamente neste espaço que o aluno pode desenvolver habilidades e competências relacionadas ao desenvolvimento do senso crítico levando-o a assumir seu papel social como cidadão participativo frente aos problemas que vivenciam na sociedade.

Dessa forma, desenvolvemos esse trabalho centrado no ensino de escrita argumentativa por meio do gênero textual comentário *on-line*, visando desenvolver habilidades e competências necessárias à formação crítico-reflexiva dos alunos em suas interações sociais.

### 3 OBJETO DO CONHECIMENTO: GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO *ON-LINE*

#### O que é um comentário *on-line*?

Segundo Entringer (2018, p.26, *apud* Sal Paz, 2013, p. 167), o comentário *on-line* é um

Gênero interativo do jornalismo digital que permite a construção e representação da realidade social por um usuário dentro de uma mídia *on-line*, através do uso quase exclusivo da palavra escrita, embora, também, utilize o hipertexto e outros procedimentos multimodais, com a intenção de convencer um destinatário explícito e o conjunto de leitores de uma comunidade virtual, composto por outros membros da sociedade civil, acerca da validade de uma valoração pessoal (não-institucional) de um evento da atualidade, mediante a utilização de estratégias argumentativas de interação (Entringer, 2018, p.26 *apud* Sal Paz, 2013, p. 167).

Partindo dessa definição, percebemos a natureza interativa desse gênero e sua funcionalidade nos processos dialógicos. O comentário reflete o posicionamento crítico do internauta a partir de um texto deflagrador que gera a expectativa de um *feedback* ao autor do conteúdo original, ou também pode constituir-se em respostas a perguntas feitas na publicação.

Para Santos e Silva (2020, p. 11),

O gênero comentário *on-line* constitui-se como objeto de ensino importante para reflexão sobre a linguagem e sobre valorações apreciativas expressas pelos internautas. É importante proporcionar reflexões sobre a violência nos comentários *online*, visualizando outras possibilidades de expressão que permitam a divulgação de opiniões, respostas e posicionamentos críticos sem ofensas, respeitando o direito e a integridade moral do outro (Santos e Silva, 2020, p.11).

Com base nessa perspectiva, ancoramos nosso estudo em torno do gênero comentário *on-line* visando estimular a argumentação dos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental, de forma que eles tenham uma participação mais efetiva nas discussões que permeiam o espaço digital opinando e argumentando com segurança.

#### 4 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC A SEREM TRABALHADAS

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p. 141), documento que estabelece as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, aponta em sua proposta que

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, *meme*, charge, charge digital, *political* remix, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Segundo o documento, além dos gêneros textuais tradicionalmente estudados na escola, é necessário também inserir os gêneros que fazem parte da cultura digital, por serem estes muito utilizados pelo público jovem.

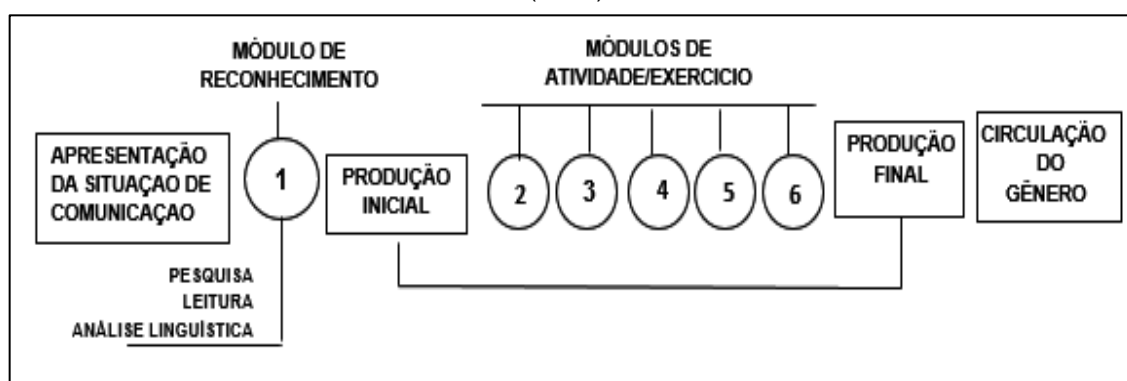
Neste sentido, o trabalho com o gênero comentário *on-line* dialoga com a proposta da BNCC e contempla algumas habilidades e competências propostas no documento. Essas competências e habilidades não apenas preparam os estudantes para a compreensão e produção eficientes de textos, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e culturais fundamentais para sua formação integral. Além disso, são essenciais para os indivíduos poderem se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos e, assim, participar ativamente na sociedade.

Assim, as atividades desenvolvidas na sequência didática contemplam as competências específicas 1, 5 e 10, referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, e as habilidades EF69LP21, EF67LP08, EF89LP02, EF69LP07, EF69LP08. Essas competências e habilidades estão descritas no próximo tópico ao final do quadro que compõe o planejamento da sequência didática.

## 5 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Desenvolvemos uma sequência didática como instrumento metodológico baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo algumas adaptações conforme as propostas de Costa-Hübes (2012), além da aplicação de um questionário de sondagem direcionado aos alunos. Os passos da sequência geraram dados que foram analisados. Tais análises oportunizaram discussões sobre a temática em estudo, no sentido de encontrar possíveis soluções para os problemas evidenciados nas produções dos alunos.

Imagem 1 – Sequência adaptada aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2012)



Fonte: elaborado pela autora, 2023

De acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

As atividades da SD podem ser divididas em dez momentos com o objetivo de oferecer meios de aprendizagem que possam auxiliar os alunos na superação das dificuldades relacionadas à produção escrita do gênero argumentativo comentário *on-line*. A seguir, apresentamos o detalhamento da nossa SD com as informações das etapas a serem trilhadas para o trabalho com o gênero comentário *on-line*.

QUADRO 4 - PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
TEMA ABORDADO	<i>Bullying</i>	
PÚBLICO- ALVO	Alunos do 9º ano do ensino fundamental	
OBJETIVO GERAL	Produzir um comentário <i>on-line</i> empregando adequadamente os operadores argumentativos	
DURAÇÃO	36 horas-aula de 40 minutos	
DETALHAMENTO DAS AÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DURAÇÃO
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	Compreender a proposta de trabalho, os objetivos esperados, justificativa, temática, etapas a serem trilhadas, tempo de duração e forma de avaliação. Conhecer o <i>Padlet</i> como ferramenta de aprendizagem.  Expor os conhecimentos prévios sobre o objeto de pesquisa a partir de um questionário de sondagem.	2 horas-aula
MÓDULO 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO	Identificar a temática, os aspectos composicionais e o estilo do gênero, seu contexto de produção, circulação e função social.	6 horas-aula
PRODUÇÃO INICIAL	Elaborar a produção inicial de um comentário <i>on-line</i> com base em uma notícia lida.	3 horas-aula
MÓDULO 2 – ARGUMENTAÇÃO E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO	Construir uma tese e emitir um posicionamento crítico frente a uma problemática. Diferenciar argumentação e contra-argumentação.	4 horas-aula
MÓDULO 3 – COESÃO TEXTUAL	Reconhecer a importância da coesão textual para a progressão de sentidos do texto; Identificar operadores argumentativos a partir de estratégias lúdicas; Reconhecer a relação de sentido que os operadores argumentativos estabelecem dentro do texto.	6 aulas-aula
MÓDULO 4 – COERÊNCIA TEXTUAL	Compreender a importância da coerência na construção da argumentação. Exercitar a coerência e a coesão textual por meio de jogos virtuais.	4 horas-aula
MÓDULO 5 – REVISANDO PONTUAÇÃO	Revisar os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido dentro do texto para a produção de comentários <i>on-line</i> mais coerentes.	3 horas-aula
MÓDULO 6 – DISCUTINDO A TEMÁTICA BULLYING	Discutir a temática do <i>bullying</i> a partir de um filme.	5 horas-aula
PRODUÇÃO FINAL	Produzir um comentário <i>on-line</i> a partir da temática do <i>bullying</i> .	2 horas-aula
MOMENTO DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	Divulgar as práticas de produção do gênero comentário <i>on-line</i> em seu contexto de utilização.	1 horas-aula
RECURSOS	<i>Datashow</i> , computadores, celulares, material impresso, papéis, tesouras, cola, material lúdico.	
AVALIAÇÃO	A avaliação será realizada de acordo com a participação efetiva nas atividades orais e escritas e também a partir das produções textuais realizadas no decorrer da sequência didática.	

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC CONTEMPLADAS NESTE ESTUDO</b>	
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
Competência específica nº 1 - Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	
Competência específica nº 5 - Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.	
Competência específica nº 10 - Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.	
<b>HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS</b>	
EF69LP21	Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
EF67LP08	Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, <i>memes</i> , <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na <i>internet</i> etc.
EF89LP02	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital ( <i>meme</i> , <i>gif</i> , comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
EF69LP07	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, <i>reescrita/redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
EF69LP08	Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.



## 6 DETALHAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades da nossa SD são divididas em dez momentos, visando oferecer meios de aprendizagem que auxiliem os alunos na superação das dificuldades relacionadas à produção escrita do gênero argumentativo comentário *on-line*.

No primeiro momento, temos a apresentação da situação de comunicação, na qual o professor deverá apresentar aos alunos o gênero comentário *on-line* como objeto de estudo para situar a turma sobre a proposta.

No segundo momento, será trabalhado um módulo de reconhecimento do gênero comentário *on-line*, seguindo a proposta da SD de Costa-Hübes (2012, p. 120). Segundo a proposta da autora, por meio de atividades baseadas na pesquisa, leitura e análise linguística, podemos sondar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero antes que ele possa realizar uma produção escrita.

No terceiro momento, o professor deverá propor uma produção escrita do gênero para consolidar as informações adquiridas durante a apresentação da situação de comunicação e também da aplicação do módulo de reconhecimento. A produção escrita servirá para nortear os próximos passos da SD, considerando que a mesma evidenciará as dificuldades dos alunos com relação à escrita do gênero. A partir de então, serão elaborados os módulos de estudo necessários para a turma poder superar tais dificuldades.

Realizadas as análises da primeira produção, partimos para o quarto momento da SD composto pelo segundo módulo de estudo, que trabalhará atividades voltadas ao desenvolvimento da argumentação e da contra-argumentação. O objetivo é preparar os alunos para argumentarem em situações de interação do cotidiano, posicionando-se frente às discussões sociais.

O quinto momento traz o terceiro módulo de estudo composto por atividades voltadas à coesão textual. Neste módulo, o objetivo é mostrar a importância dos elementos coesivos para a conexão entre as partes de um texto e preparar os alunos para uma escrita mais coesa e coerente.

O sexto momento traz o quarto módulo de estudo que aborda atividades voltadas à coerência textual. O propósito é mostrar que a coerência junto à coesão possibilita a construção de sentidos de um texto, estabelecendo relações lógico-discursivas.

O sétimo momento traz o quinto módulo que propõe atividades relacionadas ao uso da pontuação. O objetivo é revisar o emprego dos sinais de pontuação para que na produção final os alunos pontuem adequadamente o texto.

No oitavo momento, composto pelo sexto módulo, propomos um filme abordando a temática do *bullying* a fim de debater a respeito dessa problemática tão recorrente nas escolas. A partir desse debate e das atividades propostas, os alunos serão preparados para a última etapa da intervenção, que será a produção final de um comentário *on-line*.

