



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA

**ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE VIRTUAL FACEBOOK:
REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Campina Grande, maio de 2019

THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA

**ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE VIRTUAL FACEBOOK:
REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para a obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Dr^a. Williany Miranda da Silva.

Campina Grande, maio de 2019

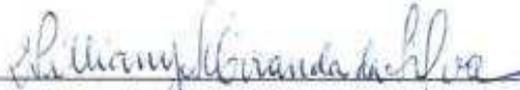
C837a Costa, Thalyne Keila Menezes da.
Atividades de leitura e escrita no ambiente virtual facebook: refletindo sobre uma experiência de ensino / Thalyne Keila Menezes da Costa. – Campina Grande, 2019.
134 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação: Prof. Dr. Williany Miranda da Silva".
Referências.

1. Leitura e Escrita. 2. Facebook. 3. Atividade Docente. 4. Carta Aberta. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

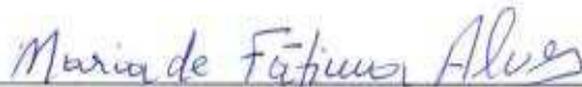
CDU 808.1(043)

Folha de aprovação



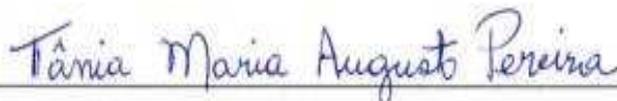
Prof. Dr. Williany Miranda da Silva (POSLE/UFCG)

(Orientadora)



Prof. Dr. Maria de Fátima Alves (POSLE/UFCG)

(Examinador interno)



Prof. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira (PPGFP/UEPB)

(Examinador externo)

Aprovada em 16 de maio de 2019.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que sempre fez dos meus sonhos caminhos para realizações maiores e me conduz com sabedoria e discernimento na minha vida acadêmica.

À minha mãe, minha inspiradora nesse caminho docente. No exemplo da mulher forte e batalhadora tenho em casa a minha melhor teoria, os princípios da honestidade e perseverança que são essenciais para a vida.

Ao meu pai, que incansavelmente acredita que sou capaz de realizar todos os meus sonhos. E com muito humor falava não aguentar mais pagar a inscrição de seleção de mestrado do POSLE, e no mesmo momento sempre me fazia acreditar que no próximo ano daria certo.

À minha Mãe Lúcia, mulher que sempre me transmitiu confiança e a certeza que este sonho seria realizado.

Ao meu avô Menezes, meu exemplo na vida estudantil e por me ensinar que é a determinação que faz os nossos sonhos se tornarem realidade.

Aos meus irmãos, que me transmitem força, coragem e determinação.

À minha família, por compreender as minhas ausências e também por me darem força nos desafios encontrados nessa caminhada. Todo o meu esforço só tem força por vocês.

Aos meus amigos, principalmente aos que se fizeram presentes na trajetória do mestrado, em especial Geisiane, José Veranildo, Rickison, Glenda, Katianny, Flávia, Guilherme e Sheila. Também agradeço aos anjos que permanecem no meu caminho: Adriana, Anna Giovana, Golbery, Valquíria, Rosa Lúcia, Deyseane, Bianca, Warison, Raquel, Mirelly e Evelyne.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Williany, por ser a minha inspiração acadêmica. Nossos encontros foram conduzidos com muita maestria e ricas contribuições para a minha vida estudantil e profissional. Sou extremamente grata.

À professora Dr^a Maria de Fátima Alves que contribuiu teórico-metodologicamente no processo de escrita da dissertação, os nossos diálogos no decorrer das disciplinas foram essenciais.

À professora Dr^a Tânia Maria Augusto Pereira pelas ricas contribuições teórico-metodológicas na minha formação de graduação e também na qualificação.

Aos colegas de trabalho do IFPB, pelos inúmeros conselhos e conversas produtivas.

Aos voluntários da pesquisa, alunos que entusiasmaram todo o processo.

RESUMO

Na contemporaneidade, não há como omitir a relevância do ensino virtual no processo de ensino e aprendizagem do meio virtual. Oportunizar experiências que estimulem a aprendizagem envolve uma mudança de paradigmas, o da complexidade, haja vista o confronto de ideias e as constantes mudanças/atualizações que apresentam rapidez ao acesso de informações e flexibilidade linguística adotadas pelos usuários (alunos, em contexto escolar) no papel de cidadãos convidados a participar da vida em sociedade. As redes sociais podem ser utilizadas como finalidade pedagógica complementar à sala de aula, por serem dinâmicas, atrativas e motivadoras do ensino, com vistas a acrescentar informações aos conteúdos formais. Tendo em vista as considerações feitas, o objetivo geral dessa intervenção metodológica é analisar a criação do espaço virtual como recurso complementar para o ensino de leitura e produção de textos. O cerne deste trabalho situa-se com o viés metodológico da pesquisa-ação, por se tratar de uma pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação (THIOLLENT, 2004). Pesquisador e participantes, representativos de uma situação ou problema, envolveram-se de modo cooperativo para a realização de uma sequência de atividades didáticas, envolvendo atividades de leitura e de escrita motivadas pela rede social em foco, o *Facebook*. A realização das atividades de ensino considerara as capacidades de linguagem num contexto de produção, inspiradas da Linguística Textual, no sociointeracionismo, e também no Interacionismo Sóciodiscursivo (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEWLY, 2013). Diante dessa prática, busca-se responder: Qual a relação que se estabelece entre a sequência de atividades (de leitura e de escrita) planejada e os ambientes presencial e virtual? Qual o impacto do planejamento da Sequência de Atividades Didáticas na relação entre a produção dos posicionamentos temáticos mobilizados nos comentários e na carta aberta? Esta pesquisa reflete a influência das escolhas da docente para avaliar o resultado de uma prática que utilizou os conteúdos de leitura e de escrita, inicialmente em ambiente virtual, com interações no *Facebook*, através de comentários, a fim de servirem de andaime para o desenvolvimento da temática e de argumentos para o gênero carta aberta. No entanto, percebe-se que, na sequência de atividades, a docente priorizou a leitura em detrimento da escrita, por isso, nos comentários do *Facebook* e na produção da carta aberta, evidenciam-se abordagens das aulas no que concerne à temática “preconceito”. O resultado da pesquisa aponta que os aprendizes participaram de forma efetiva do ambiente digital em busca de informações. Na relação entre a sequência de atividade didáticas e os ambientes presencial e virtual, analisa-se que, embora o planejamento tenha sido direcionado para uma prática inserida no paradigma emergente (LOPES, 2013), estivemos diante de uma visão cristalizada de um paradigma tradicional. Nas aulas que correspondem ao eixo da leitura percebe-se maior satisfação, em detrimento das aulas do eixo de escrita, sobre “tipos de argumentos”. Assim, a pesquisa mostra a necessidade de redimensionamento da ação de planejar de forma contínua, no decorrer do processo, em que deve reverberar a ação de um profissional crítico-reflexivo nos moldes de um paradigma emergente, pois na atualidade tudo se move com incrível velocidade e as relações com o ensino precisam fornecer metodologias e recursos didáticos apropriados para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; *Facebook*; Atividade Docente; Carta Aberta.

ABSTRACT

In contemporary times, there is no way to exclude the teaching and learning process from the virtual environment. Opting for experiences that stimulate learning involves a paradigm shift, that of complexity, given the confrontation of ideas and the constant changes / updates that present speed to the access of information and linguistic flexibility adopted by users (students, in a school context) on paper of citizens invited to participate in life in society. Social networks can be used as a pedagogical purpose complementary to the classroom, because they are dynamic, attractive and motivating for teaching, in order to add information to the formal contents. Considering the considerations made, the general objective of this methodological intervention is to analyze the creation of the virtual space as a complementary resource for the teaching of reading and text production. At the heart of this work lies the methodological bias of action research, because it is an empirical social research, conceived and carried out in close association with an action (THIOLLENT, 2004). Researcher and participants, representing a situation or problem, were involved in a cooperative way to carry out a sequence of didactic activities, involving activities of reading and writing motivated by the social network in focus, Facebook. The realization of teaching activities, considered language capabilities in a production context, inspired by Socio-Discursive Interactionism (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEWLY, 2013). In the face of this practice, we try to answer: What is the relation between the sequence of activities (reading and writing) and the classroom and virtual environment? What is the impact of planning on the relationship between the production of the thematic placements mobilized in the comments and in the open letter? This research reflects the influence of the teacher's choices to evaluate the result of a practice that used the contents of reading and writing initially in virtual environment, with interactions in Facebook through comments, in order to serve as scaffolding for the development of the theme and arguments for the open letter gender. However, it is noticed that in the course of activities the teacher prioritized reading at the expense of writing, so in the comments of Facebook and the production of the open letter, it is evident approaches of the classes on the subject of "prejudice". Therefore, the research results indicate that the learners participated effectively in the digital environment in search of information. In the relationship between the didactic activity sequence and the virtual and classroom environments, it is analyzed that, although the planning was directed to a practice inserted in the emerging paradigm (LOPES, 2013), we were faced with a crystallized vision of a traditional paradigm. The classes that correspond to the axis of reading, one perceives greater satisfaction, to the detriment of the classes of the writing axis, on "types of arguments". Thus, the research shows the need to resize the action of planning in a continuous way, in the course of the process, where it should reverberate the action of a critical-reflexive professional in the mold of an emerging paradigm, because at present everything moves with incredible speed and relationships with teaching need to provide appropriate methodologies and didactic resources for the development of student knowledge.

Keywords: Reading and Writing; Facebook; Teaching Activity; Open Letter.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - <i>Emoticons</i> disponíveis para comentários do <i>Facebook</i>	16
Figura 02 - Esquema de Sequência Didática.....	33
Figura 03 - Esquema da sequência didática adaptada aos moldes brasileiros	34
Figura 04 - <i>Facebook</i> – linha do tempo	38
Figura 05 - <i>Facebook</i> – função grupo	39
Figura 06 - Grupo fechado Língua Portuguesa – projeto de leitura e escrita	51
Figura 07 - Postagem 1 – Vídeo Você é preconceituoso?	65
Figura 08 - Conteúdo “tipos de argumentos”	67
Figura 09 - Proposta de Carta Aberta	71
Figura 10 - Trecho de Carta Aberta sem relação de argumentos	72
Figura 11 - Comentário 01	75
Figura 12 - Comentário 02	75
Figura 13 - Comentário 03	77
Figura 14 - Comentário 04	78
Figura 15 - Carta Aberta 01.....	82
Figura 16 - Carta Aberta 02	83
Figura 17 - Carta Aberta 03	85
Figura 18 - Carta Aberta 04	86
Figura 19 - Carta Aberta 05	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil dos participantes nos ambientes virtuais	55
Quadro 02 - Aulas de leitura e escrita com recursos do ambiente presencial e virtual	58
Quadro 03 - Articulação entre conteúdos e temática na produção de comentários	68

LISTA DE SIGLAS

FB – *Facebook*

IFPB – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

SAD – Sequência de Atividades Didáticas

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I. ENTRE GÊNEROS E TEXTOS: DO ESCOLAR PARA O VIRTUAL	7
1. Abordagem linguístico-enunciativa e sócio-discursiva dos gêneros	7
1.1 O comentário	13
1.2 A Carta Aberta	17
2. Leitura e escrita: concepções, práticas e ensino	20
2.1 Leitura: concepções e práticas	20
2.1.1 Estratégias e objetivos de leitura	23
2.2 Escrita: concepções e práticas	26
2.2.1 A argumentação e os operadores argumentativos	27
2.3 Sequência didática: ferramenta imprescindível para a abordagem com gêneros textuais	32
3. O <i>Facebook</i> – histórico e caracterização	37
3.1 Rede social como espaço pedagógico	40
II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
2.1 Transição de paradigmas no fazer ciência	43
2.2 Natureza e tipo de pesquisa	47
2.3 Contexto físico de geração dos dados	49
2.3.1 O ambiente presencial e virtual da pesquisa	50
2.3.2 Sujeitos envolvidos	53
2.4 Sistematização dos dados	56
2.4.1 Instrumentos de coleta de dados: Sequência de Atividade Didática	57
2.4.1.1 Plano de ensino – conteúdo de escrita, temática e objetivos	59
2.4.1.2 Utilização de recursos e o contexto de geração de dados	60
2.4.2 – Instrumentos de coleta de dados: comentários virtuais de <i>Facebook</i> e Carta Aberta	61
2.5 Categorias de análise	62
III. ANÁLISE DE DADOS	64
3.1 Articulação (ou não) entre conteúdo, eixo de ensino e objetivos	64
3.2 Evidências (ou não) da relação entre a SAD e as produções (de comentário e de Carta Aberta) em ambiente presencial e ambiente virtual	74

3.2.1 Evidências (ou não) da apropriação dos conteúdos de aulas de leitura e escrita na postagem de <i>comentários</i>	74
3.2.2 A Carta Aberta: flagrantes das aulas de leitura na produção do gênero	81
3.2.3 A Carta Aberta: flagrantes das aulas de escrita na produção do gênero ...	85
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	97
APÊNDICES	118

INTRODUÇÃO

A inserção de alunos numa sociedade contemporânea perpassada pela propagação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta caminhos de práticas escolares que podem ter sintonia com práticas digitais, pois há a necessidade de se sustentar um ensino vinculado de um contexto tecnológico e suas facilidades: telefonia móvel, aplicativos, sites de buscas, redes sociais, etc. Dessa maneira, observa-se que a participação de alunos/usuários em redes sociais, com posicionamentos e postagens, podem ser redimensionadas e produzir diálogos produtivos relativos ao aprofundamento de disciplinas em contexto escolar, complementando o ensino presencial.