O penúltimo momento da SD traz inicialmente a leitura de uma notícia com seus devidos comentários *on-line*. Em seguida, o professor apresentará a proposta de produção escrita de um comentário *on-line* no mural virtual do *Padlet*, abordando a temática do *bullying*. Este é o momento de avaliar se o trabalho com os módulos de estudo obteve êxito e a aprendizagem foi realmente concretizada.

Para finalizar o trabalho com a SD, realizamos um momento de circulação do gênero, socializando as ações desenvolvidas na SD com a comunidade escolar.

### **Momento 1 - Apresentação da situação de comunicação**

#### **Objetivos:**

- Apresentar a proposta didática sobre o estudo do gênero comentário *on-line*.
- Apresentar o mural do *Padlet*, como ferramenta digital a ser utilizada pelos alunos durante a intervenção;
  - Apresentar a temática do *bullying*;
  - Averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;
  - Reconhecer até que ponto usam comentários nas redes sociais;
  - Aplicar um questionário de sondagem para entender até que ponto os alunos utilizam a tecnologia.

**Tempo estimado:** 2 horas-aula de 40 minutos.

#### **Recursos:**

- Sala de aula;
- Projetor multimídia;
- Computador;
- Material impresso.

Na etapa de apresentação da situação de comunicação, o professor deve socializar a proposta de trabalho, os objetivos esperados, a temática a ser trabalhada, a justificativa sobre a necessidade de uma intervenção no âmbito de produção textual, as etapas a serem trilhadas, tempo de duração e forma de avaliação. Caso a escola disponibilize projetor de multimídia, o professor pode fazer uso desse recurso e preparar um material expositivo que contemple todos os aspectos elencados acima.

Na oportunidade, o professor pode falar sobre a necessidade de argumentar no cotidiano e a relevância que um comentário digital exerce. Também pode perguntar se os alunos costumam interagir por meio de comentários nas redes sociais, ou se costumam acompanhar o que as pessoas postam.

A partir de então, o professor deverá criar um mural virtual no *Padlet*, ferramenta digital que permite expor textos e/ou atividades. O referido mural deverá ser utilizado para postagem das produções dos alunos. O *link* do *Padlet* deverá ser enviado para os alunos por meio de *WhatsApp*.

Professor, sugerimos que nesta aula os alunos utilizem os celulares para acessarem o *Padlet* e tomarem conhecimento das configurações dessa ferramenta. Caso o aluno já conheça, pode pedir que ele auxilie os colegas que porventura apresentarem dificuldade.

## **Momento 2 – Módulo de reconhecimento do gênero comentário *on-line***

O segundo momento da SD traz a aplicação do primeiro módulo de estudo sobre o gênero comentário *on-line*, seu contexto de produção e circulação. Seguindo a proposta de SD de Costa-Hübes (2012), será realizado um módulo de estudo para o trabalho com atividades de pesquisa, leitura e análise linguística antes de solicitar uma produção textual. O objetivo nesse módulo é explorar a temática, os aspectos composicionais e o estilo do gênero, seu contexto de produção, circulação e função social. Esse módulo será dividido em duas etapas que serão descritas abaixo, podendo ser desenvolvidas no tempo estimado de 6 horas-aula.

## Etapa 1: Atividade em equipe

### Objetivos:

- Propiciar o contato do aluno com o gênero, bem como instigar o senso crítico por meio das discussões estabelecidas sobre os conteúdos temáticos das notícias.
- Investigar o conhecimento dos alunos sobre argumentação;
- Ler notícias de jornais *digitais* e seus devidos comentários;
- Identificar posicionamentos críticos em comentários *on-line*;
- Confeccionar um material em equipe contendo uma notícia e alguns comentários favoráveis e desfavoráveis a mesma;
- Socializar o material confeccionado.

**Tempo estimado:** 3 horas-aula de 40 minutos.

### Recursos:

- Celulares;
- Material impresso;
- Papel;
- Tesoura;
- Lápis;
- Quadro-branco;
- Pincel para quadro branco.

Para essa aula, é necessário que os alunos pesquisem e imprimam notícias de jornais digitais com seus devidos comentários e levem-nas para a sala. Primeiramente, é necessário dividir os alunos em equipe. Em seguida, solicitar que eles leiam, discutam os textos e montem um cartaz contendo a notícia, alguns comentários favoráveis e desfavoráveis a mesma.

Neste momento, os alunos irão compreender qual a função social do comentário *on-line* e iniciarão a discussão sobre as problemáticas apontadas nos textos.

Após a montagem do cartaz, os alunos deverão socializar as impressões que fizeram a partir das leituras realizadas, observando como as pessoas argumentaram nos comentários postados nas notícias.

Professor, sugerimos que você indique páginas e *sites* de jornais confiáveis para não haver problemas com relação à disseminação de notícias falsas. Sugerimos contas de jornais digitais do *Instagram* por ser este um aplicativo muito utilizado pelos jovens.

## Etapa 2: Trabalho com a temática, a composição e o estilo

### Objetivos:

- Explorar a temática, os aspectos composicionais e o estilo do gênero comentário *on-line*, seu contexto de produção, circulação e função social;
- Ler e discutir uma notícia de jornal digital com seus devidos comentários em torno da temática do *bullying*;
- Realizar atividades relacionadas aos textos lidos.

**Tempo estimado:** 4 horas-aula de 40 minutos.

### Recursos:

- Celulares
- Projetor multimídia.
- Computador
- Material impresso.

Nesta aula, será necessário usar o projetor de imagem para leitura de um texto de jornal digital. Caso a escola não possua projetor, o professor poderá disponibilizar o texto por meio de um *link* de acesso, o que pode ser feito, por exemplo, através do *WhatsApp*. Sugerimos a leitura da notícia “Estudante sofre *bullying* em escola pública de PE por ter problemas mentais” que também acompanha um vídeo sobre a mesma. O professor deve mediar a leitura enfatizando a importância da empatia e do respeito ao próximo. O acesso ao texto pode ser feito através do *link*

<https://buzzfeed.com.br/post/este-caso-de-bullying-fez-muita-gente-lembrar-o-pesadelo-que-e-a-escola>

Em seguida, o professor deve explorar os aspectos relacionados ao gênero comentário *on-line* como a temática abordada, os aspectos composicionais e o estilo. Com relação à estrutura composicional, Entringer (2018, p. 76) afirma que

- ✚ Geralmente, os comentários não seguem uma estrutura fixa, apresentam forma livre que possibilita liberdade para uma apreciação pessoal.
- ✚ São textos breves e concisos;
- ✚ De caráter livre e dialogante, não possui um estilo definido.
- ✚ Quanto à utilização de formalidades, isso vai depender do locutor e dos interlocutores, ou seja, usuários e leitores da mídia digital, *site* de revista, jornal, blog, redes sociais, entre outros. No entanto, ele deve conter clareza de ideias.

Por fim, os alunos devem receber uma atividade impressa contendo alguns comentários da notícia trabalhada e explorar questões relacionadas ao gênero, como o contexto de produção e função social do gênero, temática, aspectos composicionais e o estilo.

## SUGESTÃO DE QUESTÕES

### CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

- ✚ Quem publicou a notícia?
- ✚ Qual fato está sendo noticiado?
- ✚ Em qual veículo de circulação o fato está sendo noticiado?
- ✚ Quando a notícia foi publicada?
- ✚ Qual é o público leitor dessa notícia?
- ✚ A notícia tem a ver com a realidade? Justifique.
- ✚ Com relação aos comentários, qual deles lhe chamou mais a atenção? Justifique.
- ✚ Qual o objetivo dos comentários?
- ✚ Qual o conteúdo temático da notícia e dos comentários?
- ✚ Indique o ponto de vista dos comentaristas sobre a notícia publicada.

### ASPECTOS COMPOSICIONAIS

- ✚ A partir do comentário é possível perceber o posicionamento do autor? Que elementos indicam isso?
- ✚ Identifique a tese (tomada de posição do autor) no comentário.
- ✚ Para defender sua tese, o comentarista expõe argumentos. Identifique e pinte no texto os argumentos apresentados pela comentarista.
- ✚ O comentário apresenta uma conclusão. Qual a sugestão apresentada pela comentarista ao concluir o texto?
- ✚ O contra-argumento é a contestação ou uma resposta contrária a um argumento. No comentário existe alguma contra-argumentação à opinião da comentarista?

### ESTILO LINGUÍSTICO

- ✚ Com relação à linguagem do texto, podemos afirmar que o comentário possui uma linguagem predominantemente formal ou informal? Explique.
- ✚ O comentário é um texto que utiliza linguagem verbal ou não verbal?
- ✚ O comentário possui elementos coesivos? Qual a função deles?
- ✚ A linguagem digital é um misto da oralidade e escrita, e utiliza-se também de signos não verbais, como *emoticons*, por exemplo. No comentário podemos identificar algum recurso pertencente à esfera digital?
- ✚ Há alguma palavra no texto característica da escrita digital? Explique.

## MOMENTO 3 - PRODUÇÃO INICIAL

### Objetivos:

- Propiciar aos alunos as condições necessárias para poderem elaborar a produção inicial de um comentário *on-line* com base em uma notícia lida;
- Desenvolver a competência argumentativa a partir da produção escrita de comentários *on-line*;
- Utilizar a tecnologia para exercitar o letramento digital.

**Tempo estimado:** 3 horas-aula.

### Recursos:

- Computadores;
- Celulares;

- *Internet;*
- *Aplicativo do Padlet.*

Conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. A primeira produção servirá como base para o professor poder elaborar os módulos de estudo conforme as dificuldades apontadas pelos alunos.

Para a realização desta etapa, o professor poderá utilizar o laboratório de informática da escola ou os celulares dos alunos, caso a escola não disponibilize de computadores.

O professor deverá mediar a atividade sugerindo a pesquisa de uma notícia de jornal digital com seus respectivos comentários relacionados à temática do *bullying*, para os alunos acessarem e compartilharem suas leituras. Sugerimos a leitura da notícia “Estudante xingado de ‘gordo’ e ‘bolo fofo’ compartilha sofrimento após ser vítima de *bullying* e *cyberbullying*” disponibilizada no *link* <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingado-de-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimento-apos-ser-vitima-de-bullying-e-cyberbullying.ghtml>.

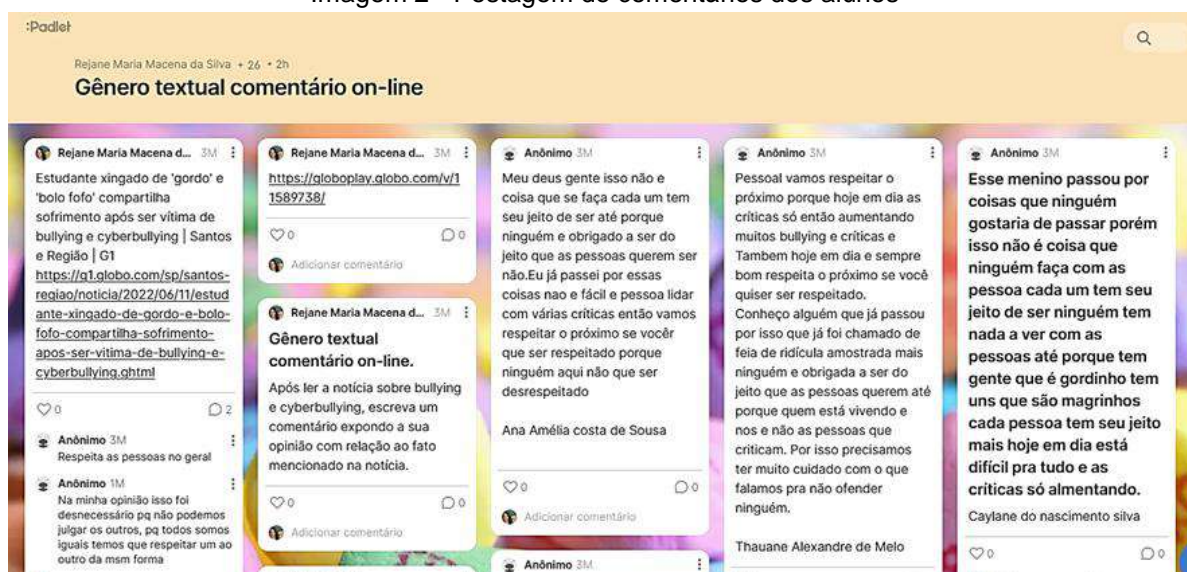
Após as discussões e compartilhamento sobre as impressões que eles fizeram da leitura realizada, o professor deve enviar um *link* através do *WhatsApp* para os alunos postarem um comentário baseado nos textos lidos. Esse *link* dará acesso a uma página do mural virtual do *Padlet* no qual constará a proposta de produção textual e os *links* de acesso aos textos trabalhados.