Lopes (2013), diante do uso das TIC, afirma que os sujeitos que estão inseridos nessa época de grandes mudanças experimentam a formação de um novo paradigma, denominado de emergente, que fornece novas possibilidades de leitura e interpretação da realidade, assim como novos referenciais para organizar a sociedade, sobretudo, devido às transformações culturais, que ocasionaram a ruptura de ideias e a adesão do novo padrão de comunicação nas formas de pensar e abordar o conhecimento.

Dessa forma, o aluno se aproxima cada vez mais da massificação da internet e das tecnologias na sociedade, e as instituições escolares têm a necessidade de interagir com a realidade de acesso que os discentes estão inseridos. O professor de Língua Portuguesa, por sua vez, pode adaptar os conteúdos de leitura e de escrita numa prática docente em que o aluno seja melhor incluído, pois diante do paradigma emergente “o conhecimento torna-se dinâmico em um processo constantemente sujeito a mudança, reorganização e renovação dos saberes” (COSTA JÚNIOR e ARAÚJO, 2017, p. 190).

Diante dessa percepção, existe a perplexidade sobre o que manter e o que modificar no decorrer das aulas ao incluir um ambiente virtual vislumbrado pelos alunos, como uma rede social que tem finalidade diferente da pedagógica, mas que oferece ferramentas que podem complementar o ensino. Esse tipo de integração pode ocasionar no docente a angústia da incerteza diante do novo e do medo de errar ao tentar transformar uma prática de atividades já comum em uma sistematização de

atividades que corresponda as expectativas dos alunos e da aquisição de conhecimento pretendida diante do conteúdo escolar preestabelecido.

Para essa insegurança, diante da produção de novos conhecimentos, Tardif (2014, p. 36) argumenta que “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem”. Entende-se que as tecnologias apresentam possibilidades de ensino e aprendizagem que para o professor é um desafio, pois transformar velhas práticas em um ensino que contemple tais dinamicidades tecnológicas perpassadas por hábitos sociais do aluno é integrar o complexo, dinâmico e inesperado em suas aulas.

Acreditamos que o principal desafio para nós, estudiosos da linguagem, é entendermos e investigarmos além dos diversos ambientes de produção e interação, pois são os impactos desses espaços que influenciam as ações dos sujeitos nas práticas escolares, como também dos objetos que se destinam ao ensino-aprendizagem.¹

A constituição dos diversos ambientes de produção e interação e as múltiplas linguagens que circulam no ambiente escolar exige dos docentes a capacidade de escolher e avaliar as tecnologias digitais e os ambientes virtuais que propiciarão um trabalho que contemple atividades de leitura e escrita para além do ambiente inicialmente envolvido, ou seja, o presencial, em atividades escolares que abarquem o virtual. Para tanto, se faz necessário atentar-se para as atuações dos docentes no processo de transposição do conhecimento.

É preciso investigar sobre o ensino da leitura e escrita diante da relação do professor, aluno e ferramentas digitais, que oferecem funções pedagógicas quando inseridos nas práticas escolares, pois as virtualidades envolvem os discentes e docentes devido ao caráter de novidade, levando-os ao fascínio, por serem atraentes e tentadoras, mas não garantem o sucesso da prática docente e da aprendizagem do aluno.

¹ A presente dissertação se insere nos objetos de investigação do projeto Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns), sob registro no Comitê de Ética nº 94344318.6.0000.5182, desenvolvido sob a coordenação dos professores doutores Williany Miranda da Silva e Edmilson Luiz Rafael (POSLE/UFCG/2018-2022). Seu objetivo mais amplo é investigar a constituição de língua/linguagem como objeto de ensino, como conhecimento de formação de professores e como conhecimento na Educação Básica, em seus aspectos relacionados à leitura e à produção linguística, em diversos contextos de práticas de formação e de ensino formal.

Barton e Lee (2015), em discussão sobre a linguagem *online* e educação, salientam a importância de investigarmos, explorarmos e observarmos o trabalho pedagógico com práticas de letramentos adotadas com entusiasmo pelos alunos e como o uso dos meios digitais podem melhorar a experiência de aprendizagem deles.

A prática escolar com o apoio de tecnologias é capaz de “tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador” (MORAN *et al*, 2013. p. 13), contemplando o mundo real e digital e contribuindo para uma aprendizagem significativa, além de permitir a compreensão da relação da escola com a sociedade na construção dos saberes escolares.

O ensino da linguagem através de gêneros tem se mostrado importante para a aprendizagem de novas práticas de comunicação. Dessa forma, o gênero carta aberta, que é uma importante ferramenta de participação política dos cidadãos, mostra-se capaz de formar leitores e escritores com autonomia, por mediar processos de formação integrado as práticas sociais. Também é inegável o impacto do uso das redes sociais, sobretudo o *Facebook*, que pode ser incorporado na prática educacional por possibilitar a aprendizagem colaborativa, oportunizar ao leitor uma grande quantidade de leitura e viabilizar a interação dos leitores com os materiais lidos através de comentários – espaço em que podemos explorar a interação através da leitura e escrita.

A utilização do gênero comentário de *Facebook*, permite a atualização constante de informações. Trata-se de um espaço disponibilizado na rede social que é atrativo aos alunos, pode-se compartilhar a própria reflexão ao incluir novas informações e discordar da postagem ou comentário de outra(s) pessoa(s), como também receber acréscimos, posicionamentos contrários ou favoráveis ao conteúdo que escreveu. Esse ambiente proporciona ao leitor-comentador se tornar um contribuinte do texto inicial com participações complementares, “seus amplos recursos e virtualidades têm sido adotados por educadores e estudantes de várias maneiras” (BARTON e LEE, 2015. p. 209).

Diante da estratégia de incluirmos os discentes num grupo fechado e destinado ao trabalho escolar, conforme Barton e Lee citam, e determinarmos quais as informações postadas, vislumbramos nesta pesquisa que os alunos leitores tivessem a oportunidade de interagirem dinamicamente com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Com essa estratégia, as atividades de ensino e aprendizagem através da leitura

e escrita são facilitadas, pois os alunos podem complementar e/ou acrescentar sobre o conteúdo da postagem através do gênero comentário.

Para que a interação ocorra no ambiente virtual, diversas tarefas precisam ser desenvolvidas, tais como os conteúdos a serem publicados, que precisam ter relação com o conteúdo formal e a expansão das explicações que ocorrem na sala de aula, e a atratividade nas postagens para que os alunos participem e utilizem a ferramenta grupo no *Facebook* em favor da educação. Portanto, considera-se que o envolvimento dos alunos com o material virtual que será trabalhado em complemento às aulas presenciais, aproxima e propicia o processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de uma prática que visa explorar a relação viva e inesperada com atividades que contemplem a dimensão da sala de aula e de um ambiente virtual, exigindo no planejamento e na execução um posicionamento reflexivo do professor, por se tratar de uma proposta dinâmica e de sedução aos alunos a cada postagem, pois supõe-se e espera-se a participação de todos os envolvidos, que gostando, detestando ou mantendo-se neutro já estarão sendo afetados pela leitura das postagens e de comentários dos colegas.

Tendo em vista as considerações feitas, norteamos nossa pesquisa de acordo com as questões:

- 1) Qual a relação que se estabelece entre a sequência de atividades (de leitura e de escrita) planejada e os ambientes presencial e virtual?
- 2) Qual o impacto do planejamento da Sequência de Atividades Didáticas na relação entre a produção dos posicionamentos temáticos mobilizados nos comentários e na carta aberta?

Para respondermos aos questionamentos, propomos uma sequência de atividades que contemplou os espaços presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, campus Campina Grande, com estudantes do Nível Médio Articulado e Integrado aos Cursos Técnicos de Informática e Petróleo e Gás, e em complemento às aulas de Língua Portuguesa, da segunda série, teve o *Facebook* com finalidade pedagógica. Para tanto, o objetivo geral dessa intervenção metodológica é analisar a criação do espaço virtual como recurso complementar para o ensino de leitura e produção de textos.

Nesse sentido, apresentamos os objetivos específicos, a saber:

- a) Descrever a execução de uma sequência de atividades que contempla o ambiente virtual *Facebook*;

- b) Identificar a articulação dos ambientes (virtual e presencial) nas etapas constitutivas entre conteúdo, eixo de ensino e objetivos na sequência de atividades;
- c) Verificar a influência dos posicionamentos discutidos em ambiente virtual na produção de argumentos de Cartas Abertas em contexto escolar.

Com esta pesquisa pretendemos corroborar para a construção de uma sala de aula mediada pelas ferramentas digitais. Pois a sociedade contemporânea exige a inserção de uma dinâmica de ensino inovadora e tecnológica, utilizando-se de gêneros multimodais, essenciais à integração de novas práticas.

A partir da reflexão da experiência, a ser descrita, espera-se contribuir com uma prática de ensino de língua portuguesa, considerando a produtividade das ferramentas tecnológicas dos ambientes digitais e com a formação docente no ensino básico, articulando-se conteúdos curriculares à rotina de leitura e de escrita dos estudantes. Ambas as contribuições estão ancoradas nos estudos sobre novas tecnologias e ensino, respectivamente, englobados pela Linguística Aplicada e pelos estudos sobre Linguagem e Ensino.

Existe a necessidade de repensar o tratamento a ser dado a objetos de ensino, pois nem sempre a inserção de um ambiente virtual, em complemento às atividades de sala de aula, é garantia de sucesso para o conteúdo escolar. Entretanto, não se pode negar a flexibilidade de introduzir e avaliar o impacto que envolve uma rede social com finalidade pedagógica.

Tal percepção trata-se de uma concepção dialética da realidade, em que o pesquisador se adapta facilmente às etapas de desenvolvimento do objeto de pesquisa e tem a possibilidade de combinar diferentes técnicas para descrevê-la e interpretá-la.

Sob esta ótica, os fundamentos teóricos que embasam o presente estudo têm as contribuições da teoria da complexidade abordada por Freire e Leffa (2013), Lopes (2013) e Moraes (2007), que compreendem a concepção da formação do novo paradigma, fornecendo novas possibilidades de leitura e de interpretação da realidade, assim como novos referenciais para organizar as práticas docentes da sociedade contemporânea.

Além disso, contextualizam-se os usos das novas tecnologias digitais a partir de Moran (2013), Aragão e Dias (2016), que nos trazem contribuições para refletir sobre o ensino de leitura e escrita em ambientes virtuais, devido às transformações

culturais, que ocasionaram a ruptura de ideias e a adesão do novo padrão de comunicação nas formas de pensar e abordar o conhecimento, via contexto escolar.

Teoricamente, filiamo-nos aos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que nos propomos a investigar a prática de uso da linguagem na *práxis* humana (MOITA LOPES, 2015) e a fazer uma triangulação de dados: o planejamento de uma Sequência de Atividades Didáticas; as cartas abertas produzidas e os comentários postados no *Facebook*. Nesse sentido, reiteramos a relevância desse estudo devido a potencialidade do ensino da linguagem através de gêneros, sobretudo da carta aberta, como também dos ambientes virtuais ocuparem o lugar de complementaridade, no papel de aprendizagem colaborativa, além de conferir um caráter de modernização no ensino de Língua Portuguesa.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, seguidos das considerações finais, referências, anexos e apêndices. O primeiro capítulo, **Entre gêneros e textos: do escolar para o virtual**, aborda perspectivas dos gêneros em situações de ensino e aprendizagem na escola, a partir da utilização dos gêneros comentário de *Facebook* e Carta Aberta; em seguida, discorre sobre as concepções e práticas de leitura e escrita, apresenta o modelo didático de sequência de atividades e caracteriza e contextualiza o *Facebook* como espaço pedagógico. O segundo capítulo, **Procedimentos metodológicos**, refere-se à transição de paradigmas no fazer científico, à natureza e tipo de pesquisa, ao contexto físico de geração de dados e sujeitos envolvidos, e ao detalhamento de todo o percurso de coleta, sistematização de dados e categorias de análise. E, por fim, o terceiro capítulo, **Análise de dados**, apresenta a “Articulação (ou não) entre conteúdo, eixo de ensino e objetivos”. Este capítulo analisa o percurso que a docente e pesquisadora realizou na execução da sequência de atividades, resgatando a relação entre esta e os comentários (ambiente virtual), e a carta aberta (ambiente presencial).

I. ENTRE GÊNEROS E TEXTOS: DO ESCOLAR PARA O VIRTUAL

Neste capítulo, abordamos três tópicos que situam as teorias que fundamentam a pesquisa. O primeiro tópico - Abordagem linguístico-enunciativa e sóciodiscursiva dos gêneros - trata da conceituação teórica que enfatiza o caráter sócio-histórico do fenômeno linguístico e apresenta os gêneros comentário de *Facebook* e Carta Aberta como formas de ação social dialógica; o segundo tópico – Leitura e escrita: concepções, práticas e ensino - versa sobre as abordagens temáticas e objetivos das práticas de leitura e escrita, como também das concepções dos operadores argumentativos, e discorre sobre a teórica da Sequência de Atividades Didáticas que tem influência do modelo genebrino da Sequência Didática; o terceiro tópico, O *Facebook* – histórico e caracterização, exhibe as características dessa rede social, a fim de ressaltar as ferramentas disponibilizadas, que podem ser utilizadas como espaço pedagógico.