O *Padlet* é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino. <https://pt-br.padlet.com/>.

<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>



Imagem 2 - Postagem de comentários dos alunos



Fonte: Arquivos da autora

<https://pt-br.padlet.com/rejanemacena73/g-nero-textual-coment-rio-on-line-twpywqmd1nt1hk9>

Essa primeira produção serve como base para que o “professor possa avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98). A produção inicial é um momento de extrema importância, pois indicará o nível de envolvimento que os alunos possuem com o gênero, permitindo que o professor faça suas observações antes de delimitar o trabalho com os módulos de estudo. Assim, segundo os autores

[...] a produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 103).

## MOMENTO 4 – MÓDULO 2: ARGUMENTAÇÃO E CONTRA-ARGUMENTAÇÃO

### Objetivos:

- Desenvolver a competência argumentativa a partir de situações-problemas;
- Mostrar aos alunos como construir uma tese e emitir um posicionamento crítico frente a uma problemática;
- Ensinar a alunos a diferença entre argumentar e contra-argumentar.

- Trabalhar argumentação e contra-argumentação a partir do lúdico.

**Tempo estimado:** 4 horas-aula (divididas em duas etapas)

**Recursos:**

- Cartões com situações-problemas.
- Caderno e caneta.

Nesta primeira etapa do módulo, é necessário dividir a turma em equipes e distribuir dois ou mais cartões contendo situações-problemas. Os alunos devem ler a situação-problema, debater entre si e depois socializarem com a turma, apresentando um posicionamento crítico. É importante ressaltar que as situações-problema são relacionadas à vivência dos alunos para que eles possam interagir com mais segurança diante das discussões propostas. Cada carta tem 3 questões que servem como norte para os alunos formarem uma tese. O aluno pode escolher uma das questões e formular uma tese. As teses serão compartilhadas e os alunos apresentarão a argumentação em defesa das mesmas ou irão contra-argumentar a tese do colega. Para esta etapa, é necessário um tempo em torno de duas horas-aula.

Abaixo, temos imagens de duas cartas com situações-problemas que podem ser utilizadas nesta atividade.

Imagem 3 – Modelo de carta

Mônica tem 17 anos e começou a namorar um rapaz da mesma idade, que a conhece desde pequena e mora perto de sua casa. A mãe dela está muito preocupada, pois todos sabem que esse rapaz é usuário de drogas. Ela tem conversado com a filha sobre isso, mas Mônica promete que não “entrará nessa”.

**Questões:**

- Namorar uma moça ou um rapaz usuário de drogas aumenta a chance de também se tornar usuário?
- A família deve intervir num namoro quando percebe que o(a) filho(a) sofre algum risco nesse tipo de relação?
- O uso de drogas dificulta a aprendizagem e o relacionamento na escola e na família?

Imagem 4 - Modelo de carta

Everton e Fernanda são colegas de classe e namorados. Costumam trocar beijos, carinhos e outras intimidades no pátio da escola. Alguns colegas ficam constrangidos com essa situação enquanto outros acham tudo natural. De modo geral, os professores ficam embaraçados com esse tipo de comportamento e pediram à direção que a questão fosse discutida no Conselho de Escola.

**Questões:**

- Discutir no Conselho de Escola a troca de intimidades entre os casais de alunos é uma boa forma de resolver a situação?
- O regulamento da escola deve definir as regras de convivência social e os limites do comportamento dos alunos dentro da escola?
- Os casais têm o direito de trocar intimidades físicas na escola?

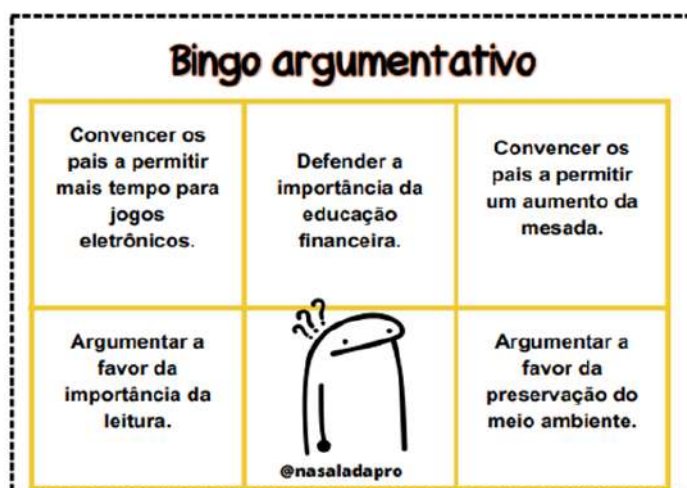
Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/sobre-o-programa/192/qp-brasil-a-importancia-de-saber-argumentar>

A segunda etapa desse módulo é composta por um jogo sobre argumentação e contra-argumentação que chamamos de bingo argumentativo. O objetivo desse jogo é fazer com que os alunos entendam como funciona o processo de argumentar e contra-argumentar, aprendendo a expressar sua opinião e refutar a opinião do colega. Para esta atividade é necessário um tempo em torno de duas horas-aula.

**As regras do jogo são seguintes:** O professor distribui as cartelas para cada aluno. Em seguida, sorteia os tópicos contendo situações-problemas e os alunos marcam na cartela. Cada vez que o aluno marca uma situação-problema, ele deve argumentar convincentemente. O primeiro aluno que conseguir preencher uma linha vertical, horizontal ou diagonal chama “Bingo!”. O aluno deve então apresentar um argumento para cada tópico marcado, explicando por que suas respostas são válidas e persuasivas. Vale também contra-argumentar.

Abaixo, na imagem 5, temos um modelo de cartela do bingo argumentativo.

Imagem 5 – Cartela do bingo argumentativo



Fonte: Produzida na página virtual @NASALADAPRO  
Prô Vivian Pimenta (@nasaladapro) • Fotos e vídeos do Instagram

## MOMENTO 5 – MÓDULO 3: COESÃO TEXTUAL

### Objetivos:

- Construir o conceito de coesão textual;

- Reconhecer a importância da coesão textual para a progressão de sentidos do texto;
- Identificar operadores argumentativos a partir de estratégias lúdicas;
- Reconhecer a relação de sentido que os operadores argumentativos estabelecem no texto;
- Empregar os mecanismos de coesão textual para estabelecer a articulação da argumentação.

**Tempo estimado:** 6 horas-aula (divididas em 3 etapas).

**Recursos:**

- Celulares;
- Projetor de multimídia;
- Material lúdico impresso;
- Material xerografado.

Para formar o conceito de coesão textual, é interessante iniciar a aula realizando uma dinâmica. Como sugestão, indicamos a dinâmica do cordão, que consiste em formar um círculo com a turma e passar um cordão único para que todos segurem. Em seguida, o professor poderá sugerir que um ou mais alunos cortem esse cordão. Neste momento, o professor poderá construir com os alunos o conceito de coesão, mostrando que os elementos coesivos estabelecem uma relação entre si e, quando essa conexão é cortada, o sentido do texto pode ser prejudicado.

Através do projetor de imagens, o professor poderá expor o conteúdo sobre operadores argumentativos e a relação de sentido que eles podem estabelecer no texto.

A próxima etapa deste módulo é voltada ao lúdico, com a utilização do jogo do uno dos articuladores argumentativos. Para a realização desta atividade, os alunos devem ser divididos em equipes de 4 a 5 alunos e cada uma receberá suas cartas. As regras do jogo são as seguintes:

## UNO DOS ARTICULADORES ARGUMENTATIVOS

Objetivo: Ser o primeiro jogador a se livrar de todas as cartas.

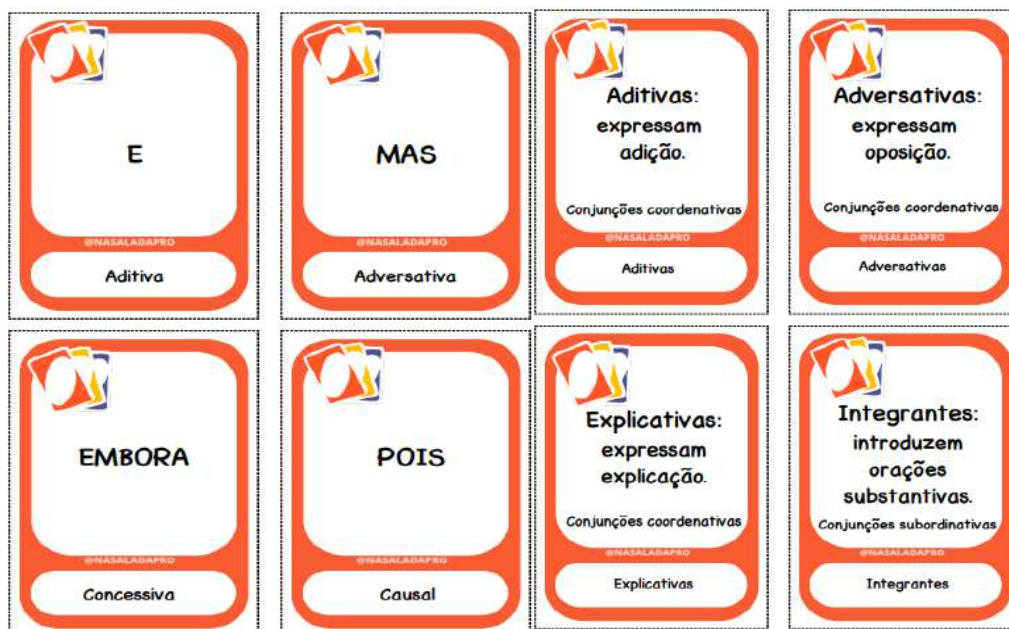
Preparação:

1. Embaralhar o baralho de cartas de conjunções.
2. Distribuir 7 cartas para cada jogador.

Regras do jogo:

1. O jogador que estiver à esquerda do distribuidor começa o jogo.
2. O jogador deve jogar uma carta que corresponda à cor ou à conjunção da carta previamente jogada, ou seja, a carta deve ter a mesma cor ou o mesmo tipo de conjunção da carta anterior. Caso não tenha uma carta válida, o jogador deve comprar uma carta do monte de compra e passar a vez.
3. Ao jogar uma carta, o jogador deve anunciar a conjunção e o tipo de conjunção da carta para os outros jogadores.
4. As cartas especiais têm efeitos específicos: - Carta "Mudança de Cor": O jogador pode jogar essa carta a qualquer momento, independentemente da cor ou conjunção da carta anterior. O jogador também deve escolher uma nova cor para continuar o jogo. - Carta "Pular": O próximo jogador é pulado e perde sua vez. - Cartas "Comprar Duas" ou "Comprar Quatro": O próximo jogador deve comprar duas ou quatro cartas do monte de compra.
5. Quando um jogador tiver apenas uma carta na mão, ele deve dizer "Última carta" para alertar os outros jogadores.