1.1 Abordagem linguístico-enunciativa e sóciodiscursiva dos gêneros

A linguagem é o lugar em que os seres humanos interagem em um determinado contexto social e histórico. Para Bakhtin & Volochinov (1997), a ideia da língua, em seu uso real, tem a interação verbal como seu princípio definidor, caracterizando-se como intrinsecamente dialógica, pois o diálogo, de qualquer tipo que seja, é uma das formas mais importantes da interação verbal.

Pretendendo caracterizá-la como intrinsecamente dialógica, os autores enfatizam a interação verbal como seu princípio norteador ao partir do entendimento de que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1997, p.123)

Nessa afirmação, reconhece-se que toda a comunicação verbal se estabelece a partir da interação entre sujeitos, histórico e socialmente situados. A produção e a compreensão de sentidos, advindas do processo de interação, efetiva-se por meio de enunciados. Segundo Bakhtin (2003, p. 275), o enunciado “é uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância de sujeitos do discurso”.

Diante da natureza do processo sociocomunicativo, ao produzirem os enunciados, os sujeitos sempre levarão em conta outros discursos. Assim, todo enunciado é perpassado por outros. O ser humano para interagir na sociedade utiliza formas de linguagem que já existem e que são partilhadas socialmente. Dessa maneira, a natureza responsiva, discursiva, dialógica e social do enunciado em determinado contexto fundamenta a conceituação de gênero feita por Bakhtin (2003):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Cada campo de utilização da língua, vinculado a uma determinada situação de interação verbal, elabora os seus tipos de enunciados. Nesse sentido, compreendido como um acontecimento, o enunciado é singular e reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas em que circula, o que constitui um elo revelador da relação entre o fenômeno linguístico e a vida social.

É imprescindível articulá-los com os ramos da atividade humana no qual eles funcionam, pois os sujeitos que interagem verbalmente são movidos por um propósito comunicativo, que determina a escolha do gênero que precisa utilizar para estabelecer a interação desejada – escrever uma tese de doutorado, redigir uma declaração no trabalho, enviar uma mensagem pelo *WhatsApp*, comentar uma imagem de um amigo etc.

Em uma perspectiva sociointerativa da linguagem, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais específicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Dessa maneira, trata-se de modos que regulam,

organizam e significam as maneiras de agirmos socialmente, mas isso não significa que existe um padrão fixo e imutável.

Pelo contrário, trata-se de formas dinâmicas e plásticas (MARCUSCHI, 2007), São produtos sociais que podem passar por transformações, seja oriundas de novas organizações, seja de modificações dos mais variados canais de comunicações existentes e em constante (re)criação.

Alguns gêneros podem sofrer alterações, outros podem surgir ou desaparecer, isso é ocasionado pelas novas maneiras de ver a realidade. Como exemplo dessa modificação, podemos lembrar do comentário que inicialmente era um gênero de predominância oral e, a partir da mediação da internet com o computador, passou a ser escrito em redes sociais, como no *Facebook* e no *Instagram*.

Compreendido como um acontecimento, cada enunciado é singular e, segundo Bakhtin (2003, p. 262), possui três elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo linguístico e a construção composicional, que “estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Para o autor, o primeiro elemento, o conteúdo temático, relaciona-se ao lugar de produção e circulação dos gêneros, e também aos interlocutores do processo sociocomunicativo. A escolha por um gênero, em detrimento a outro(s), é fortemente determinada pelas intenções de quem fala ou escreve, por meio da língua, correspondendo a um domínio de sentido.

O segundo elemento, o estilo linguístico, diz respeito ao modo de utilizar a língua em um determinado gênero, correspondendo aos aspectos gramaticais, recursos lexicais e fraseológicos escolhidos, bem como ao grau de formalidade ou informalidade da linguagem que está relacionado à esfera da atividade humana em que o gênero é produzido, como também ao interlocutor para quem o enunciado é dirigido.

Já o último elemento, a estrutura composicional, corresponde a organização e estrutura do texto, pois todos os enunciados têm uma forma padrão e relativamente estável de estruturação.

Os elementos citados são indissociáveis e determinados pela situação da esfera de produção em que a interação verbal ocorre. Assim, Bakhtin (2003) prioriza a funcionalidade nas situações sociocomunicativas e os aspectos sociodiscursivos, e não os traços formais.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2008. p. 23), “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística”, portanto, são caracterizados como pertencentes a um gênero que, por sua vez, é a principal unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa, devendo penetrar na sala de aula como objeto de práticas de leitura e de produção.

Bronckart (2003), no quadro epistemológico da corrente interacionista, define que os gêneros se associam a diversas atividades de intenções comunicativas e de usos sociais, propiciando a interação humana. Para o autor, todo texto é constituído com base no modelo de um gênero por ser uma atividade de linguagem em permanente funcionamento nas formações sociais que apresentam, por sua vez, características ligadas a situação da ação, os motivos, intenções e conteúdos temáticos.

Acrescenta-se ainda que todo texto é um produto de estrutura diversa, heterogênea. Implica, portanto, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das modalidades de realização linguística. Assim, a escolha por um gênero, em detrimento a outro, é determinada pelo trabalho social que uma linguagem desenvolve em um meio comunicativo.

Nessa mesma perspectiva, para Marcuschi (2007), as funções, os objetivos, as intenções e os efeitos desejados pelo locutor também se definem como elementos centrais na definição dos gêneros. Sobretudo, a situação sociocomunicativa deve ser considerada, pois é a ligação com a esfera social de interação que constitui um gênero.

A inabilidade de uma pessoa dominar um gênero é apontada pela falta de vivência de determinadas atividades. Alguns gêneros, marcadamente os ligados ao nosso cotidiano, aprendemos de maneira espontânea, outros exigem um processo de aprendizagem formal para que possamos dominá-los. Essa distinção é estabelecida

por Bakhtin (2003), ao distingui-los como gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

Os primários são demarcados por processos de interação espontânea, como o diálogo, o comentário, a carta, situações de interação face a face. Já os gêneros secundários são complexos por ser mais elaborados, e estão relacionados a esferas da atividade humana que envolvem temas científicos, culturais, literários, políticos, jurídicos, jornalísticos etc.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de abordar os gêneros discursivos no sentido de seu funcionamento, como pontos de partida para a produção e a interpretação, por serem instrumentos que se adaptam à vida social dos estudantes, pois são formas dos estudantes atuarem e agirem no âmbito discursivo, ou seja, em condições concretas de interação verbal nas quais se deram o seu uso.

Nas práticas sociais de leitura e produção de textos, diante da variedade de esferas tecnológicas envolvidas na contemporaneidade, exige-se dos sujeitos uma maior habilidade aplicada à multiplicidade de materiais escritos. Com os avanços tecnológicos da comunicação e da informação, a massificação da internet ampliou os espaços de leitura e escrita, ao criar potencialidades sem custo e de fácil operacionalização, que vão desde à digitalização e escaneamento de palavras à reprodução de imagens e de sons com vistas a conseguir a adesão de leitores.

Marcushi (2010) afirma que todas as formas de ler e escrever são apenas novas possibilidades que surgiram para algo que já se fez na história das interfaces de apreciação de um texto. O ser humano do século XXI está num ciclo inteligente, pois o leitor, ao reconhecer características, deduzir e empregar outras ideias, estará manipulando novas formas de linguagem que ampliam o conhecimento prévio num universo que jamais será fechado.

No processo de ensino e aprendizagem perpassado pela internet e seus recursos da Web 2.0, o meio virtual estimula a aprendizagem devido a dinamicidade nas participações, nas confrontações de ideias e nas constantes mudanças/atualizações que apresentam rapidez ao acesso de informações e flexibilidade linguística.

Trata-se de uma época caracterizada pela cultura eletrônica e pela estrutura hipertextual que reúne informações verbais e sonoras, permite uma leitura completamente singular e multissemiótica. Além de possibilitar o acesso rápido a uma infinidade de gêneros, na qual o leitor pode interagir com o autor e/ou alterar o texto, saltar de um texto a outro através de itens de informação que não são ligados linearmente e possibilita o acesso a outras redes que transitam na internet, de acordo com as escolhas de leitura [gêneros resenha, vídeo aula, artigo de opinião, gráfico etc.] (LEVY, 1999, p. 39-40) e produção de texto.

Para Chartier (1998), o novo suporte do texto (a tela do computador) permite usos, manuseios e intervenções do leitor que é infinitamente mais livre do que qualquer forma antiga em contato com o livro. Essa liberdade cria novas situações de produção de leitura, caracterizada pela alteração nos protocolos de leitura e escrita, autor e leitor. Pois, numa mesma situação e num mesmo suporte efetua-se a leitura e complementa-se e colabora-se com a postagem através da participação em um texto, por exemplo.

Essas opções vão além de um suporte material ou um único texto, envolvendo processos de escrita e leitura, atualizados na tela do computador que, segundo o autor, envolve a interação dialética entre o virtual e o atual, estando o virtual relacionado à função cognitiva que uma tecnologia intelectual proporciona a sociedade.

Essas maneiras de acesso através do *click* entre um texto e outro, por meio das relações permitidas em ambientes virtuais que combinam diferentes modalidades semióticas para produzir significados, é um dos desafios que precisamos encarar ao querer transformar informações e ambientes virtuais em práticas escolares concretas.

Esses espaços na Web (sites, redes sociais etc.) oferecem ferramentas que na educação podem ser complementares e colaborativas, por apresentarem novas práticas ao reconhecer nos ambientes virtuais características do velho texto. Para Ribeiro (2007):

O suporte em que o texto se encontra também influencia a emergência de novos gêneros de escrita, e o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esses suportes e gêneros reconfigurados, que por vezes são híbridos,

‘cruzamentos’ e algo conhecido com alguma possibilidade nova, parcialmente estranhos, mas parcialmente reconhecíveis. (RIBEIRO, 2007, p. 133)

Segundo a autora, a possibilidade de os usuários explorarem os gêneros reconfigurados e intensificarem a interação é maior, uma vez que a familiaridade fornece a escrita de textos. Além de desenvolver as capacidades de linguagem, a mediação no âmbito digital pode contribuir para a ampliação de capacidades reflexivas.

Assim, ao relacionarmos os aspectos sociais, a consciência prática e a competência discursiva são desenvolvidas por permitir ao aluno participar das situações sociais que exigem o domínio da leitura e da escrita de diversos gêneros textuais, a partir de suas necessidades pessoais ou da sociedade, que conduz o discente a procurar adequar suas ações às situações de uso, incluindo o domínio da tecnologia e da linguagem, suas funções e funcionalidades, uma vez que eles são constantemente influenciados pelos processos de transformações sociais e tecnológicas e cabe a escola direcioná-los para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita diversificadas.

Após esse percurso teórico acerca da noção de gênero, apresentaremos o gênero comentário com base nos estudos de Marcuschi (2010) e Koche (2010).

1.1 O comentário

O gênero “comentário” assume o estatuto de gênero, pois segundo Koche:

O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas (KOCHE, 2010, p. 53)

Para a autora, trata-se de uma estrutura que permite reflexões sobre uma vasta dinamicidade temática e constitui-se a partir de aspectos como: apresentação, em se tratando da contextualização do objeto a ser comentado; descrição, no que diz respeito à demonstração do objeto analisado e de suas partes; e, por fim, avaliação,

em que se critica o que é mais significativo no objeto analisado, de modo progressivo e consistente.

Koche (2010) e Marcuschi (2007) convergem ao afirmarem que os gêneros são formas dinâmicas e livres. No caso do gênero comentário virtual, para esse se manter na rede, dependerá das intenções do administrador da postagem em achar adequado ou não o comentário do leitor participativo.

A utilização desse gênero apresenta grande facilidade no sentido de escrever, não requerendo grande nível de letramento digital, pois permite a atualização constante de informações, seja para editar algo escrito ou excluir a participação. Além de ser um espaço atrativo que incentiva a reflexão, não apenas pela leitura da postagem e do próprio comentário, mas também pela interação de outros leitores comentadores que podem complementar, acrescentar novas informações e discordar da postagem ou de comentário de outra(s) pessoa(s).

Em alguns casos, os comentários assumem um lugar de maior destaque em detrimento da notícia postada. É na interação e reação dos comentadores que o *post* ganha vigor e a atribuição de “viral”, em referência à propagação promovida pela ideia, podendo ser reproduzida e assumir uma visibilidade nem sempre pretendida inicialmente.

Portanto, observamos que o gênero comentário no FB é uma nova relação com a escrita advinda das explorações criativas e engenhosas dos ambientes virtuais. Para Marcuschi (2010, p. 77), a escrita em ambiente virtual alcança uma repercussão interessante dada a relação que se estabelece com usos já existentes, constituindo um novo formato de escrita em uma relação mais íntima com a oralidade.

Predominantemente no contexto digital, o comentário é considerado um gênero por cumprir uma função de reiterar a interação entre os sujeitos, retroalimentando o diálogo com inúmeras formas de manifestações: linguísticas, imagéticas ou sonoras (multimodais).

Esses atributos e funcionamento consolidam as entidades comunicativas. Dessa forma, a transposição do comentário oral para o escrito é marcada pela questão da intertextualidade intergêneros, por evidenciar o posicionamento do leitor a respeito do conteúdo com marcas orais de um simples ou complexo comentário.

Tem como características a presença da heterogeneidade tipológica, por ser vinculado em uma página virtual o posicionamento pessoal do leitor e perpassar para várias pessoas, e a fofoca, que é originada por um comentário oral dito a um ou vários conhecidos que acabam por repassar a informação para outras pessoas.