Imagem 6 - Uno dos articuladores argumentativos



Fonte: Produzida na página virtual @NASALADAPRO  
 Prô Vivian Pimenta (@nasaladapro) • Fotos e vídeos do Instagram

Para finalizar o módulo 3, sugerimos aplicar atividades que podem ser impressas ou enviadas por meio de um *link* do *Padlet*, contendo notícias de *Instagram*



com seus respectivos comentários, coletadas de jornais digitais que abordem a temática do *bullying*.

## MOMENTO 6 – MÓDULO 4: COERÊNCIA TEXTUAL

### Objetivos:

- Construir o conceito de coerência textual;
- Reconhecer a importância da coerência na construção da argumentação;
- Exercitar a coerência por meio de jogos virtuais;
- Identificar incoerências em textos que circulam nas mídias digitais.

**Tempo estimado:** 4 horas-aula.

### Recursos:

- Celulares
- Projetor de multimídia.
- Jogos virtuais.
- Texto impresso.

É importante pontuar que a coerência textual depende de vários fatores, como as inferências que fazemos sobre um texto, a intenção comunicativa, o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado e o contexto de interação. Portanto, sugerimos que o professor inicie a aula propondo um vídeo do *YouTube* intitulado “Nada com nada”. Abaixo, na imagem 7, apresentamos o vídeo a ser trabalhado.

Imagem 7 – Vídeo do *Youtube*



[https://youtube.com/shorts/Bq3kEuvMZuA?feature=share.](https://youtube.com/shorts/Bq3kEuvMZuA?feature=share)

Acesso em 29/08/2023

O vídeo apresenta uma situação na qual um jovem é abordado na rua por um homem que faz perguntas desconexas, fazendo com que o jovem não compreenda nada. O humor do *meme* é construído com base na incoerência textual. A partir desse vídeo, o professor poderá construir o conceito de coerência e discutir sobre sua importância na construção dos sentidos do texto.

Professor, esse um momento no qual os alunos podem compartilhar outros *memes* que eles conhecem sobre incoerência. Isso tornará a aula mais descontraída e produtiva.

Para dar sequência aos estudos sobre coerência, o professor pode realizar com os alunos a leitura do texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos. A leitura mostrará que o sentido do texto não necessariamente depende da presença de elementos coesivos, pois a coerência pode ser estabelecida por fatores como o conhecimento prévio, o contexto e a intenção comunicativa.

No texto, as ações da personagem giram em torno da rotina cotidiana e o autor constrói a narrativa a partir de substantivos que apresentam uma sequência de fatos dispostos sem a presença de articuladores argumentativos. No entanto, o contexto e o conhecimento de mundo levam o leitor a ter uma compressão global do texto.

Texto: Circuito fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos

Após o trabalho com o texto de Ricardo Ramos, propomos uma atividade na qual os alunos devem pesquisar, através do celular, alguns textos incoerentes como placas, propagandas, entre outros. Em seguida, esses textos devem ser socializados de forma que os alunos apontem as incoerências presentes neles.

Para finalizar este módulo, o professor pode utilizar gamificação virtual. Os alunos receberão dois *links* através do *WhatsApp* nos quais há jogos e *quizes* (questões que avaliam o conhecimento do aluno sobre determinado assunto) relacionados ao estudo da coerência e coesão textual. Para esta atividade, será utilizado o tempo decorrido de duas horas-aula, abrindo espaço para os alunos poderem interagir com os demais sobre as atividades. Temos a seguir as imagens 8 e 9 que representam os jogos mencionados e, abaixo, os links de acesso a eles.

Imagem 8 – Jogo digital  
Sobre coesão e coerência

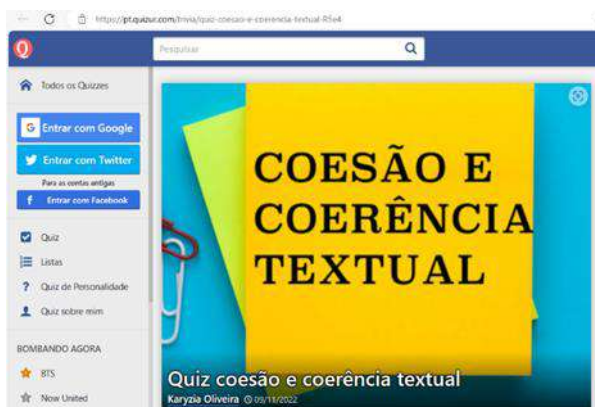


Imagem 9 – Jogo digital  
Sobre coesão e coerência



Fontes: <https://pt.quizur.com/trivia/quiz-coesao-e-coerencia-textual-R5e4>  
<https://wordwall.net/pt-br/community/coer%C3%Aancia-textual>

## MOMENTO 7 – MÓDULO 5: REVISANDO PONTUAÇÃO

### Objetivos:

- Revisar os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido no texto;
- Propiciar aos alunos uma escrita mais coerente a partir do uso adequado dos sinais de pontuação.

**Tempo estimado:** 3 horas-aula.

### Recursos:

- Celulares;



- Projetor de multimídia;
- Computador;
- Google formulário.

Através desse módulo, é possível mostrar que, embora na *internet* a troca de mensagens aconteça de forma rápida e muitas vezes desprezada das normas gramaticais, é importante reconhecer que o uso adequado da pontuação gera melhor entendimento do texto, evitando ambiguidades e incoerências.

Após a exposição no projetor de imagens, o professor pode sugerir uma atividade em *Google* Formulário contendo textos com exercícios nos quais os alunos devem reconhecer o sentido do sinal de pontuação no contexto e empregá-lo adequadamente, conforme as regras estudadas.

A sugestão de atividade do *link* a seguir abaixo pode ser utilizada ou reformulada pelo professor conforme o nível de conhecimento da turma.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeikioFBBOS5Pcl1RNA6IOQCbU\\_n-d4lc6ubEGALQ5r2z09A/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeikioFBBOS5Pcl1RNA6IOQCbU_n-d4lc6ubEGALQ5r2z09A/viewform?usp=sf_link)

## **MOMENTO 8 – MÓDULO 6: Filme “Extraordinário”: a temática do *bullying* em foco.**

### **Objetivos:**

- Discutir a temática do *bullying* a partir de um filme e preparar os alunos para a produção final de um comentário *on-line*;
- Reconhecer a importância do respeito e da empatia ao próximo;
- Combater a disseminação do *bullying* entre os alunos.

**Tempo estimado:** 5 horas-aula.

### **Recursos:**

- Projetor de multimídia;
- Computador;
- Filme;
- Atividade impressa.

O filme a ser trabalhado é um longa-metragem que traz uma lição de vida sobre Auggie Pullman, um menino que nasceu com deformidade no rosto e por isso passou a frequentar a escola apenas aos dez anos de idade, utilizando um capacete de astronauta para cobrir o rosto. Dentre vários desafios, o menino enfrenta o *bullying* na escola e conhece pessoas que juntamente com a sua família o fizeram superar suas dificuldades e melhorar sua autoestima.

Antes de assistirem o filme, os alunos devem receber uma atividade impressa para que leiam previamente e possam observar alguns aspectos relacionados à trama como, por exemplo, a cena que chamou mais a atenção; como reagiria diante de uma situação como a vivenciada pelo personagem do filme; qual a opinião com relação à história do filme, entre outras questões que podem ser exploradas.

Após o filme, deve haver um momento de discussão que será mediada pelo professor com relação ao filme e a temática do *bullying*. Em seguida, os alunos responderão à atividade impressa entregue no início da aula.

## MOMENTO 9 – PRODUÇÃO FINAL

### Objetivos:

- Ler uma notícia com os seus devidos comentários *on-line*;
- Direcionar os alunos à escrita de um comentário *on-line* a partir da temática do *bullying*.
- Exercitar o letramento digital.

**Tempo estimado:** 2 horas-aula.

### Recursos:

- Celulares.
- Computador.
- Projetor de multimídia.
- *Padlet*

A produção final do comentário *on-line* deve considerar o trabalho realizado nos módulos de estudo, como a temática, composição, estilo, estratégia argumentativa, coerência e coesão textuais e as discussões estabelecidas em torno da temática do *bullying* ao longo do trabalho com os módulos.

Para iniciar a aula, será lida uma notícia de jornal digital com seus respectivos comentários *on-line*, no Portal G1–Norte Fluminense, intitulada “Aluna com autismo é vítima de *bullying* dentro de escola, vídeos repercutem e geram protesto em Natividade, RJ; VÍDEO”. A partir das leituras e do vídeo assistido, será realizada uma discussão em forma de roda de conversa com o propósito de preparar os alunos para a produção de um comentário *on-line*, no qual eles devem se posicionar e argumentar sobre o fato noticiado. O comentário será postado no *Padlet* a partir de um *link* direcionado via *WhatsApp*. Na imagem abaixo, disponibilizamos a página da notícia a ser trabalhada, assim como o seu *link* de acesso. Também disponibilizamos a imagem contendo as produções textuais finais no mural do *Padlet*.

Imagem 10 – Notícia trabalhada para a produção final de um comentário



Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2023/03/31/aluna-com-autismo-e-vitima-de-bullying-dentro-de-escola-videos-repercutem-e-geram-protesto-em-natividade-rj-video.ghtm>  
Acesso em 16/11/2023.

Professor, o texto é apenas sugestivo. Dependendo da necessidade da turma, você pode implementar outras temáticas e outros textos também. O importante é observar a veracidade das informações e a necessidade de uma temática que atenda aos anseios da turma.

Imagem 11 - Página do *Padlet* com produções finais dos alunos

The image shows a Padlet board with a title bar that reads "GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO ON-LINE" and "PRODUÇÃO FINAL". The board contains several comment cards from students. On the left, there is a card with a video thumbnail and text: "Leia a notícia abaixo e também assista os vídeos que a bordam a temática do bullying na escola." Below it, a video player shows a scene with the text "Aluna com autismo é vítima de bullying dentro de escola, vídeos repercutem e geram protesto em Natalidade, RJ: VÍDEO".