Ao analisarmos os elementos que caracterizam o comentário virtual, verificamos a aproximação desse com a carta do leitor. Ambos os gêneros originam-se após a leitura de um texto, em que o leitor tem o interesse de expressar o seu posicionamento a respeito do material lido com a intenção de divulgar as próprias constatações. No entanto, a carta do leitor está para uma veiculação em uma revista ou jornal (impresso ou virtual), enquanto o comentário no FB pode ser postado – cabe ao dono da postagem manter ou rejeitar o conteúdo.

Além desse aspecto comparativo, nota-se que o comentário ganhou nova roupagem após o avanço das TIC, que trouxe consequências significativas às práticas de comunicação social, refletindo positivamente na cultura. Segundo Ribeiro (2007):

Em meios eletrônicos de comunicação assíncrona, com trocas de ideias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta. (RIBEIRO, 2007, p. 111)

A autora defende que o pensamento escrito pode carregar mais significado e correlação com o pensamento do emissor do que o diálogo verbal presencial, pois o diálogo interno é a base da abstração reflexiva e, ao escrever, o emissor tem oportunidades ampliadas de meditar e contemplar as ideias produzidas.

Estando a figura do mediador ausente, os interesses individuais são ajustados devido à diversidade de opções oferecidas pelo FB para interação, por dar a liberdade de escolha, tanto dos comentários através de reações quanto de outros comentários que explicitam os posicionamentos de outros leitores.

O usuário que possui conta no FB, diante das inúmeras formas de participação em uma postagem, possui como ferramenta de interação o comentário, que qualificamos neste estudo como um espaço destinado a reflexões sobre determinada temática e/ou reações.

Estas manifestações por reações podem aparecer pela atualização de figurinhas ou *emoticons*, as mais típicas da plataforma para interagir com o *post* são:

👍 (curtir); ❤️ (amei); 😂 (haha), que expressa risada; 😱 (uau), referente a surpresa, espantado ou assustado; 😞 (triste); 😡 (Grr), aspecto de quem não gostou ou está chateado com algo.

A utilização de *emoticons* permite uma interação dinâmica, por serem a representação de sentimentos humanos e visam a exibição de um contexto oral de produção, como o que ocorre em encontros entre amigos, pois as pessoas se cumprimentam, trocam apertos de mãos, abraços, beijos, dão risadas e transparecem a surpresa, satisfação ou decepção com algo.

No espaço destinado ao comentário, em função de práticas de leitura e de escrita em ambiente virtual, o usuário pode: expor um texto de autoria própria, ou de um outro, de autoria alheia; inserir *memes*², fotografias, *links* de textos ou de músicas; enfim, as formas de expressão para designar uma ideia são variadas e surpreendentes.

Além dos conteúdos citados que podem ser inseridos como comentário, o sistema também permite que o leitor/comentador interaja no comentário de outro usuário pelas mesmas exposições já citadas e oferece a utilização de mais *emoticons* que são “a ausência das expressões faciais e dos elementos paralinguísticos” (PAIVA, 2016, p. 68). Observe alguns exemplos na Figura 01:

Figura 01: Emoticons disponíveis para comentários do Facebook



² *Memes*: termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene*, O Gene Egoísta, (lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais, como livros. Nos ambientes virtuais é utilizado para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da *web* rapidamente. O *Meme* pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem, entre outros.

Enquanto um gênero em funcionamento, o comentário é caracterizado como um espaço destinado ao debate de temas de interesse comum, exposição de pensamento do leitor, disseminação de informações sobre o tema da postagem que o leitor comentador tem conhecimento através de outras redes sociais, *sites* e leituras.

Dessa forma, o aluno navegante desse espaço tem o livre-arbítrio para concordar ou não com o posicionamento de outras pessoas, como também, ao ler outros posicionamentos, poderá ganhar mais fôlego para argumentar as próprias ideias.

Nessa perspectiva, o aprendizado do leitor comentador pode ser significativo, pois corresponde ao conhecimento aplicado que direciona o aprendiz para as necessidades e desejos, o que equivale a um processo de mudança e crescimento pessoal que é nítido nos ambientes não formais e nas mediações eletrônicas, nas quais a utilização do comentário como ferramenta educativa é eficaz para o processo de desenvolvimento do aluno e impulsiona a escrita do pensamento reflexivo, crítico e argumentativo.

Com base nessas considerações diante do gênero comentário e na possibilidade de integração do ambiente virtual FB na sala de aula, a partir da execução de atividades de leitura e escrita, vejamos a seguir o tópico que discorre sobre o gênero textual Carta Aberta.

2.2 A Carta Aberta

O termo “carta” assume a designação mais ampla na identificação de um gênero. A designação “aberta” passa a ser um qualificador para o primeiro. Dessa forma, a carta é uma comunicação do cotidiano em que a existência de um emissor (remetente) e receptor (destinatário) constituem características primordiais desse gênero.

A carta tem grande importância na história do nosso país, pois foi através da Carta de Pero Vaz de Caminha, enviada a Portugal, que Dom Manoel teve

conhecimento da chegada dos portugueses à terra hoje chamada Brasil. Documento esse, que tratou de registrar as primeiras impressões do que foi encontrado.

Para uma prática pedagógica eficaz e capaz de formar leitores conscientes da realidade circundante, esse gênero passou a ser bastante produzido na escola, em especial as de caráter público, como forma de instigar à prática de argumentos, exigindo leitura em torno de temas necessários para sustentar uma ideia, cuja função representa a participação dos cidadãos em assunto de interesse coletivo.

Os gêneros textuais na sala de aula favorecem práticas escolarizadas em que o professor pode proporcionar aos alunos o uso efetivo da leitura e produção numa prática pedagógica eficaz, capaz de formar leitores conscientes da realidade circundante, uma vez que “as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se mais significativas” (BRASIL, 2002, p. 78).

Dessa forma, o gênero carta pode contribuir, no Ensino Médio, por ser um instrumento reflexivo e crítico na formação de leitores e produtores de textos, como também de divulgação de conceitos, ideias e concepções do aluno sobre um determinado assunto, com uma ampla visão das possibilidades de uso da linguagem.

O gênero carta apresenta-se em algumas estruturas. Inicialmente, podemos expor a carta pessoal que antigamente tinha uma maior utilização pelo envio e recebimento através do sistema de correspondências e sua escrita geralmente era manuscrita. Mas com o passar do tempo, a massificação da internet e o avanço dos aparatos tecnológicos, surgiram outras maneiras de troca de informações, diante da digitação e envio *online*. Dessa maneira, temos as designações como: carta do leitor, carta de reclamação, carta aberta.

A primeira, popularmente conhecida como editorial ou carta ao leitor, refere-se a um conteúdo que expressa o pensamento de uma empresa, da direção ou equipe de redação com o objetivo de informar, sem a preocupação de ser neutro sobre o assunto narrado. A carta do leitor é um texto com intencionalidade persuasiva, que pode apresentar data, vocativo, corpo do texto, expressão cordial de despedida, assinatura e cidade de origem.

Enquanto estrutura, permite a utilização de uma linguagem pessoal, impessoal ou ainda a possibilidade de utilizar os dois tipos de linguagem ao mesmo tempo –

dependerá da intenção do autor, seja para protestar ou impressionar os leitores. A carta do leitor “expõe opiniões (favoráveis ou não) a respeito de assuntos publicados em revistas, jornais, ou sobre o tratamento dado a determinados assuntos” (CARDOSO & SILVA, 2006, p. 15), como também o esclarecimento ou acréscimo de informações diante do conteúdo publicado.

A carta de reclamação tem o propósito de comunicar um problema ocorrido ao destinatário/empresa/encarregado em resolver determinada situação. Trata-se de um texto que tem discurso argumentativo e que, assim como a carta aberta, deve ser claro, objetivo e poderá expor algumas possíveis soluções.

Para Cardoso & Silva (2006), a carta aberta é um subgênero pertencente a carta do leitor, pois têm um destinatário específico - o chefe de uma redação, o diretor de uma escola, ou o autor de uma matéria jornalística, por exemplo – e ambas podem ser lidas ou publicadas em um suporte de comunicação, diferentemente da carta de reclamação que geralmente é encaminhada a uma empresa com a finalidade de solucionar um problema de consumidor.

A carta aberta é “aberta” ao público em geral, denominada dessa maneira em razão do destinatário, e apresenta como características a exposição de um vocativo; do título, que indica a quem será destinada a carta (comunidade, associação, instituição, entidade municipal etc.); do corpo do texto, tal qual um texto dissertativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão; da expressão cordial de despedida; assinatura; cidade de origem e data; linguagem impessoal ou a possibilidade de utilizar os dois tipos de linguagem (pessoal e impessoal) com maior ou menor impessoalidade, que dependerá da intenção e do teor da carta aberta, seja com a intenção de protestar e exigir, ou de informar determinado acontecimento, propor ações e/ou decisões etc.

Trata-se de uma importante ferramenta de participação política dos cidadãos, uma vez que apresenta um assunto de interesse político com uma linguagem clara, coesa e de acordo com as normas gramaticais. Assim, com a prática de leitura e produção da carta aberta é possível formar leitores que consigam construir significados para além da superfície do texto (HILA, 2007), desenvolvendo a autonomia e funcionamento da linguagem ao mediar processos de formação

integrados às práticas sociais. A fim de explicitarmos os eixos de ensino, leitura e escrita, que são primordiais a este estudo, vejamos os próximos tópicos.

2. Leitura e escrita: concepções, práticas e ensino

O planejamento diz respeito a ação do docente em um processo orientador da sua ação que se norteia por uma prática coerente ao(s) objetivo(s) propostos. Esses são baseados entre a relação teórica e prática em um contexto determinado, que é guiado pelos objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto pedagógico já elaborado pela instituição. Nesse tópico enfatiza-se a atividade docente guiada pelos eixos da leitura e escrita, enquanto concepções e práticas de ensino e, em seguida, pela teoria da Sistematização de Atividades Didáticas, que tem influência do Interacionismo Sócio Discursivo.

2.1 Leitura: concepções e práticas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na sua seção V, Artigo 35, estabelece que o Ensino Médio terá como finalidade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2017, p. 13). Essa determinação é uma continuidade da utilização da escrita e da leitura no ensino, pois no decorrer da vida escolar, desde o Ensino Fundamental, os educandos veem aprendendo progressivamente a utilizar esses eixos com fins de informação e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem que a área de linguagem e suas tecnologias deve objetivar a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (PCN-BRASIL, 2002, p. 95)

Esse documento induz os docentes a uma prática de ensino significativa inserida no panorama do paradigma emergente, diante de atividades que promovam a interação do aluno em sala de aula com o conteúdo, sendo protagonista do processo de construção do significado, capaz de formar leitores competentes.

No entanto, existe uma discussão sobre “O que é ler? Para que ler? Como ler?”. Diante dessas perguntas, de acordo com Koch e Elias (2013), existem três entendimentos de leitura que envolvem a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido, adotadas diante do foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor.

A concepção foco no autor corresponde a “língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 9). O texto é um produto que expressa o pensamento do autor e cabe ao leitor, em um papel passivo, apenas captar tais ideias e intenções sem levar em conta as próprias experiências, vivências e conhecimentos.

Na segunda concepção, foco no texto, a língua é vista como um instrumento de comunicação, e o texto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. Ao leitor cabe reconhecer o sentido das palavras e estrutura do texto. No entanto, essas duas concepções apresentadas são caracterizadas por realizar apenas uma atividade de reconhecimento e reprodução.

Na terceira concepção, foco na interação autor-texto-leitor (concepção interacional dialógica da língua), os leitores são:

os sujeitos 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. (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10-11)

Leva-se em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, ou seja, o contexto sociocognitivo dos participantes no processo de interação, autor e leitor. O sentido do texto é construído na relação existente entre o texto e os sujeitos,

pois é nele o verdadeiro lugar da interação, cujo sentido é construído durante o processo de leitura.

Nessa concepção, a qual nos embasamos nesta pesquisa, a leitura é uma atividade complexa de produção de sentido que exige além do código linguístico, uma vez que o texto não é um simples produto da codificação de emissor a ser decodificado por um receptor passivo, pois o leitor tem uma atitude responsiva ativa, devendo concordar ou não com as ideias do autor.

A leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). Ler implica que sempre deve existir um leitor ativo diante de um objetivo que guie essa atividade, pois lemos para atingirmos uma finalidade, seja para preencher um momento de lazer, procurar uma instrução para realizar uma tarefa, informar-se sobre os acontecimentos da atualidade etc.

Para que o ensino de leitura seja construtivista, a autora propõe que o seu ensino parta do nível que o aluno se encontra, a fim de garantir que a tarefa de aprendizagem seja desafiadora ao seu alcance. Dessa maneira, o docente precisa proporcionar a ajuda necessária e constatar que, progressivamente, o educando poderá usar com competência e autonomia as estratégias ensinadas.

O conhecimento prévio, as expectativas e interesses do aluno, como também a motivação e o entusiasmo que o professor proporciona em seu trabalho, são imprescindíveis para uma aprendizagem significativa. Tem-se em vista que uma sequência de aulas de leitura sem motivação e novidade pode resultar em pouca empolgação para aos alunos continuarem a ler e, conseqüentemente, escrever e aprender.

Em atividades de ensino de leitura compartilhada, em que alunos e professores interagem, é necessário que estes estejam atentos a tudo o que ocorre durante a própria intervenção em sala de aula. Nessa observação contínua, o processo de ensino pode ser ajustado e regulado.