The comments include:

- Rejane Maria Macena d... AM**: Baseado na leitura da notícia, escreva um comentário on-line argumentando sobre o fato noticiado. Observe os seguintes pontos na sua produção: Apresente sua tese sobre o assunto. Emita sua opinião a respeito do fato noticiado. Apresente uma argumentação segura e convincente que sustente sua tese. Considere a coesão textual e o uso adequado dos operadores argumentativos. Escreva um texto coerente. Não esqueça de concluir o seu texto.
- Thays da Silva Paixão**: Eu sou contra a esse tipo de atitudes, pois essas meninas não fazem ideia como pode causar traumas e insegurança. Eu acho esse isso totalmente imaturo pois bullying não é coisa para se brincar.
- Eduarda Rodrigues**: Na minha opinião, o que ocorreu na notícia acima foi uma violência psicológica, feita com uma aluna autista que não pode se defender. O bullying é algo traumatizante que pode trazer consequências muito graves na vida de alguém. Sabemos o quanto um acompanhamento com um psicólogo na escola faz a diferença, pois a garota que cometeu bullying poderia ter um trauma e querer descontar em uma garota que não poderia se defender. Mas com a ajuda de um psicólogo ela poderia conversar sobre o trauma e não cometer bullying com alguém. Por isso é preciso observar o comportamento das pessoas
- Bruno Andrade**: Na minha opinião, o que fizeram com a garota está totalmente errada, e acho certo esse caso ganhar repercussão por isso ser uma coisa constante do dia a dia das pessoas e elas acharem normal uma coisa que é totalmente errado, por a menina ser autista e não conseguir se defender e ficar chorando, passando vergonha na frente de toda a escola, e a menina que faz o bullying continua falando "CHORA BB" incentivando as pessoas filmarem e ficar rindo.
- José Diego**: Na minha opinião, sobre o caso da menina autista que sofreu bullying...
- Brunnah Brito do Nascimento e Sousa**: Eu não concordo com a atitude dessas garotas, pois acho que o comportamento delas foi completamente inaceitável. O bullying é algo terrível e traumatizante e isso se agrava ainda mais quando se trata de

Fonte: Arquivos da autora, 2023

<https://pt-br.padlet.com/rejanemacena73/g-nero-textual-coment-rio-on-line-7fbtt64sptlyep1m>

## MOMENTO 10- MOMENTO DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

### Objetivos:

- Divulgar as produções textuais dos alunos para a comunidade escolar;
- Levar os alunos a compreenderem o contexto de circulação do gênero comentário *on-line*.

**Tempo estimado:** 1 hora-aula.

### Recursos:

- Celulares;
- QR Code;
- Padlet;
- Mural da escola;
- Material impresso.

O momento de circulação do gênero segue a propositura de Costa-Hübes (2012, p.120), segundo a qual “as condições de práticas de leituras, criadas pela SD,

envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto, mas a este se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso”.

Adotando essa linha de pensamento, após o trabalho com os módulos de estudo e a análise das produções iniciais e finais, é necessário realizar um momento para divulgar as produções textuais dos alunos para a comunidade escolar ter acesso ao trabalho realizado. Assim, o professor deve organizar um momento para fazer circular o gênero em seu uso real, como prática social de linguagem. Dessa forma, a tecnologia deverá ser usada para tornar mais prático e real esse momento, fazendo o gênero circular na sociedade.

Assim, o professor pode preparar um *QR Code* para divulgar as produções dos alunos, fazendo sua exposição no mural da escola juntamente com algumas imagens das atividades realizadas. Além disso, também pode disponibilizar, através do *QR Code* um *link* de acesso ao *Padlet* para que as pessoas possam deixar suas impressões e sugestões sobre o trabalho realizado com os alunos.

Professor, existem várias possibilidades de fazer o gênero circular. Dependendo dos recursos disponíveis você pode criar uma apresentação em *slides*, uma dramatização com alunos, por exemplo, e convidar a comunidade escolar para assistir no auditório da escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias utilizadas na SD comprovam que a sistematização do ensino de gêneros textuais com base na perspectiva sociointeracionista é uma metodologia eficaz na construção da aprendizagem de escrita.

O ensino do gênero comentário *on-line* possibilita a construção argumentativa em ambientes interativos virtuais e favorece a implementação de recursos digitais nas aulas, tornando-as mais dinâmicas e atrativas para os alunos. Com isso, exercita-se o letramento digital, permitindo que o processo educativo esteja aliado ao uso das novas tecnologias.

O trabalho com comentários postados em notícias de jornais digitais permite que discussões sociais sejam incorporadas às aulas, possibilitando a construção do posicionamento crítico e reflexivo dos alunos. Além disso, fornece meios de aprendizagem a partir de gêneros textuais que fazem parte da vivência deles, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Ressaltamos que o percurso metodológico baseado na SD propicia avanços no desenvolvimento da competência argumentativa, na ampliação do acesso às novas tecnologias e na construção de comentários mais organizados, contendo teses, argumentos e uma estrutura composicional melhor elaborada.

Portanto, espera-se que esse material possa contribuir para que os alunos apresentem avanços na escrita de comentários *on-line*, tornando-se cidadãos capazes de interagir criticamente com mais segurança e ética no ambiente virtual.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem frente à língua: *homenagem a Ferdinand de Saussure*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Rachel; COUTINHO, Antônia. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. 1ª. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2007. p. 19-42.

CORTES DE MEMES. **Pedindo informação nada com nada**. 1 vídeo (30 seg.), 2021. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/Bg3kEuvMZuA?feature=share>. Acesso em: 29/08/2023.

COSTA-HÜBES, T. da C. **A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena**. Letras, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 107-132, jan./jun. 2012.

DOLZ, Joaquim; et al. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

ENTRINGER, Ângela Almeida do Nascimento. **Ensino e prática da argumentação em comentário on-line: uma proposta para as séries finais do ensino fundamental II**. 2018. 117 p. Dissertação de mestrado em Letras-Profletras. Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação. Vitória, 2018.

G1 SANTOS, **Estudante xingado de 'gordo' e 'bolo fofo' compartilha sofrimento após ser vítima de bullying e cyberbullying**. G1. Santos e Região, 11/06/2022. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingado-de-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimento-apos-ser-vitima-de-bullying-e-cyberbullying.ghtml> . Acesso em 15/05/2023

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Coesão textual**. 22ª ed. 8ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo. Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna 2003. p.19-36

MARINHO, Rodrigo; RIBEIRO, Amanda; Bustilho Lilia; G1 Norte Fluminense. **Aluna com autismo é vítima de *bullying* dentro de escola, vídeos repercutem e geram protesto em Natividade, RJ; VÍDEO**. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2023/03/31/aluna-com-autismo-e-vitima-de-bullying-dentro-de-escola-videos-repercutem-e-geram-protesto-em-natividade-rj-video.ghtml>>. Acesso em 16/09/2023.

OLIMPÍADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Questões polêmicas do Brasil**: o jogo da argumentação. Manual do professor. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/sobre-o-programa/192/qp-brasil-a-importancia-de-saber-argumentar> Acesso em 18/07/2023

PIMENTA, Vivian. **Uno das conjunções**. (S.l). 20/05/2023. Instagram: @nasaladapro. Disponível em: <https://www.instagram.com/nasaladapro>. Acesso em 24/07/2023.

PIMENTA, Vivian. **Bingo argumentativo**. (S.l). 15/06/2023. Instagram: @nasaladapro. Disponível em: <https://www.instagram.com/nasaladapro>. Acesso em: 29/05/2023

QUIZUR. **Quiz Coerência e coesão textual**. Disponível em: <https://pt.quizur.com/trivia/quiz-coesao-e-coerencia-textual-R5e4>. Acesso em 15/08/2023

RAMOS, RICARDO. Texto: Circuito fechado. In: ALBUQUERQUE, Edigilson. **Português experimental**. 2020. Disponível em: <https://www.portuguesexperimental.com/post/circuito-fechado-de-ricardo-ramos> Acesso: 11/08/2023

ROJO, Roxane H; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAL PAZ, Julio C.et al. **El lenguaje en la comunicación digital**; compilado por Alejandro Parini; Mabel Giammatteo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Belgrano, 2016. Libro digital, PDF. Disponível em: <[http://www.ub.edu.ar/investigaciones/El\\_lenguaje\\_en\\_la\\_comunicacion\\_digital.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/El_lenguaje_en_la_comunicacion_digital.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTOS, Eliane Pereira; SILVA, Maria Francisca da. **O gênero comentário on-line na escola**: desenvolvendo habilidades para uma compreensão responsiva e ética.



Anais do VII Cogite: colóquios sobre gêneros e textos. Evento *on-line*. Cataphora, 2020.

Wordwall. **Coerência textual**. Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/coer%C3%A7%C3%A3o-textual>. Acesso em 15/08/2023.

XAVIER, Antônio Carlos. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220

**APÊNDICE C – ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A APLICAÇÃO DA SD ESCOLA:** \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9.º ANO      TURMA: \_\_\_\_\_      TURNO: MANHÃ

PROFESSORA: \_\_\_\_\_      DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

**GÊNERO TEXTUAL: COMENTÁRIO ON-LINE**

**g1**

Me abalou profundamente. A tristeza que me abateu foi muito grande. Eu chorei muito

**Patricia Linares**  
estudante hostilizada por ter mais de 40 anos

**portalg1** Etarismo na faculdade - A universitária Patricia Linares relembrou o momento em que descobriu o vídeo no qual é debochada por três colegas de sala pelo fato de ter mais de 40 anos. O caso ocorreu na universidade particular Unisagrado, em Bauru (SP).

Ao #g1, a caloura de biomedicina, de 44 anos, disse que soube da hostilização na noite de quinta, dentro da sala de aula, enquanto se preparava para apresentar um trabalho.

"Perguntaram se eu era a Patricia e falaram: 'Sabia que tem um vídeo seu rolando na faculdade?'. Fiquei preocupada. Falei: 'Ué, será que alguém me filmou?'. Falaram que não. 'São três meninas que estão falando mal de você'", contou Patricia.

Nas imagens, uma das universitárias ironiza: "Gente, quiz do dia: como 'desmatricula' um colega de sala?". Logo depois, outra responde: "Mano, ela tem 40 anos já. Era para estar aposentada". "Realmente", concorda a terceira.

Curtido por **luciene\_santos** e outras **164.033** pessoas  
HÁ 16 HORAS

Adicione um comentário... Publicar

**Comentários**

adriana\_dias\_cardoso 17 h  
Elas nem sabem que a idade para a aposentadoria é bem mais adiante. Com 40 anos a pessoa está no auge da sua capacidade produtiva. Ah, só para contar: eu tenho 55 e entrei na segunda graduação no ano passado.  
Responder Ver tradução  
Ver 126 respostas

psico\_dilenepaulon 17 h  
A minha primeira faculdade iniciei com 37 a segunda com 54. Pronto! j sou psicóloga e pedagoga! inteira e concursada e com a agenda cheia de pacientes aos 60. Vai em frente! E não olhe para baixo, só para cima e para frente. Vale viver cada segundo. Os outros são apenas os outros.  
Responder Ver tradução  
Ver 98 respostas

gabrielaqueirozadvogada 17 h  
Qual o posicionamento da instituição? Em caso de silêncio, deverá ser responsabilizada pela omissão no zelo com a imagem dela. O dano moral vem, me chama  
Responder Ver tradução  
Ver 4718 respostas

gabrielaqueirozadvogada 17 h  
Qual o posicionamento da instituição? Em caso de silêncio, deverá ser responsabilizada pela omissão no zelo com a imagem dela. O dano moral vem, me chama  
Responder Ver tradução  
Ver 4718 respostas

gabrielaqueirozadvogada 17 h  
Qual o posicionamento da instituição? Em caso de silêncio, deverá ser responsabilizada pela omissão no zelo com a imagem dela. O dano moral vem, me chama  
Responder Ver tradução  
Ver 4718 respostas

**Comentários**

Ver 98 respostas

gabrielaqueirozadvogada 17 h  
Qual o posicionamento da instituição? Em caso de silêncio, deverá ser responsabilizada pela omissão no zelo com a imagem dela. O dano moral vem, me chama  
Responder Ver tradução  
Ver 4718 respostas

dryca\_mendes 17 h  
Patricia, você é muito maior do que a opinião formada de gente que não te conhece. Siga firme no seu propósito! Um abraço fraterno!  
Responder Ver tradução  
Ver 172 respostas

dryca\_mendes 17 h  
Patricia, você é muito maior do que a opinião formada de gente que não te conhece. Siga firme no seu propósito! Um abraço fraterno!  
Responder Ver tradução  
Ver 7457 respostas

joseanecarvalho18 17 h  
Patricia...firme aí. Volta pra faculdade e arrasa. Sou bem mais velha que vc e estou terminando minha segunda graduação. Orgulho de mulheres como nós. Segue em frente.  
Responder Ver tradução  
Ver 22 respostas

joseanecarvalho18 17 h  
Patricia...firme aí. Volta pra faculdade e arrasa. Sou bem mais velha que vc e estou terminando minha segunda graduação. Orgulho de mulheres como nós. Segue em frente.  
Responder Ver tradução  
Ver 601 respostas

Ver 4 respostas

**Comentários**

Ver 4 respostas

denisesmiranda 17 h  
Patricia, eu vou fazer 67 anos em março e frequento curso de Francês e de Alemão. Continue estudando pelo resto de sua vida. Não pare nunca.  
Responder Ver tradução  
Ver 4 respostas

viana\_cidi 17 h  
Elas que lutem!!! O mundo é nosso!!! Das de 40, 50, 60, 70, 80... Estou com 55 anos!!! Amando meus 50+  
Responder Ver tradução  
Ver 50 respostas

travassos\_roberta 17 h  
Não tem idade pra estudar e para o conhecimento, mas deveria ter algum teste de maturidade pra ingressar na faculdade. Como 3 pessoas com esse perfil querem cuidar de pessoas?  
Responder Ver tradução  
Ver 81 respostas

cleiva\_freitas 17 h  
Essas alunas deveriam ser expulsas!  
Ver 309 respostas



1) O que você entende por “comentar” algo?