Para que a intervenção didática seja favorecida é necessário:

a existência de objetivos claros para a tarefa e leitura proposta, objetivos que funcionam como referenciais para interpretar os avanços

dos alunos com relação a ela – e os obstáculos que encontram; Colocar em prática sequências didáticas que exijam a atividade conjunta do professor e dos alunos em torno da leitura, sequências nas quais aquele possa acompanhar de perto o processo que estes realizam; A possibilidade de organizar a aula e de propor tarefas e atividades diversificadas para que o professor possa dispor de momentos para observar alguns alunos mais diretamente, enquanto outros trabalham com maior autonomia. (SOLÉ, 1998, p. 167)

É preciso que ideias sejam elaboradas previamente para que o ensino e a aprendizagem ocorram, e a observação diante do trabalho dos alunos assegure o significado que a prática docente obteve, a fim de se adequar a situações didáticas que sejam apropriadas e eficazes para todos que nela se inserem.

Para tanto, em um ensino de leitura inserido na perspectiva sócio-interacionista em que o conteúdo de um texto dialoga cada vez mais com o conhecimento prévio do aluno, inserido em uma prática emergente, valoriza-se as experiências do aprendiz dando significação ao ensino. Vejamos o próximo tópico que corresponde as estratégias e objetivos de leitura.

2.1.1 Estratégias e objetivos de leitura

Em uma época de reorganizações, constantes mudanças e inovações, deve-se valorizar as experiências do aprendiz mediante uma construção ativa que questiona verdades diante dos temas abordados no ensino. Inseridos em uma prática dinâmica que corresponde ao paradigma emergente (LOPES, 2013), a incompletude, os conflitos e a reintegração com o mundo, com os demais indivíduos e com a própria realidade, são atividades que promovem a interação do aluno em um contexto escolar significativo.

No ensino pautado na concepção interacional dialógica da língua, a atividade de leitura e produção de sentido põe em foco várias estratégias sociocognitivas, que se realizam na mobilização de três tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O linguístico corresponde ao conhecimento gramatical que nos ajuda a compreender a organização do material linguístico na superfície textual, como também dos recursos coesivos e da seleção lexical adequada ao tema ou aos

modelos cognitivos. Trata-se da bagagem presente na memória individual do indivíduo. Assim, quanto mais leituras realiza-se, mais esse conhecimento será acionado no momento de uma interpretação, ou seja, quanto mais o leitor lê, mais fácil se torna a compreensão, pois o contato com diversos textos amplia a receptividade e faz com que percebamos mais elementos do mundo.

O conhecimento enciclopédico, também chamado de conhecimento de mundo, refere-se as vivências pessoais e eventos temporalmente situados, permitindo a compreensão do texto ao serem atribuídos sentidos na relação estabelecida com os aspectos formais de sua materialidade. Essa estratégia vai além da seleção e organização dos elementos gramaticais e lexicais, pois parte-se do entendimento desses aspectos para a compreensão do interior do texto que estão interligados à bagagem sociocultural.

No conhecimento interacional relaciona-se a possível intenção do autor ao produzir o texto com a possibilidade de (re)construção de sentido por parte do leitor. Esse conhecimento engloba quatro formas de interação por meio da linguagem. O primeiro, chamado de ilocucional, “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH e ELIAS, 2013, 46). É necessário que o leitor leve em conta aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua, à organização do material linguístico na superfície textual, ao uso dos meios coesivos para introduzir e retomar um referente.

O segundo conhecimento interacional, o comunicacional, articula a seleção do código linguístico adequado a situação de interação. Dessa maneira, leva-se em conta a adequação do gênero ao propósito comunicacional. Já o metacomunicacional, terceiro conhecimento interacional, “utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual” (KOCH e ELIAS, 2013, 52), tais como palavras destacadas para dar ênfase a mensagem.

O quarto e último permite a identificação do gênero ou tipo textual. Denominado de superestrutural ou sobre gêneros textuais, refere-se a identificação e funcionalidade do texto em uso, em conexão com os objetivos pretendidos pelo autor. Os três tipos de conhecimentos e suas particularidades resultam em experiências cotidianas que tornam-se essenciais para que os leitores ativos formulem uma série

de estratégias, com antecipações e hipóteses, com base em suas vivências e experiências.

A partir da leitura de um título, por exemplo, antecipamos e levantamos hipóteses que poderão ser comprovadas ou negadas no decorrer da leitura. Segundo Koch e Elias (2013), além do título de um texto, outros elementos fazem o leitor levantar suposições que são: o autor do texto, o meio de veiculação do texto, o gênero textual e a distribuição e configuração de informações. Tais respaldos de conhecimentos são ativados no processo de interação que o leitor ativo realiza com o texto, regulada pela intenção da leitura.

Com base nos conhecimentos prévios, o aluno formula hipóteses que são ou não comprovadas no decorrer da leitura. Essas antecipações são respaldadas em “conhecimentos arquivados na memória (sobre a língua, as coisas do mundo, outros textos, outros gêneros textuais)” (KOCH e ELIAS, 2013, 14). As pressuposições dos leitores atentos, ao serem verificadas (ou não), devem considerar esses conhecimentos no processo de construção de sentido, como também podem servir de novas hipóteses e antecipações de ideias no decorrer do texto.

Esse processo interativo permite a criatividade do leitor ao fazer inferências e comparações formulações de perguntas atreladas a temática abordada. Segundo as autoras:

Processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura. (KOCH e ELIAS, 2013, 14)

Para que esse processo ocorra é imprescindível que a leitura seja regulada por uma intenção, pois é o objetivo do leitor que estabelece o modo de interação com um texto, sendo de maior ou menor intensidade e qualidade o sentido atribuído na interação autor-texto-leitor. No entanto, poderá ocorrer interferência na construção de sentido, pois o contexto de produção de um texto pode ser diferente das circunstâncias de leitura.

A esse respeito, observa-se que cada leitor tem a sua bagagem cognitiva, sendo, portanto, um contexto. Para a construção da coerência textual ser partilhada entre autor e leitor, “seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural,

textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 61). Dessa forma, é indispensável a interação do contexto cognitivo dos interlocutores, pois é através dele que se mobilizam os conhecimentos linguístico, enciclopédico, ilocucional, comunicacional, metacomunicativo, superestrutural, como também os registros das variedades da língua e de outros textos (intertextualidade).

Todos essas estratégias compõem o conjunto de suposições que o leitor estabelece para a compreensão de um texto, por permitir atribuir sentido. No contexto de leitura, a cada momento de interação o leitor amplia sua bagagem cognitiva e origina novos contextos sucessivamente. Ou seja, é um conjunto de fatores que induzem a produção de leitura e escrita. A respeito das concepções e práticas de escrita, observemos o próximo tópico.

2.2 Escrita: concepções e práticas

O texto escrito é considerado um evento comunicativo que rodeia a sociedade para a produção e/ou leitura nas mais variadas situações de comunicação. Diante da complexidade e modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, segundo Koch e Elias (2014), existem três concepções - foco na língua, no escritor, na interação – que nos fazem pensar a associação que fazemos ao entendermos a linguagem, o texto e o autor.

A primeira, foco na língua, trata-se de uma concepção em que a linguagem é vista enquanto um sistema pronto e acabado, em que o escritor deve se apropriar do sistema linguístico e das regras gramaticais. O texto é visto como “simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 33), pois o que está escrito deve ser entendido de forma situada, em uma visão centrada na linearidade e no conhecimento do código utilizado.

A segunda concepção, foco no escritor, refere-se a expressão do pensamento do autor, que é um sujeito individual, dono absoluto de suas ações e de seu dizer. Dessa maneira, o texto é um simples produto do escritor, que não considera os conhecimentos que o leitor carrega, nem a interação que envolve esse processo.

Diferentemente dessas duas concepções, a terceira, foco na interação, considera a escrita como uma produção textual que envolve conhecimentos e várias estratégias, vai além de regras gramaticais, de pensamento e intenções do escritor. Leva-se em conta a interação escritor-leitor, pois este é uma parte do processo, porque tanto o que escreve quanto o que lê “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34).

Dessa forma, a escrita tem sentido diante da interação com a ativação de conhecimento, organização e desenvolvimento progressista de ideias, equilíbrio de informações implícitas e explícitas, pois deve-se atentar para o objetivo do texto. Nessa concepção, a revisão da escrita tem espaço ao longo de toda a produção textual.

A atividade de escrever exige do leitor, além do conhecimento de aspectos ortográficos e gramaticais, o conhecimento linguístico (atrelado aos recursos lexicais disponíveis em uma língua), o enciclopédico, outras práticas comunicativas (configuradas em outros textos – com presença ou não de intertextualidade, conteúdos e suportes de veiculação), e a interação entre a escrita e o leitor, que tem a possibilidade de identificar o objetivo do texto, qual a intenção pretendida e a situação envolvida, para que tais fatores assegurem a compreensão.

Além desses conhecimentos, da interação e intenção pretendida, as práticas argumentativas constituem-se como instrumentos importantes na construção de textos dissertativos. A fim de verificarmos o caráter interativo com uso de operadores argumentativos, observemos o próximo tópico.

2.2.1 A argumentação e os operadores argumentativos

A argumentação é parte fundamental da atividade humana, segundo Menezes (2006. p. 90), desde os clássicos Aristóteles, já estudava esse fenômeno da linguagem, e em sua Teoria Retórica definiu a argumentação como “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”. O autor ressalta que a argumentação nessa teoria não equivale à persuasão de uso.

De acordo com Menezes (2006), Perelman, no Tratado da Argumentação, é mais explícito ao colocar que “a argumentação sempre tem como meta agir eficazmente sobre os espíritos, provocar a adesão a teses que produzem uma ação imediata ou preparem para uma ação do indivíduo no momento adequado” (MENEZES, 2006, p. 91). Além de postular três dimensões para o termo argumentação: o discurso equivalente à argumentação, o orador que apresenta a argumentação e o auditório a quem se dirige a argumentação, ele assenta a necessidade do autor do discurso conhecer seu auditório para organizar sua fala/escrita, e, assim, tomá-lo como participante de uma mesma finalidade persuasiva.

Na linguística, os estudos sobre argumentação, a partir dos trabalhos de Ducrot e seus colaboradores, adquirem um caráter particular, através da Teoria da Argumentação, que apesar de ter sofrido alterações diversas, mantém expressa a ideia central de que a argumentação está inscrita no funcionamento da língua.

Desse modo, a argumentação constitui-se como uma atividade linguística fundamental, presente em todos os momentos, pois, o ser humano utiliza-se de suas opiniões para tentar persuadir ou convencer o outro. Assim, para Ribeiro (2009), a argumentação é de caráter interativo e as práticas argumentativas implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas da ação comunicativa, constituindo-se na interação como um importante instrumento.

A autora afirma que é através das práticas sociais que a argumentação se materializa nas múltiplas situações de comunicação, pois todo enunciado representa uma ação verbal. Dessa forma, o gênero comentário é uma atividade sóciodiscursiva por permitir que os alunos partilhem conhecimentos, opiniões e confronte-as, quando necessário.

Dessa maneira, constatamos que o comentário do FB pode colaborar nas atividades educacionais por se mostrar como uma possibilidade metodológica argumentativa que apresenta dinamicidade, hibridização e heterogeneidade, possibilitando uma maior comunicação na esfera social.

Segundo Ribeiro (2009, p. 41), os gêneros que comportam “ocorrências de movimentos discursivos próprios da argumentação (justificativa/sustentação, refutação e negociação), presença de operadores argumentativos e situação enunciativa” oferecem ao aluno argumentar e, possivelmente, sobrepor-se ao seu

posicionamento, pois promovem a reflexão, o domínio sobre o tema e condições para originar competências em situações de produções futuras.

É por meio do discurso que expressamos nossa razão e vontade, e constantemente julgamos e criticamos, além de influenciar e compartilhar determinadas opiniões. Nesse sentido, Koch (2002, p. 17), afirma que:

[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Assim, para que o ato de argumentação se concretize, é necessário persuadir e convencer, pois toda interação social, por intermédio da linguagem, é lugar de ação e de argumentação, capaz de indicar a orientação argumentativa que a língua dispõe, e assumindo no cotidiano as mais variadas formas, se materializando nas diversas práticas sociais e nas múltiplas situações de comunicação em que compartilhamos ou defendemos nossas opiniões.

Desse modo, o ato de argumentar envolve uma série de estratégias argumentativas que direcionam o sentido da enunciação, entre as quais destacamos os operadores argumentativos, apresentados por Koch (2004) como as marcas linguísticas na enunciação ou da argumentação, que têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito. A autora afirma que os operadores argumentativos indicam a força argumentativa dos enunciados, o sentido para o qual apontam.

O uso dos operadores argumentativos nos diversos gêneros textuais apresentam-se como traços que orientam as possibilidades e as limitações do sentido pretendido, tornando-se necessário analisar as ocorrências desses conectores no estudo do texto para a concretização do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, para o domínio das regras de produção dos gêneros argumentativos, torna-se necessário o trabalho com as mais diversas práticas sociais, que permitem ao aluno o poder de refletir e se posicionar. Portanto, a escola precisa trabalhar o desenvolvimento das capacidades linguísticas discursiva, e para essa ampliação, segundo Ribeiro (2009, p. 57), é necessário o trabalho da argumentação junto às novas concepções de ensino e aprendizagem.

O professor precisa conhecer os argumentos culturais que os alunos carregam, aprimorando essas capacidades argumentativas para que esses possam construir seus enunciados com significação nas mais diversas situações de uso. Para Koch (2004), a significação compreende um conjunto de instruções concernentes às estratégias a serem usadas na compreensão dos enunciados, ou seja, as estratégias argumentativas pelas quais o texto se atualiza e permite outras leituras. E tais instruções determinam os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-los.

O uso dos operadores argumentativos constituem-se como estratégia para a elaboração de uma conclusão dentro dos enunciados. Para o exame do funcionamento desses operadores, torna-se importante apresentar a noção de classe argumentativa, constituída por um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para uma mesma conclusão, bem como a noção de escala argumentativa, que é definida como a ocorrência de dois ou mais enunciados de uma classe em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, conforme mencionado por Koch (2000), com base nos estudos de Ducrot.

Dessa forma, diz-se que p é um argumento para a conclusão r , se p é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir r . Quando vários argumentos – p , p' , p'' ... – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão r , diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa. (KOCH, 2000, p. 105)

Nessa perspectiva, a compreensão da escala argumentativa exige o entendimento das relações discursivas que a língua apresenta em seu funcionamento. Logo, o conjunto de enunciados pode servir de argumentos para uma mesma conclusão, obedecendo a uma classe ou escala argumentativa.

Na linha de pensamento de Ducrot, Koch (2004) apresenta os operadores argumentativos e determina seu valor argumentativo, classificando-os em:

1) Operadores que estabelecem uma hierarquia dos elementos em uma escala, assinando o argumento mais forte para uma conclusão, ou então o mais fraco, deixando subentendido que existem outros mais fortes (mesmo, até, e até, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo, até porque, mais importante, mesmo assim, e mesmo assim);

- 2) Operadores que orientam para o mesmo sentido, introdutores de mais um argumento a favor de uma determinada conclusão ou marcadores de tempo (e, também, nem (= e não), nem mesmo, ademais, não apenas ... mas, não apenas ... mas também, mais ainda, e não só porque ... mas também, no mais, não só ... mas também, tanto como, além de, além disso, ainda mais, e mais, a par de, aliás, sobretudo);
- 3) Operadores marcadores de excesso (temporal e não temporal), ou introdutor de mais um argumento que aponta para determinada conclusão (ainda), bem como indicador de mudança de estado (já);
- 4) Operadores que apontam a conclusão a argumentos apresentados anteriormente (portanto, então, assim, só assim, só então, de fato, de resto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente);
- 5) Operadores que assinalam uma oposição entre argumentos implícitos ou explícitos (mas, mas ainda, mas também, porém, entretanto, contudo, todavia, do contrário, no entanto, já, agora, ao contrário, embora, ainda que, posto que, apesar de que);
- 6) Operadores de esclarecimento ou retificação de enunciação anterior como uma função de ajustamento ou precisão de sentido (isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras);
- 7) Operadores que marcam afirmação plena (tudo, todos), ou negação plena (nada, nenhum), que possuem um caráter de quantificação;
- 8) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes e opostas (ou, ou então, ora ... ora, quer ... quer, seja ... seja);
- 9) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão (tanto ... quanto, assim como, tanto mais, e como se, maior do que, menos do que, tão ... quanto, tanto a do ... como a do, como, mais que, menos que, tão como);
- 10) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (afinal, porque, por isso, por isso mesmo, aí, daí, já que, uma vez que, pois).

Os operadores argumentativos são marcas linguísticas que expressam o valor argumentativo dos enunciados, os quais não podem ser relegados ao tratamento

apenas de conceitos gramaticais, mas que são decisivos na construção do sentido do texto, visto que, estes são capazes de orientar a argumentação global do texto e conduzir o interlocutor a determinado tipo de conclusão.

Conforme Ribeiro (2009), o desenvolvimento das habilidades argumentativas ocorre através do processo de interação, que conduz o indivíduo ao exercício da cidadania plena, cabendo a escola considerar o conhecimento prévio dos argumentos que os alunos carregam e ao mesmo tempo deve proporcionar experiências que possibilitem seu desenvolvimento.

Vejamos, a seguir, a teoria da sequência didática, a fim de compreendermos o contexto de sequência de atividades didáticas no qual estamos inseridos.

2.3 A sequência didática: ferramenta imprescindível para a abordagem com gêneros textuais

O termo “sequência de atividades didáticas” é uma adaptação da noção de Sequência Didática (SD) denominada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013) como um procedimento sistemático sobre os gêneros a partir de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito,” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

Para os autores, a SD tem a finalidade de ajudar o aluno a conhecer, compreender, interagir e produzir um gênero textual de maneira adequada a uma dada situação de uso, servindo como acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Partindo desse pressuposto, é necessário que o professor considere o funcionamento dos gêneros na sociedade e organize uma proposta didática com a escolha de uma situação particular que seja exequível e sócio-comunicacional. A estruturação de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013) prevê um esquema que pode ser representado em quatro enumerações de etapas. Vejamos a representação da SD apresentada na Figura 02:

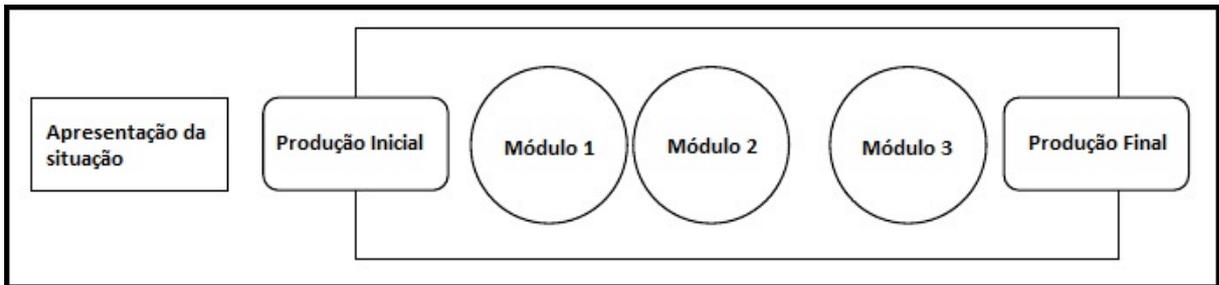


Figura 02 – Esquema de Sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013)

Inicialmente, conforme observamos na Figura 02, apresenta-se a situação com a exposição do projeto de comunicação que será realizado pelo professor, intitulada “apresentação da situação”; na segunda etapa é realizada a “produção inicial” com a elaboração de um texto pelos alunos, a fim de motivar não só as atividades, mas também as atividades que fazem parte da SD; na sequência, a terceira etapa é composta pela exposição de técnicas para a elaboração, criação e/ou aprimoramento de conteúdos em módulos, visualizado nessa figura como módulos 1, 2 e 3; e, por fim, na quarta etapa, a produção final pelo aluno para pôr em prática as instruções apresentadas nos módulos.

Para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013, p. 82),

Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

O contexto do modelo de sequência esboçado pelos autores, visa que os discentes se apropriem das noções, técnicas e instrumentos necessários para a utilização eficaz de expressões escritas em situações reais diante desse conjunto de atividades que tem uma estrutura estabelecida com as etapas já apresentadas.

Porém, a proposta da SD foi pensada para uma situação diferente da que estamos inseridos em rede de ensino público no Brasil, pois na Suíça os alunos dispõem de uma grade curricular que contempla uma disciplina apenas para produção de texto com duas aulas semanais. Já no Brasil, envolvidos pela situação deste estudo, os alunos têm semanalmente quatro aulas que envolvem produção, leitura/oralidade e análise linguística.

De acordo com Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 25-26), é preciso observar as distintas realidades que têm significativas relevâncias nas escolhas metodológicas.

Precisamos compreender que a *práxis* pedagógica deva se desenvolver permitindo flexibilidade, tratando cada gênero com suas especificidades, fazendo readequações às atividades sempre que necessário, para melhor atingir os objetivos e adaptar-se à realidade das condições brasileiras. Partindo desse pressuposto, a estrutura de base de uma SD nos moldes brasileiros é representada da seguinte forma:

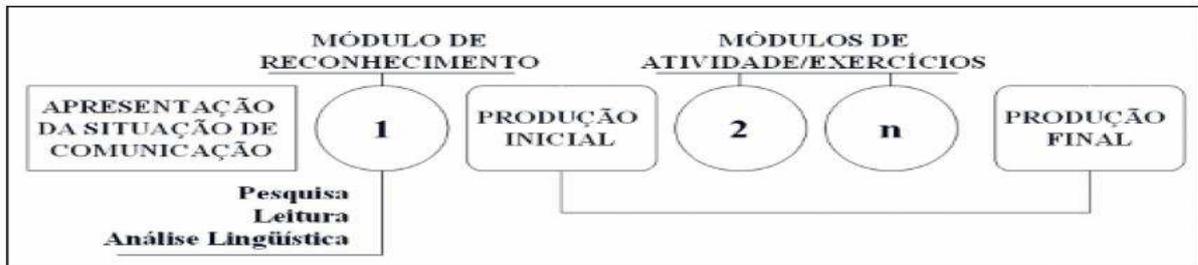


Figura 03 – Esquema da sequência didática adaptada aos moldes brasileiros (SWIDERSKI & COSTA-HÜBES, 2009)

Diante da Figura 03, verifica-se que a apresentação da situação de comunicação é referida no módulo 1, expressado em “módulo de reconhecimento”, a saber: o reconhecimento do gênero. Conforme situação já sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013), exigindo-se a participação dos discentes e comunicando-lhes a(s) necessidade(s) e motivo(s) para a produção.

Com a concretização do “Módulo 1” e oportunizando aos discentes dialogar com o professor e se fazerem ativos no processo de escolha dos possíveis gêneros a serem aprendidos na escola, o professor conduz essa escolha para melhor atender aos objetivos pretendidos pelo ensino. Portanto, é hora de propiciar o seu reconhecimento por meio de pesquisas (COSTA-HÜBES & SIMIONI, 2014).

a sugestão é que o professor investigue sobre o que os alunos já sabem em relação ao gênero selecionado: se já viram textos do gênero em algum lugar; onde e em quais suportes esses textos se apresentavam; circulavam por meio de qual veículo, etc. (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014, p. 28).

A partir desse pré-conhecimento sobre o saber dos alunos diante do gênero escolhido, é interessante levar para os alunos textos pertencentes a essa escolha para identificar a falta de conhecimento sobre os aspectos estruturais, linguísticos e discursivos, para a partir dessas constatações explorar seu estilo, função social, conteúdo temático, meio de produção e circulação.

Após o conhecimento do aluno com textos sobre o gênero definido para a prática escolar, adentra-se para o segundo módulo em que teremos a produção inicial e final, intitulado “módulo de atividade/exercício” (circulação do gênero), em que espera-se a efetivação do uso da linguagem por meio da produção de um texto inicial, considerada um rascunho do que se espera na produção final.

O docente tem o papel de mediar os conteúdos sobre a língua que o aluno ainda não se apropriou, logo, deve ensinar ao discente a produzir textos coerentes e coesos que atendam à determinada situação de comunicação (COSTA-HÜBES & SIMIONI, 2014). E, partindo dessa primeira produção, o docente identifica os problemas em relação ao gênero, tais como os próximos conteúdos que serão ministrados nas próximas aulas, a fim de preparar o discente para a reescrita do texto, correspondente a última etapa, a produção final.

Para Costa-Hübes & Simioni (2014), o módulo das “atividades/exercícios” (observado na Figura 03) se faz importante, pois o aluno/autor do texto mantém um distanciamento da primeira versão do texto para, ao receber indicações de incorreções na escrita ou orientações do professor, produzir uma segunda ou quantas vezes necessário todo o texto. Essa atitude oportuniza aos alunos assumir um papel de leitor do próprio texto e também perceber possíveis inadequações com maior facilidade.

As sequências “não são apenas instrumentos de comunicação, mas também objetos de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA e CUNHA, 2017, p. 96). São, portanto, adaptáveis e flexíveis, pois trata-se do papel entre a teoria e prática que provoca inquietações, novos questionamentos e conhecimentos. O trabalho com sequências na escola visa ajudar o aluno a ter acesso e dominar melhor um gênero de texto de forma adequada para uma situação de comunicação real na oralidade e na escrita em situações interativas.

O ensino pautado nos gêneros textuais, por ser um material rico e conduzir os alunos à leitura e à escrita em situações concretas de uso, contribui para o desenvolvimento e ampliação de capacidades reflexivas. Dessa forma, a experiência de planejar e executar atividades de ensino, a partir da reflexão e uso parece promover uma maior apropriação dos objetivos e dos conteúdos, dissociando-se do ensino de

espontaneísmo e de práticas mais tradicionais, pautadas no autocontrole das estratégias metodológicas que constituem as etapas de aula, por parte do docente.

Para atender as exigências sociais no ambiente escolar, fundamenta-se que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 82). No entanto, deve-se criar um contexto de aprendizagem que contemple atividades variadas para que o ensino permita a apropriação das noções, técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento das capacidades do discente em situações diversas de comunicação.

Pensando nas diferenças socioeducacionais, a Sequência de Atividades Didáticas (SAD) desenvolvida neste estudo deriva da influência do modelo genebrino da SD. Logo, percebe-se que as SAD, considerando a definição fornecida por Gatinho (2006, p. 144),

são exemplos de um gênero do discurso que resulta da mobilização de saberes de diferentes campos e que adquire contornos específicos, em função das interpretações feitas pelos professores e também em função do conjunto de saberes por eles adquiridos no exercício da profissão. (GATINHO, 2006, p. 144)

Dessa maneira, além do conhecimento que o docente carrega, para uma prática escolar que proporcione ao aluno aprender um ou vários gêneros, devemos considerar a função social e a esfera de divulgação, seja oral e/ou escrita, por configurar o instrumento de articulação entre o modo de pensar os objetos de ensino em função dos conhecimentos que os alunos carregam, que é antecedido por outros saberes.