---



---

2) Qual fato motivou a notícia apresentada pelo Portal G1?

---



---

3) O que você achou da atitude das três universitárias? Se curtiu, pinte de vermelho o coração.




---



---



---



---

4) Caso acontecesse com você ou alguém do seu convívio, qual posicionamento você tomaria diante dessa situação?

---



---



---



---



---



---

5) Pesquise e escreva o significado da palavra “etarismo”.

---



---



---



---

6) Releia os comentários *on-line* dos internautas e assinale a alternativa correta:

- a) Os comentários são meramente casuais e não apresentam nenhum posicionamento pessoal dos internautas.
- b) Os comentários expressam a indignação e o apoio dos internautas à estudante Patrícia por ter sido vítima de “etarismo” por colegas de sala.
- c) Dentre os comentários analisados, há um que concorda com a atitude das três universitárias.
- d) A notícia e os comentários não estão interligados porque os comentários são desnecessários.



## ATIVIDADES DE LEITURA REFERENTES AO MÓDULO DE RECONHECIMENTO



ESCOLA: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA – SÉRIE: 9º \_\_\_\_\_

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Acesse o link abaixo, leia a notícia e os seus respectivos comentários para responder as questões que seguem.

<https://buzzfeed.com.br/post/este-caso-de-bullying-fez-muita-gente-lembrar-o-pesadelo-que-e-a-escola>

### Estudante sofre *bullying* em escola pública de PE por ter problemas mentais; veja vídeo

Nas imagens é possível ver o jovem encostado em uma parede, enquanto os outros alunos gritam com ele.



## Comentário 1



André Luis

Ja fui eleito o aluno mais feio da sala,aquele que as meninas diziam que eu podia tirar meu cavalinho da chuva,que nunca iria acontecer, uma vez me interessei por uma menina e sabe o que ela fez,esperou eu passar próximo da casa dela e pediu pra irmã caçula dela me chamar de macaco,me lembro como se fosse hoje,mas são coisas que marcam a gente ,complicado mesmo,só quem já passou por isso entende,isso reflete tanto nas nossas vidas que a gente cresce fica mais velho e acaba se tornando uma pessoa fria.

## Comentário 2



Diogenes Oliveira

Eu não terminei meus estudos por conta disso... vivia faltando, por que eu sabia que quando chegasse na escola eu ia ser o o alvo de todos lá, não so da minha sala. . Apilidos que machucam, atitudes que mesmo vindo de crianças. .. doi.. hj com 20 anos .. quero voltar a estudar e recomeçar da onde parei.. pq agora eu sei me defender.. mas naquela época eu SÓ era uma criança...

## Comentário 3



Andressa Corvello

Só sabe quem viveu e vive na pele o que é isso. Sei muito bem, até hj tenho transtornos emocionais pelo que passei nas mãos de primos e demais parentes. Não é mimimi. Por isso converso muito com meu filho, busco ser sua melhor amiga para que me conte sempre o que está vivenciando principalmente na escola. Precisamos ficar atentos aos sinais, para mais tarde não chorarmos...passou um filme em minha cabeça enquanto lia seu texto...e lágrimas ainda teimam em cair...mais uma vez, obrigada. ❤️

2d Like Reply



### VAMOS DISCUTIR OS TEXTOS?

#### CONTEXTO DE PRODUÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO

- 1) Quem publicou a notícia?
- 2) Qual fato está sendo noticiado?
- 3) Em qual veículo de circulação o fato está sendo noticiado?
- 4) Quando a notícia foi publicada?
- 5) Qual é o público leitor dessa notícia?
- 6) A notícia tem a ver com a realidade? Justifique.
- 7) Com relação aos comentários, qual deles lhe chamou mais a atenção? Justifique.
- 8) Qual o objetivo dos comentários?
- 9) Qual o conteúdo temático da notícia?
- 10) Indique o ponto de vista dos comentaristas sobre a notícia publicada.

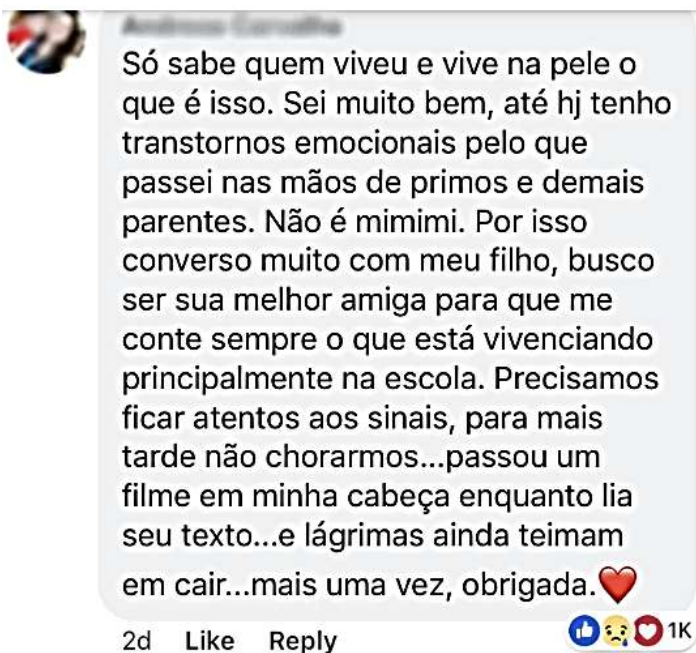


## ESTRUTURA COMPOSICIONAL E ESTILO DO COMENTÁRIO *ON-LINE*

O que é um comentário *on-line*?

Gênero interativo do jornalismo digital que permite a construção e representação da realidade social por um usuário dentro de uma mídia *on-line*, através do uso quase exclusivo da palavra escrita, embora, também, utilize o hipertexto e outros procedimentos multimodais, com a intenção de convencer um destinatário explícito e o conjunto de leitores de uma comunidade virtual, composto por outros membros da sociedade civil, acerca da validade de uma valoração pessoal (não-institucional) de um evento da atualidade, mediante a utilização de estratégias argumentativas de interação (Sal Paz, 2013, p. 167).

### ANÁLISE DO PLANO GLOBAL E DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL



O comentário geralmente é composto por uma tese, argumento (s) e conclusão.

**Tese:** É o que, comumente, chamamos de opinião, ponto de vista, posicionamento crítico.

**Argumento(s):** Conjunto de informações (fatos, indícios, comprovações, declarações, evidências etc.) que se tem sobre algo. É o ponto de partida para a defesa da tese.

**Conclusão:** É o encerramento do texto, geralmente apresentando uma sugestão para solucionar o problema apresentado.

1) A partir do comentário é possível perceber o posicionamento do autor? Que elementos indicam isso? \_\_\_\_\_

---

2) Identifique a tese (tomada de posição do autor) no comentário.

---

---

---

3) Qual das afirmações abaixo consiste na tese (tomada de posição do autor)?

a) “Só sabe quem viveu e vive na pele o que é isso”.

b) “Não é mimimi”.

c) “Precisamos ficar atentos aos sinais, para mais tarde não chorarmos...”

d) Por isso converso muito com meu filho, busco ser sua melhor amiga para que me conte sempre o que está vivenciando principalmente na escola”.

4) Para defender sua tese, o comentarista expõe argumentos. Identifique e pinte no texto os argumentos apresentados pela comentarista.

5) O comentário apresenta uma conclusão. Qual a sugestão apresentada pela comentarista ao concluir o texto?

---

---

6) O contra-argumento é a **contestação** ou uma **resposta contrária a um argumento**. No comentário existe alguma contra-argumentação à opinião da comentarista?

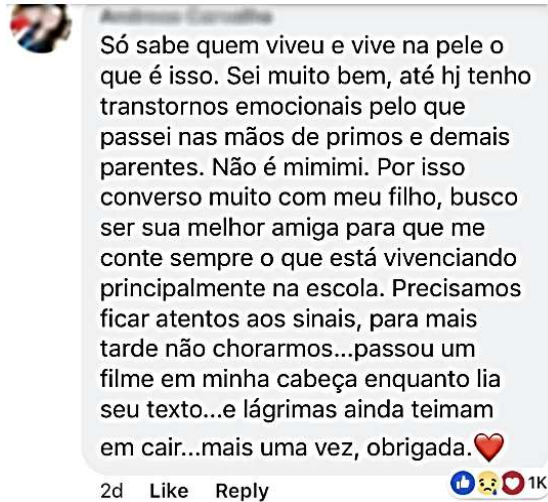
---

---

---

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 SÉRIE: 9.º ANO PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 ALUNO(A): \_\_\_\_\_

### ESTILO LINGUÍSTICO DO COMENTÁRIO *ON-LINE*



- 1) Com relação à linguagem do texto, podemos afirmar que o comentário possui uma linguagem predominantemente formal ou informal? Explique.

---



---

- 2) O comentário é um texto que utiliza linguagem verbal ou não verbal?

---



---

- 3) O comentário possui elementos coesivos que podemos chamar de operadores argumentativos. Assinale abaixo a frase que possui um operador argumentativo que expressa ideia de conclusão.

- a) “Só sabe na pele quem viveu **e** vive na pele o que é isso”.  
 b) “**Por isso** converso muito com o meu filho [...]”  
 c) “[...] passou um filme em minha cabeça **enquanto** lia seu texto [...]”  
 d) “[...] Precisamos ficar atentos aos sinais **para**, mais tarde, não chorarmos [...]”

- 4) A linguagem digital é um misto da oralidade e escrita, e utiliza-se também de signos não verbais, como *emoticons*, por exemplo. No comentário podemos identificar algum recurso pertencente à esfera digital?

---



---

- 5) Há alguma palavra no texto característica da escrita digital? Explique.

---



## MÓDULO 3 – ATIVIDADE SOBRE COESÃO TEXTUAL


ESCOLA: \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9.º ANO PROFESSORA: \_\_\_\_\_


ALUNO(A) \_\_\_\_\_

### MÓDULO 3 - COESÃO TEXTUAL E ARTICULADORES ARGUMENTATIVOS

RESPONDA AS ATIVIDADES ABAIXO:



**g1 portalg1**  

**g1** **portalg1**  **Combate à discriminação - A discriminação contra pessoas gordas ainda não é punida pela legislação brasileira. Na Câmara dos Deputados, porém, ao menos duas propostas que criminalizam o preconceito em razão do peso corporal estão paralisadas.**

Os deputados José Guimarães (PT-CE) e Nereu Crispim (PSD-RS) protocolarem dois projetos para criminalizar a discriminação. A proposta de Crispim, por exemplo, propõe criminalizar atos de "gordofobia" e estabelecer pena de 2 a 5 anos de reclusão. Há ainda aumento de pena quando cometidos contra crianças e adolescentes.

A ativista Rayane Souza, fundadora do Gordas na Lei, avalia que a discriminação pelo peso corporal sempre existiu, mas agora o termo tem se popularizado. Segundo ela, o Judiciário tem registrado precedentes para punir esse tipo de preconceito, apesar da ausência de legislação.

**g1** **Profetos que criminalizam a 'gordofobia' estão parados na Câmara**

**prof.muller.mtbiker91** 1 d  
Respeitar todos devem, porem, obesidade é doença e nao nao sou eu quem falo isso, mas sim a OMS! 

**brunofvpersonal** 1 d  
Obesidade é doença. Não vamos bater palmas para isso. 

1) “Na câmara dos deputados, **porém**, ao menos duas propostas que criminalizam o preconceito **em razão do** peso corporal estão paralisadas”. As palavras em destaque expressam, respectivamente, sentido de

- a) Condição e causa                      c) Adição e condição  
b) Oposição e causa                      d) oposição e adição

2) Que tipo de coesão foi empregado na frase da questão 1?

- a) Referencial                      c) Elipse  
b) Lexical                          d) Sequencial

3) “A proposta de Crispim, **por exemplo**, propõe criminalizar atos de ‘gordofobia’ e estabelecer pena de 2 a 5 anos de reclusão”. No trecho, a expressão sublinhada indica uma

- a) Exemplificação    c) explicação  
b) Conclusão              d) Contradição

4) “Há ainda aumento de pena **quando** cometemos contra crianças e

adolescentes”. O articulador em destaque expressa sentido de

- a) Finalidade
- b) Temporalidade
- c) Proporcionalidade
- d) causalidade

5) No trecho “A ativista Rayanne Souza, fundadora do Gordas na lei, avalia que a discriminação pelo peso corporal sempre existiu, mas agora o termo tem popularizado” identifique e escreva abaixo um articulador argumentativo que expressa ideia de oposição.

---

---

6) “**Segundo** ela, o judiciário tem registrado precedentes **para** punir esse tipo de preconceito, **apesar da** ausência de legislação”. Indique qual a relação de sentido que os operadores argumentativos destacados expressam no trecho do texto.

---

---

7) No 3.º parágrafo do texto, há um exemplo de coesão referencial. Indique o elemento coesivo que estabelece esse tipo de coesão.

---

---

8) Leia o primeiro comentário do texto. Identifique os articuladores argumentativos e explique qual a relação de sentido que eles estabelecem no texto.

---

---

9) No comentário 2, a palavra “isso” possui uma relação coesiva com

- a) Obesidade
- b) Palmas
- c) Doença
- d) Bater

10) Qual tipo de coesão textual ocorre na questão 9 referente ao comentário 2?

---

---

**MÓDULO 3 – ATIVIDADE SOBRE COESÃO TEXTUAL**

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 SÉRIE: 9.º ANO PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 ALUNO(A): \_\_\_\_\_

**GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO ON-LINE E ARTICULADORES ARGUMENTATIVOS**

Texto 1

**metropolesfun e metropoles**

**metropolesfun** Margot Robbie tem sido aplaudida na web pela atuação no filme Barbie, lançado na última quinta-feira (20/7). Entretanto, a atriz não foi a primeira cotada para viver a boneca nas telonas. Antes da australiana, Amy Schumer e Anne Hathaway chegaram a negociar o papel, mas recusaram a empreitada cor-de-rosa.

A atriz de Sexy Por Acidente foi escalada para o papel em 2016, quando a obra ainda pertencia à Sony, mas desistiu um mês depois. Amy Schumer contou, em entrevista ao Watch What Happens Live, que não aceitou o papel porque o filme, à época, não parecia “nada feminista e legal”. O roteiro era escrito por Hilary Winston, mas acabou nas mãos dos atuais diretores, Noah Baumbach e Greta Gerwig.

— Acesse o metropoles.com  
 — Siga o @metropolesfun  
 — Getty Images e Reprodução

2 d · Ver tradução

12.804 curtidas  
 HA 2 DIAS

Adicione um comentário...

**julianoigor10** 2 d  
 Ela foi a melhor opção sem dúvida esse sucesso todo desse filme inclusive é por causa dela na beleza dela porque a Barbie é um sinônimo de beleza de mulher loira do biotipo inalcançável para maior parte das pessoas e as pessoas gostam disso se espelhar em algo que seja inalcançável

5 curtidas Responder Ver tradução

**pauliinha\_1905** 2 d  
 A maioria falando do filme e nem foram assistir 😂 gente, o filme é uma crítica social. Assistam primeiro 🤔

**lethierry** 2 d  
 Eu penso assim, as pessoas querem trabalhar porém quando elas(e) são chamados para um papel importante eles recusam por conta de (n) coisas. Assim não dá! Tudo bem se pra elas o filme não era feminista o bastante, mas eles querem trabalhar e quando tem serviço desperdiçam.

Ver todas as 6 respostas

**g Julianacastrolima** 2 d  
 Ainda bem, pois a Margot é a própria Barbie, ficou perfeita!! E eu achei o filme bem feminista, amei! ❤️

**tassio.grigorio** 2 d  
 Barbie tá recebendo muita crítica negativa por que empoderamento feminino incomoda muita gatinha. Pra cima deles Barbie!!!

261 curtidas Responder Ver tradução



The image shows a screenshot of an Instagram post. On the left is a video player with a purple background and the 'METRÓPOLES' logo. The video shows Barbie in a pink convertible car. On the right is the post's caption and comment section. The caption, from 'metropoles', discusses societal pressures on women and Barbie's role. A comment from 'julianabarbosa\_' is visible below.

metropoles e metropolesfun  
Áudio original

metropoles Desde crianças, as mulheres são colocadas em posição de buscarem alcançar o inalcançável. Elas devem ser fortes, resilientes e, claro, perfeitas. Para muitas, essa pressão estética vem da influência da boneca Barbie. Linda, loira, magra, sem rugas, celulites e sempre sorrindo.

Acontece que, como todas, logo descobrimos, na vida adulta, que a perfeição estética é impossível e que precisaremos lidar com uma série de calvários em um mundo machista, opressor e dominado pelo patriarcado.

Barbie acompanha a boneca mais conhecida e amada do mundo, aquela bem estereotipada que todos conhecemos. sabe. O filme começa com o mundo dos sonhos, a casa dos sonhos, as Barbies dos sonhos, uma vida dos sonhos. Até que Barbie é expulsa da Barbieland e enviada ao mundo real por ser menos que perfeita.

Leia mais em metropoles.com.

julianabarbosa\_

ATIVIDADE

- 1) Nos últimos dias, o Brasil vem sendo tomado por uma onda rosa devido à estreia do filme da Barbie. Com relação ao texto 1, podemos afirmar que:
  - a) A atriz Margot Robbie não aceitou interpretar o papel da Barbie por achar o filme feminista.
  - b) Várias atrizes foram cotadas para o papel, mas Margot Robbie foi escolhida para interpretar a boneca Barbie.
  - c) Anne Hathaway desistiu do papel por achar o filme feminista.
  - d) Amy Schumer é a atriz que interpreta o papel da boneca Barbie no filme.
  
- 2) Os comentários postados pelos internautas na postagem da notícia do texto 1 trazem algumas opiniões a respeito da escolha da atriz que interpreta a Barbie no filme e até mesmo sobre a repercussão do filme. Qual dos comentários chama mais sua atenção? Explique.

---

---

---

---

---

---



julianoigor10 2 d

Ela foi a melhor opção sem dúvida esse sucesso todo desse filme inclusive é por causa dela na beleza dela porque a Barbie é um sinônimo de beleza de mulher loira do biotipo inalcançável para maior parte das pessoas e as pessoas gostam disso se espelhar em algo que seja inalcançável

3. No comentário ao lado, identifique um articulador argumentativo que expressa explicação e outro que expressa adição de ideias.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Leia o comentário abaixo e identifique qual a ideia expressa pelo articulador “pois” dentro do texto.

Ver todas as 6 respostas



giulianacastrolima 2 d

Ainda bem, pois a Margot é a própria Barbie, ficou perfeita!! E eu achei o filme bem feminista, amei! ❤️

- a) Explicação
- b) Conclusão
- c) Adição
- d) Alternância



lethierry 2 d

Eu penso assim, as pessoas querem trabalhar porém quando elas(e) são chamados para um papel importante eles recusam por conta de (n) coisas. Assim não dá! Tudo bem se pra elas o filme não era feminista o bastante, mas eles querem trabalhar e quando tem serviço desperdiçam.

5) No comentário ao lado, identifique a função dos articuladores argumentativos “pois”, “se”, “mas” e “e”.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## MÓDULO 4 – ATIVIDADE SOBRE COERÊNCIA TEXTUAL

ESCOLA: \_\_\_\_\_

SÉRIE: 9.º ANO PROFESSORA: \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

1. Complete o texto abaixo, com as palavras do quadro, de forma a torná-lo coeso e coerente:

além de - quando - embora - mas - se - que - que - como - mesmo que - se – como

A ansiedade costuma surgir \_\_\_\_\_ se enfrenta uma situação desconhecida. Ela é benéfica \_\_\_\_\_ prepara a mente para desafios, \_\_\_\_\_ falar em público.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ provoca preocupação exagerada, tensão muscular, tremores, insônia, suor demasiado, taquicardia, medo de falar com estranhos ou de ser criticado em situações sociais, pode indicar uma ansiedade generalizada, \_\_\_\_\_ requer acompanhamento médico, ou até transtornos mais graves, \_\_\_\_\_ fobia, pânico ou obsessão compulsiva. \_\_\_\_\_ apenas 20% das vítimas de ansiedade busquem ajuda

médica, o problema pode e deve ser tratado. \_\_\_\_\_ se procure um clínico-geral num primeiro momento, é importante a orientação de um psiquiatra, \_\_\_\_\_ prescreverá a medicação adequada. A terapia, em geral, é à base de antidepressivos. "Hoje existe uma geração mais moderna desses remédios", explica o psiquiatra Márcio Bernik, de São Paulo, coordenador do Ambulatório de Ansiedade, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. " \_\_\_\_\_ mais eficazes, não provocam ganho de peso nem oscilação no desejo sexual." Outra vantagem: não apresentam riscos ao paciente caso ele venha a ingerir uma dosagem muito alta.

- 2) Encontre a incoerência em cada TEXTO abaixo e explique-as com as suas próprias palavras.

a)



b)




---



---



---



---



---

- 3) Pesquise frases incoerentes e escreva-as abaixo. Depois, reescreva-as eliminando a incoerência.