Concordamos com Gatinho (2006) quando ele afirma metaforicamente que na SAD as atividades de leitura e análise linguística nela constituída funcionariam como *andaimes* para a prática de produção de textos, por se fazer necessário o alinhamento dos eixos das atividades de ensino para um melhor entendimento e desempenho do aluno em exercícios escolares e práticas sociais de uso da linguagem.

Entende-se que a SAD é ampla, permite o planejamento de um encadeamento de atividades com os eixos de ensino (leitura, escrita e análise gramatical) e aponta um percurso possível e viável de trabalho ao conduzir a apresentação do gênero com

suas características sociais, tipológicas e linguísticas numa proposta possível de adaptações e reflexões a ser trabalhada em sala de aula.

Do ponto de vista didático, tanto a SAD quanto a SD proporcionam a apropriação e compreensão dos gêneros nas práticas com a linguagem.

3. O Facebook – histórico e caracterização

Lançado em 2004, nos Estados Unidos, o FB se tornou um site de rede social que facilitou a comunicação entre os estudantes universitários de Havard, depois se espalhou rapidamente pelo mundo todo, mantendo a sua função social e expandindo-se em funcionalidades e *layout*.

Em abril de 2012, tinha mais de 900 milhões de usuários ativos de diferentes partes do mundo. Estima-se 2,2 bilhões de usuários em 2017 e, desses, 127 milhões são ativos no Brasil³. Os dados divulgados pela Folha de São Paulo também exibem que o FB é a rede social mais acessada no nosso país, superando o *WhatsApp* e *Instagram*, da mesma empresa.

Embora o conceito de rede social não seja recente, suas definições têm evoluído nos últimos anos. De acordo com Siemens (2018), as redes (sociais) começaram a dar mais ênfase às pessoas e adotar as dimensões técnica e humana que armazenam e conecta informações.

Antes não havia tantos recursos integralizadores de uma página pessoal como atualmente, razão pela qual tem se tornado extremamente popular, útil, informativo (espaço de contradições), retrato da sociedade contemporânea, devido a cultura da imagem, do compartilhamento de informações, da escrita de textos e complementação na postagem de outros, etc.

A sociedade se reconfigurou e apresenta uma nova postura diante dos avanços tecnológicos que influenciaram a integração de gêneros, aumentaram a interatividade

³ As informações são da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios) divulgadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em fevereiro. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml> Acesso em: 08 Set. 2018.

e ocasionaram novas práticas de letramento. Logo, o acesso oferece o contato com os mais diversos tipos de textos com fluidez e mobilidade ao publicar e ter acesso aos conteúdos. Observemos a imagem do FB Pro versão 1.2.3.0:

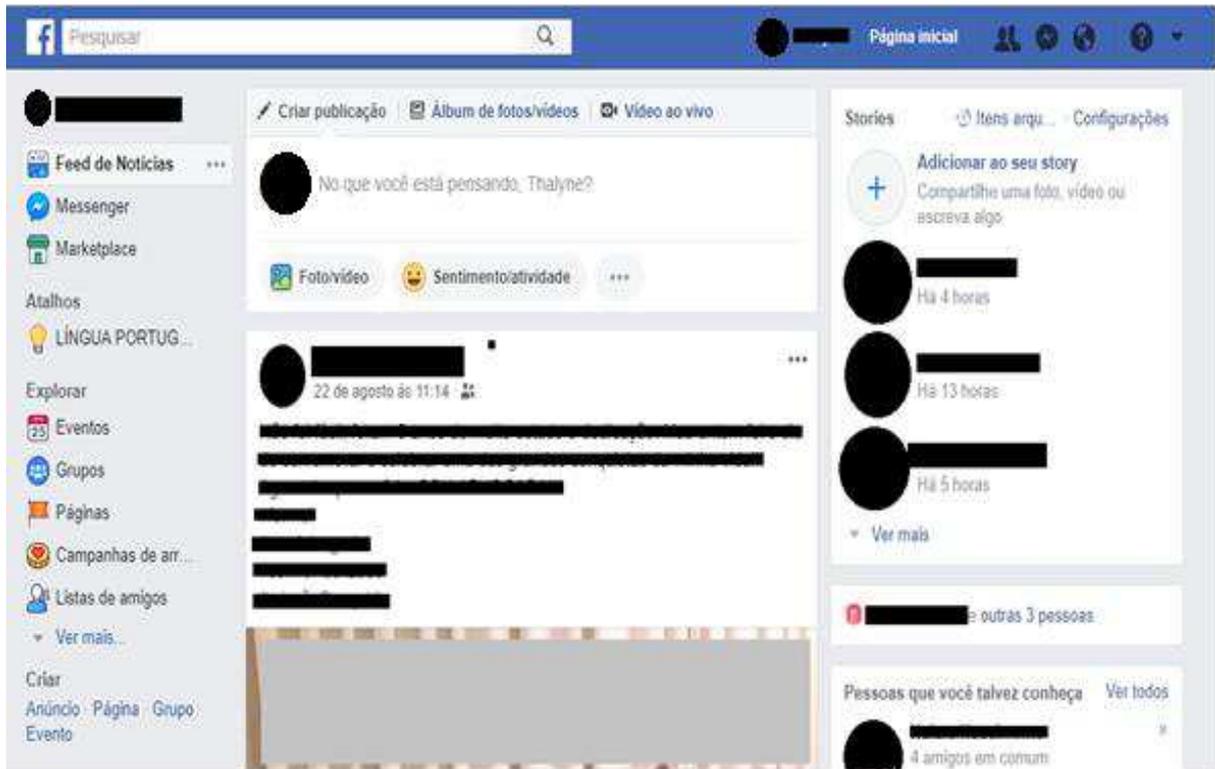


Figura 04: Facebook - linha do tempo

Diante da Figura 04⁴, observa-se uma multimídia devido ao leque de opções disponibilizadas aos usuários, como a criação de uma publicação, na parte central da imagem, em que se pode incluir fotos/vídeos, vídeos ao vivo, animação através do sentimento/atividade e a inclusão de *links* que podem direcionar o leitor a outro site. Ao lado direito, encontram-se as opções de compartilhar foto, vídeo ou uma mensagem verbal ao adicionar um *story*⁵, enviar mensagem aos aniversariantes do dia e ver pessoas sugeridas que talvez sejam conhecidas.

Já ao lado esquerdo é possível visualizar pelo *Feed* de notícias as atualizações das pessoas adicionadas a sua conta, enviar mensagens instantâneas pelo *Messenger*, comprar ou vender produtos no *Marketplace*, criar atalho para as páginas mais acessadas ou que merecem destaque, explorar o calendário de eventos, ou

⁴ As tarjas pretas que aparecem na imagem é um recurso utilizado para preservar os participantes.

⁵ Possibilidade do usuário ir direto para a câmera, clicando no ícone no canto superior esquerdo da tela ou passando o *feed* de notícias para o lado direito, que disponibiliza dezenas de filtros, molduras e outros efeitos para que os seguidores vejam. Permanecendo por até 24 horas na página do usuário do *Facebook*, porque depois desse tempo a imagem desaparece.

também grupos, páginas, campanhas de arrecadação de fundos, lista de amigos etc. Na opção “criar”, examina-se as alternativas de elaborar anúncio, página, grupo e evento.

Explorada nesta pesquisa, “a função ‘grupos’ no FB é especialmente adequada para facilitar atividades de ensino e aprendizagem iniciadas pelos professores ou pelos estudantes” (BARTON e LEE, 2015. p. 209). Dessa forma, o(s) administrador(es) podem tornar as postagens e interações privadas ou não. Observemos a Figura 05:



Figura 05: Facebook – função grupo

Pode-se verificar na Figura 05 uma página de um grupo no FB, comprovando-se através da seta vermelha a opção do grupo ser fechado ou não. Ainda examinando o lado esquerdo da imagem, têm-se as ferramentas de ler “sobre” o grupo, ver as discussões (que tem o mesmo funcionamento da linha do tempo), como também os membros, eventos, vídeos, fotos, informações e moderação do grupo. Perante à Figura, é possível notarmos, do lado direito, a opção adicionar membros, pela

incorporação de convite ou digitando o nome ou endereço de e-mail do usuário; visualizar os membros; ou sugestões de amigos e adicionar uma descrição.

Diante dessas e das inúmeras ferramentas que a rede social oferece, para atividades de linguagem, é possível inferir que o uso do FB pode gerar conhecimentos e novas aprendizagens em espaços de leitura e de escrita que contribuam para o ensino e a aprendizagem escolar.

3.1 Rede social como espaço pedagógico

Ao reconhecer a comunicação como um ato social, pode-se eleger que as redes sociais são instrumentos potenciais e enriquecedores no processo de ensino e aprendizagem.

As redes sociais são espaços destinados a organização de grupos por interesses, criam e potencializam as redes de conhecimento e aprendizagem colaborativa, e o mais incrível é a diversidade de ideias e pessoas envolvidas. E isso em educação faz a diferença. (MORAES, 2011, p. 14)

Nesse sentido, podemos perceber que a utilização do FB se caracteriza como meio de aprendizagem que contempla a autenticidade, pois oferece a oportunidade aos alunos de fazer escolhas e refletirem sobre seus aprendizados, tanto individual, coletivamente e socialmente.

Silva (2017) reflete que a diversidade de textos e práticas de leituras que circulam em redes sociais são rapidamente visualizadas, curtidas e compartilhadas por milhares de internautas. Essas práticas tratam do funcionamento da linguagem em situações reais de interação social que, ao sinalizar a necessidade fundamental para a formação da cidadania, deve considerar a veiculação de conteúdos que o sujeito faz na e fora da sala de aula.

Embora não tenham sido criados com propósito educacional, os espaços disponibilizados no FB apresentam possibilidades de socialização, interação e comunicação, tais como: a facilidade de criação e administração de grupos; ferramentas de utilização descomplicadas para a utilização; trocas de mensagens e possibilidade de bate-papo que permitem a inclusão de conteúdos externos, que podem completar conteúdos e discussões escolares.

Observa-se que o FB com finalidade pedagógica, como plataforma de comunicação, já tem importância na educação. Para Mattar (2013, p. 115), os perfis de professores no FB, ricos em informações, geram motivação prévia dos alunos, aprendizado afetivo e maior credibilidade para o docente, resultando em ambientes de aprendizagem mais ricos e maior envolvimento dos aprendizes.

A pesquisa desenvolvida por Araújo (2016), sobre a (re)construção dos efeitos e sentidos das escritas de adolescentes no FB, que envolveu seis estudantes do Ensino Médio e participantes da oficina “Escrita de si: autorepresentação online”, constatou que se faz necessário estudar o comportamento online dos alunos (sujeitos/atores em rede), para que compreendamos a escrita dessa nova sociedade.

Esse estudo contribui com a educação, pois nos mostra a necessidade de educar o cidadão da era digital, oportunizando uma formação integral, numa convivência harmoniosa e saudável entre a vida virtual das redes sociais e a escolar, duas dimensões que são integradoras para construção social e cultural do sujeito contemporâneo.

Em um estudo sobre a relevância no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em que o FB é utilizado como recurso pedagógico, no Ensino Médio, Silva (2013) defende que tal rede social proporciona aos indivíduos uma aprendizagem expressiva nesses eixos de ensino. Porque se configura como uma nova linguagem, novo meio de trocar informações e construir conhecimentos.

Para o autor, a utilização desse espaço na educação serve como forma de incentivo para os discentes construírem sua autonomia como leitores e produtores das próprias ideias. Explorado em ambiente escolar, promove a construção crítica e reflexiva de conhecimentos e informações, tão importantes no processo educativo.

Acreditamos que o FB é um espaço fértil para os professores estimularem práticas de leitura e de escrita, bem como as integrarem ao contexto de escolarização destas mesmas práticas. Com finalidade pedagógica, essa rede social pode acrescentar aprendizados escolarizados e significativos, a fim de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos no decorrer do processo de ensino.

O uso coerente e com fins educativos do FB é um caminho que pode ser trilhado pelos educadores por proporcionar mais diálogos sobre temáticas e práticas sociais do mundo digital, a fim de oportunizar a formação integral que se funde na construção social e cultural do sujeito contemporâneo.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos necessários a realização desta investigação. Ele está organizado da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre o conceito de paradigma da ciência e sua influência no século XXI; em seguida, descreveremos a natureza e o tipo de pesquisa; na sequência, explicamos o contexto de geração dos dados; os instrumentos de coleta de dados; a descrição da sistematização da SAD; e, por fim, em consequência desses instrumentos, temos a sistematização dos dados e as duas categorias de análise: “Articulação (ou não) entre conteúdo, eixo de ensino e objetivos”; e “Evidências (ou não) da relação entre a SAD em ambiente presencial e ambiente virtual”.

2.1 Transição de paradigmas no fazer ciência

Kuhn (1996), um dos estudiosos que contribuiu para o desenvolvimento da ciência, aponta que o caráter subjetivista, pensamento filosófico que não admite outra realidade se não a do ser pensante, está condicionado às questões, debates e interesses estabelecidos pela sociedade e pelo momento histórico em que o questionamento ou estudo se situa. Portanto, uma verdade absoluta está baseada firmemente em uma ou mais realizações passadas, reconhecidas por algum tempo por uma comunidade específica que proporcionará os fundamentos para a sua prática posterior.

Toda transformação, que é uma revolução definida em transição de um fundamento a outro, é o desenvolvimento de uma técnica de observação amadurecida. Assim, sua aceitação deve incluir os membros criadores, as invenções significativas de épocas diferentes, os fenômenos e técnicas, pois qualquer fato pertinente ao desenvolvimento de determinado estudo, mesmo na ausência de um paradigma, é relevante.

No entanto, quando uma teoria é estabelecida, a fascinante execução de limpeza precisa ser realizada. E essas operações constituem o que Kuhn (1996) denomina de ciência normal, aquela que aborda os resultados firmemente

fundamentados em realizações concluídas, tratando de se empenhar para que os limites preestabelecidos e inflexíveis fornecidos por um paradigma se encaixem, trazendo à tona novos fatos que são articulados a teorias já fornecidas, apresentando uma nova aplicação do modelo teórico ou aumentando a precisão na busca para a solução de um problema.

As teorias clássicas são o resultado de estudos passados, reconhecidos pelos pesquisadores por um determinado período, e dão base para novos procedimentos teóricos. Quando um conceito se apresenta incompleto, para explicar uma determinada manifestação, surge a noção de incomensurabilidade, que é a associação do que já era estabelecido em uma nova explicação e/ou ampliação, fazendo com que os investigadores reajam a mundos distintos, ocorrendo a mudança de paradigmas, que é uma reflexão de como analisamos o mundo.

Observam-se várias definições possíveis para esse termo. Vasconcellos (2002) consegue situar esse conceito de forma que o amplia não apenas dentro dos saberes organizados e obtidos por observação, pesquisa, etc., mas como uma formação que ocorre na vida cotidiana, sendo interessante destacarmos que o questionamento das verdades absolutas é importante para o desenvolvimento social, humano, político etc.

Uma teoria que não evolui corre o risco de ser adotada pelo senso comum e perde sua característica revolucionária, torna-se velha. De acordo com Borges Neto (2004),

Ela fica velha quando se torna 'verdade estabelecida'. Na hora em que as pessoas começarem a ver uma teoria qualquer como a teoria que afirma a 'verdade', está na hora de aparecerem teorias alternativas que ponham em xeque essa 'verdade'. Se não for possível dizer mais nada de revolucionário sobre determinada área do conhecimento, essa área perdeu todo o interesse científico: está morta para a ciência. (BORGES NETO, 2004, p. 28)

Portanto, a diversidade teórica é necessária, tendo em vista que para um conhecimento completo é preciso que sejam apresentados modos diversos de ver a realidade, pois o conhecimento passa por transformações em que a significação se encontra no centro da reflexão e ocasiona ruptura de ideias e novos referenciais para a organização da sociedade na adesão a uma nova maneira de pensar, abordar o conhecimento e interagir na sociedade.

Nessa perspectiva, Lopes (2013) admite o conhecimento como resultado de um processo de interpretação, e em suas reflexões aponta para a formação de dois paradigmas de ensino: i) o tradicional; e ii) o emergente. O primeiro, remete-nos à

ideia de deslocamento, quando o sujeito se priva de conhecer outras realidades e tem o seu posicionamento como verdade absoluta, numa perspectiva do autoritarismo, da resistência, da exclusão e do tradicional. Sobre essa perspectiva, Costa Júnior e Araújo (2017, p. 188) afirmam que não acolhe a complexidade dos fenômenos que são encontrados nas esferas sociais e humanas.

Considerando-se a noção de completude, linearidade, resistência, tradição, verdade e exclusão, o tradicional é o resultado da busca pela verdade absoluta, eliminando o contexto político e cultural. Remete-nos à ideia de modelo deslocado à realidade, quando um sujeito se priva de conhecer outras realidades, enxergar outros modelos e continua avaliando padrões já definidos.

Diante do século em que estamos e dos avanços tecnológicos que influenciam e comandam as relações sociais e os comportamentos dos sujeitos na sociedade, precisamos fugir dos modelos fechados e autoritários. Nas palavras de Moraes (2007),

Precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de estanques, em que o *feedback*, em vez de emergir mecanismos internos de auto-regulamentação, é algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com sua realidade (MORAES, 2007, p. 54)

Portanto, para conectarmos o sistema educacional ao contexto em que os alunos estão inseridos e reajam a estímulos externos, encarem outras realidades e questionem sobre os processos e problemas, precisamos reintegrar o ensino com o mundo e com todas as disciplinas de forma interdisciplinar e sempre em transformação.

O aluno é entendido na incompletude, por ser um aprendiz em construção de conhecimento a partir da interação dos conteúdos escolares com o meio em que está incluído. É através do diálogo com as constantes mudanças que ocorrem, diante do ambiente presencial e do contexto social, que ele é atingido e torna-se capaz de se transformar. Com esse pensamento, refletiremos sobre a formação e inserção do segundo paradigma de ensino citado por Lopes (2013): o emergente.

Também chamado de contemporâneo, por Boaventura de Sousa Santos (1995), esse modelo aprecia verdades, subjetividade, incompletude, conflitos e a reintegração com o mundo, com os temas e disciplinas, com os demais indivíduos e com a própria realidade. Diante da complexidade, observa-se que a verdade se torna frágil e facilmente questionável, pois temos a dinamicidade do conhecimento numa

época de reorganizações, constantes mudanças e inovações. O conhecimento localizado historicamente, além de questionado, pode ser modificado diante das práticas de ensino na sala de aula.

Esse olhar se faz relevante nesta pesquisa, visto que analisar a criação do espaço virtual como recurso complementar para o ensino de leitura e produção de textos numa sistematização de atividades que contemple dois ambientes, o virtual através do FB e o presencial realizado no IFPB, é uma prática desafiadora, pois se realiza em ambientes que se recriam constantemente e são marcados pela complexidade.

Resgata-se a importância do processo de aquisição do conhecimento, valorizando as experiências do aprendiz que é “um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa” (MORAES, 2007, p. 138)

As percepções que os alunos têm, diante das vivências fora do ambiente escolar, influenciam as ações dos docentes, que aceitam as mudanças e as novas ideias que as tecnologias trouxeram e tornam os professores mais confiantes e corajosos para modificar algumas práticas. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 33), “o que hoje nos parece impossível pode se tornar o padrão amanhã. Podemos fazer com que isso aconteça.”

Assim, precisamos ser flexíveis e abertos às mudanças, dispostos a modificar antigas práticas que não deram certo. Este século pede e precisa de mentes e sujeitos flexíveis, abertos a perceber/receber o que o novo tem a nos oferecer. Portanto, interessa-nos pensar nesse paradigma diante das transformações de conhecimento, a partir do processo de transposição didática mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Amparadas pelo paradigma emergente, as tecnologias proporcionam à escola contemporânea trabalhar com as redes sociais como ferramenta para o ensino de forma motivadora e dinâmica. A interação que se desenvolve em rede, mesmo tendo um caminho que cada pessoa percorre individualmente, abrange o trabalho coletivo de pessoas e recursos tecnológicos na construção do conhecimento, numa configuração social e amplamente disponível, pois só assim poderemos entender os processos educacionais adequados que respondam às necessidades dos novos tempos.

Para tanto, ciente que toda pesquisa científica imbrica-se em algum método que direciona para a investigação e para os procedimentos em estudo, apresentamos, no próximo, tópico o percurso metodológico adotado nesse trabalho, através da descrição da natureza e do tipo de pesquisa.

2.2 Natureza e tipo de pesquisa

Ao apontarmos o caráter subjetivista da ciência, mediante a participação, observação e experiência em que estamos inseridos no século XXI, observamos que a complexidade, instabilidade e intersubjetividade, praticadas por seres humanos heterogêneos, estão relacionadas aos ambientes virtuais que se (re)criam constantemente. Pois o pensamento complexo integra sujeito e objeto, complementando e dialogando.

Diante desse terreno instável e da postura de um pesquisador que se propõe a estudar os fenômenos *on-line* em complemento a sala de aula, enfatiza-se que estamos diante de uma emaranhada realidade que contempla a análise do espaço virtual como recurso complementar para o ensino de leitura e produção de textos.

Dessa forma, compreendemos que o método qualitativo possibilita estudar um fragmento recortado da realidade, tendo em mente a complexidade envolvida, que busca observar e registrar; contribuindo com a reflexão de uma prática pedagógica “para o avanço e a consolidação de uma cultura sólida de investigação” (SIQUEIRA, 2014, p. 31), a fim de que se estabeleça considerações, apresente resultados e forneça para a comunidade científica e escolar contribuições concretas para o processo educacional.

Nesse sentido, o método qualitativo pode ser entendido, para Pires (2008), pela flexibilidade e facilidade em que as etapas de desenvolvimento da pesquisa se adaptam no desenvolvimento do objeto de pesquisa, como também pela complexidade que pode ser estudada e descrita ao se combinar diferentes esferas da sociedade, nesta pesquisa, representada pelo ambiente presencial, a sala de aula, e pelo virtual, o FB, e também pela possibilidade de utilizar vários instrumentos de coleta de dados e poder combiná-los.

Os estudos de pesquisas qualitativas nos trazem um vasto leque de procedimentos, formas e objetivos que contribuem para a compreensão do fenômeno

estudado. Para Godoy (1995 *apud* NEVES, 1996), essa diversidade de características apresenta-se como essencial e convergente diante de quatro enumerações: i) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; ii) o caráter descritivo; iii) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e iv) o enfoque indutivo.

Nessa perspectiva, Triviños (2010) também comenta que as tendências qualitativas se elaboram na educação para avaliar o processo educativo, considerado como socialização e adaptação aos esquemas sociais existentes, sendo uma ação disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. Trata-se de uma concepção dialética da realidade, que pode ser entendida pela flexibilidade, em que o pesquisador se adapta facilmente as etapas do desenvolvimento do objeto da pesquisa e tem a possibilidade de combinar diferentes técnicas de coleta de dados, que serão elucidados mais a frente.

Diante da complexidade do método qualitativo, assumimos o desenvolvimento de pesquisa-ação, ao contribuir com a elaboração e investigação de uma sequência de atividades em duas turmas da 2^o série do Ensino Médio, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, localizado em Campina Grande, Paraíba. Durante a execução das atividades docentes, conciliava-se o interesse em realizar uma pesquisa de mestrado com o de ensino (produção do gênero Carta Aberta), como professora da própria instituição, por vislumbrar perspectivas teóricas-metodológicas capazes de modificar significativamente uma situação vivenciada pelos alunos.

Assumir o estudo com o viés metodológico da pesquisa-ação, respalda-se no que defende Thiollent (2004, p. 14), por se tratar de um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O planejamento da SAD e a sua concretização se realizou através da professora e também pesquisadora deste estudo que, motivada pela inserção de seus alunos nos ambientes virtuais e pela vontade de estudar as potencialidades do FB na prática de uso da linguagem, encontrou nesse método a autonomia para investigar algo que contribuísse para o ensino.

De acordo com Silva e Gonçalves (2014, p. 61):

A investigação da própria prática pedagógica pelo professor pode resultar ganhos bastante significativos para o aprendizado do aluno, pois, ao diagnosticar demandas a serem trabalhadas de forma sistematizada, o professor poderá experimentar novas estratégias de ensino e, conseqüentemente, transformar a prática pedagógica indesejada. (SILVA E GONÇALVES, 2014, p. 61)

No entanto, o risco dessa autonomia do professor reside na justificação e solidificação de práticas nem sempre produtivas para o aprendizado do aluno. Isso foi investigado durante a análise da realização da SAD, desenvolvida em uma série de ações elaboradas e aplicadas em sala de aula (ambiente presencial) e em rede social (ambiente virtual), enquanto espaço que oferece ferramentas educativas. A falta de reflexão durante o processo de aplicação de uma sequência de atividades pode não promover uma reorientação (em alguns casos necessária) para a SAD em curso, contudo, seguramente, reverbera em práticas futuras.

O referido método nos possibilitou utilizar o procedimento de observação direta durante o período da execução das atividades, cujos resultados constituíram os dados para o presente estudo. Assim, pudemos ter acesso às interações virtuais, materializadas em comentários e em curtidas, que serviram de andaime à escrita do gênero carta aberta, ambos produzidos pelos alunos.

2.3 Contexto físico de geração dos dados

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as práticas escolares nos levaram a pensar caminhos para a integração de uma atividade que una o ambiente escolar a uma prática virtual, sobretudo, a prática de leitura e escrita nos conduziram a esboçar caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

O contexto de geração de dados desta pesquisa partiu da aplicação de uma SAD, realizada entre dezembro de 2017 e fevereiro de 2018⁶, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), nos cursos técnicos de Petróleo & Gás e Informática, período correspondente ao quarto bimestre.

Diante dessa prática, esboçamos o contexto da pesquisa: o ambiente físico e o virtual, que envolvem o contexto da sala de aula e o grupo do *Facebook* criado com

⁶ A quebra de ano letivo foi motivada por um período de greve que o IFPB enfrentou no ano de 2016.

finalidade pedagógica; como também os sujeitos envolvidos na pesquisa, os aprendizes e a professora.

2.3.1 O ambiente presencial e virtual da pesquisa

Para intervir com uma SAD, a professora de Língua Portuguesa precisou investir alguns momentos de conversa com os alunos no decorrer das aulas que compreenderam ao terceiro bimestre. Inicialmente, para identificar os ambientes virtuais mais utilizados