## MÓDULO 5– ATIVIDADE EM FORMULÁRIO GOOGLE SOBRE SINAIS DE PONTUAÇÃO



Sinais de Pontuação

rejanemacena73@gmail.com [Alternar conta](#)

🔒 Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Aluno(a) \*


Sua resposta \_\_\_\_\_

Turma \*

9º ano B

Leia o texto abaixo para responder a questão 1

Leia o texto abaixo para responder a questão 1



1. Nos quadrinhos primeiro e terceiro as palavras “filho” e “Armando” foram colocadas vírgulas para separá-las do restante da frase. Isso aconteceu para:

a) separar o vocativo.

b) separar o aposto.

c) identificar o sujeito.

d) mostrar o complemento do verbo.

Link da atividade completa

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeikjoFBBOS5Pcl1RNA6IOQCbU\\_n-d4lc6ubEGALQ5r2z09A/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeikjoFBBOS5Pcl1RNA6IOQCbU_n-d4lc6ubEGALQ5r2z09A/viewform?usp=sf_link)

### MÓDULO 6 - ATIVIDADE SOBRE O FILME “EXTRAORDINÁRIO”

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
SÉRIE: 9.º ANO TURMA: \_\_\_\_\_ PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
ALUNO(A): \_\_\_\_\_



"Seja gentil, você não sabe as batalhas que o outro enfrenta!"  
"Quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil."

O filme “Extraordinário” conta a emocionante história de August Pullman( Auggie), um garotinho que nasceu com uma desordem craniofacial congênita e que pela primeira vez, irá frequentar uma escola regular, como qualquer outra criança. No quinto ano, ele irá precisar se esforçar para conseguir se encaixar em sua nova realidade.

<http://devaneiosdalila.blogspot.com.br/2018/01/critica-extraordinario.html>

1. O filme “Extraordinário” traz uma reflexão sobre atitudes que muitas vezes as pessoas tomam sem pensar e acabam magoando os outros. No filme, Auggie sofria muito com essas ações repetidamente. Relate uma cena relacionada ao sofrimento dele que você achou marcante. Se fosse você no lugar do Auggie teria a mesma atitude? Explique.

---

---

---

---

2. O que você acha do posicionamento do pai de Auggie com relação a querer protegê-lo do mundo? E a posição da mãe sobre isso?

---

---



3. Auggie é muito solitário, porém, sua condição de solitário muda de repente. Quem se aproxima dele e faz amizade? Essa amizade faz bem ao Auggie? Qual fato quebra o elo de confiança entre Auggie e sua nova e única amizade? Relate.

---



---



---



---

4. Ligue as imagens relacionando-as às qualidades físicas e psicológicas das personagens.



Via

É talentoso e inteligente. Sofre com *bullying*, mas não faz disso um obstáculo para superar os problemas. Gosta de usar um capacete de astronauta para fugir dos olhares



Auggie

É amorosa com o irmão, compreensiva com os pais que colocam Auggie sempre em primeiro lugar, etc. Veste-se de modo simples.



Jack Will

É uma garota solitária cujos pais não se importam muito com ela. Ama Auggie como se fosse seu irmão mais novo. Veste-se de forma descolada e moderna.



Miranda

Tem bom coração e se torna um grande amigo de Auggie.

5. Explique o que o capacete de astronauta representa para Auggie.

---



---



---

6. No filme, podemos identificar fortemente a temática do *bullying*. Descreva uma cena na qual esse ato acontece. Em seguida, explique o que você faria para se defender se fosse Auggie?

---

---

---

---

7. Qual cena do filme foi mais marcante para você?

---

---

---

---

8. O desfecho do filme é surpreendente e mostra claramente que é possível vencer uma dificuldade, é possível superar os problemas. Para você, o que ajudou Auggie a superar suas dificuldades? Quem ou o que teve um papel importante na superação do garoto? Comente.

---

---

---

---

## ANEXOS : DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DO CONSELHO DE ÉTICA DA UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA - UEPB / PRPGP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO ON-LINE NO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** REJANE MARIA MACENA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67881023.3.0000.5187

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.027.717

#### Apresentação do Projeto:

Protocolo de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – Proletras, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, a ser orientada pela Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba.

#### Objetivo da Pesquisa:

Melhorar a fruição argumentativa a partir de comentários on-line em textos que circulam na esfera virtual como fanfictions, blogs, gifs, memes, vlogs, artigos de opinião, notícias, vídeos, anúncios publicitários, motivando o posicionamento crítico e a produção escrita a partir dos contextos sociais digitais.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa faz uso de metodologias não invasivas e pode ser caracterizada como de riscos mínimos. Os benefícios podem ser identificados nas possibilidades de produção de conhecimento acadêmico sobre a temática, permitir que outros pesquisadores tracem quadros comparativos e o retorno social na forma de conhecimento dos resultados pela comunidade escolar.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória que busca conhecer a argumentação apresentada em forma de comentários on-line, por 27 alunos do 9.º ano do ensino fundamental da E.M.E.I.F. Desembargador Severino Montenegro, Alagoa Grande-PB. Proposta de intervenção inovadora com sequências didáticas, objetivando ampliar a capacidade argumentativa dos alunos em situação de

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
 Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753  
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
 Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA - UEPB / PRPG



Continuação do Parecer: 6.027.717

interação social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Anexados e atende às Resoluções CNS/CONEP/MS nº 466/2012 e nº 510/2016.

**Recomendações:**

Ascender à Plataforma Brasil a dissertação de mestrado para completar a documentação, após a sua aprovação em banca examinadora.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise da documentação que compõe o protocolo de pesquisa, somos de parecer APROVADO e autorizamos a sua realização.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053791.pdf	10/04/2023 14:40:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisabrochura.pdf	10/04/2023 14:36:37	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
Outros	TermodeautorizacaoinstitucionalparausoecoletadedadosemarquivoTAICDA.pdf	07/04/2023 21:36:59	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeconsentimentolivreesclarecidoTCLE.pdf	07/04/2023 21:32:18	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
Outros	TermodeassentimentolivreesclarecidoTALE.pdf	07/04/2023 21:28:52	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisadorrespensavel.pdf	07/03/2023 17:55:52	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordanciacomoprojetodepesquisa.pdf	07/03/2023 17:53:40	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
Outros	Termodeautorizacaooparausodeimagens.pdf	10/02/2023 16:13:13	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoinstitucional.pdf	10/02/2023 15:53:14	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	03/02/2023 17:31:56	REJANE MARIA MACENA DA SILVA	Aceito

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br



**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**  
(No caso do menor ou legalmente incapaz)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O ensino da argumentação através do gênero textual comentário on-line no 9.º ano do Ensino Fundamental**, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Rejane Maria Macena da Silva, e da orientadora Edilma de Lucena Catanduba, de forma totalmente voluntária.

A pesquisa se justifica pela necessidade de desenvolver nos jovens o letramento crítico através da leitura e da escrita com o objetivo de melhorar a fruição argumentativa a partir de comentários *on-line* em textos que circulam no ambiente virtual.

Para realizar essa pesquisa através da leitura e escrita de textos que circulam em ambiente virtual com alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, em Alagoa Grande-PB, será necessária a sua autorização.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: realizaremos leitura e escrita de comentários *on-line* através de mídias digitais com a utilização de aparelhos tecnológicos como celulares e computadores, aplicação de uma sequência didática inovadora com atividades dinamizadas em sala de aula para que possamos realizar a coleta de dados da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução N.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, uma vez que o estudo emprega atividades materiais didáticos e paradidáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção no 9.º ano do Ensino Fundamental, tais como: leitura, interpretação, apresentação, discussão, interação com os conteúdos. Nesse sentido, o único e possível risco que a pesquisa oferece é nos campos psíquico, moral e social, uma vez que trata de um tema polêmico, no entanto, serão asseguradas as condições de acompanhamento e tratamento caso se faça necessário, além de garantir o sigilo e o direito de interromper imediatamente a participação na pesquisa, conforme a Resolução nº 466/12/ CNS/CONEP/MS.

O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, da Resolução nº 466/12/ CNS/CONEP/MS, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.



Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após a finalização do estudo. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita podem contribuir para a formação dos alunos, destacando a argumentação como um conteúdo importante para a defesa de pontos de vista e que tem o intento de fazê-los intervir na sociedade de maneira responsável e crítica, ademais, corrobora para a minha formação docente, possibilitando refletir de maneira crítica sobre a minha prática pedagógica e no cotidiano da sala de aula.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Artigos. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Artigos. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com a professora Rejane Maria Macena da Silva, através do telefone (83) 99404-4333XX ou através do e-mail: rjmacena@hotmail.com, ou do endereço: Rua João Antônio da Luz, 56, Centro, Alagoa Grande-PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente).

Eu, \_\_\_\_\_ portador(a) do documento de Identidade (se já tiver documento) \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Guarabira, PB, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do Participante



Assinatura do Pesquisador



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**  
(Utilizado para os responsáveis dos menores ou legalmente incapazes)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ anos na Pesquisa **“O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO ON-LINE NO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO ON-LINE NO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** terá como objetivo geral desenvolver o letramento crítico do discente por meio da leitura e produção do gênero textual comentário *on-line* instigando a sua competência argumentativa diante de situações-problemas e temas contemporâneos que fazem parte da sua realidade.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade ou legalmente incapaz só caberá a autorização para que o(a) mesmo(a) participe de atividades de leitura e escrita com utilização de aparelhos tecnológicos como celulares e computadores que serão recursos necessários para a aplicação de uma sequência didática inovadora com atividades dinamizadas em sala de aula para que possamos realizar a coleta de dados da pesquisa.

O responsável legal do menor ou legalmente incapaz, participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Este estudo apresenta risco mínimo, uma vez que emprega atividades, materiais didáticos e paradidáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção no 9.º ano do Ensino Fundamental, tais como: leitura, interpretação, apresentação, discussão, interação com os conteúdos. Nesse sentido, o único e possível risco que a pesquisa oferece é nos campos psíquico, moral e social, uma vez que trata de um tema polêmico, no entanto, serão asseguradas as condições de acompanhamento e tratamento caso se faça necessário, além de garantir o sigilo e o direito de interromper imediatamente a participação na pesquisa, conforme a Resolução nº 466/12/ CNS/CONEP/MS.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, da Resolução nº 466/12/ CNS/CONEP/MS, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, conforme a Resolução nº 466/12/ CNS/CONEP/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita podem contribuir para a formação dos alunos, destacando a

argumentação como um conteúdo importante para a defesa de pontos de vista e que tem o intento de fazê-los intervir na sociedade de maneira responsável e crítica, ademais, corrobora para a minha formação docente, possibilitando refletir de maneira crítica sobre a minha prática pedagógica e no cotidiano da sala de aula.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Rejane Maria Macena da Silva, responsável pela pesquisa, através dos telefones (83) 99404-4333 ou através do e-mail: [rjmacena@hotmail.com](mailto:rjmacena@hotmail.com), ou do endereço: Rua João Antônio da Luz, 56, Centro, Alagoa Grande-PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: [cep@setor.uepb.edu.br](mailto:cep@setor.uepb.edu.br) e da CONEP (quando pertinente).

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Guarabira-PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do responsável legal pelo menor ou pelo legalmente incapaz

---

Assinatura do menor de idade ou do legalmente incapaz



Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa

(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VIDEOS)

Eu, \_\_\_\_\_  
AUTORIZO a Professora \_\_\_\_\_, coordenadora da pesquisa intitulada **O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO ONLINE NO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato.

Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

A pesquisadora responsável Rejane Maria Macena da Silva, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio (e-mail), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução nº 466 de 2012 e / ou Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira-PB, 09 de fevereiro de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa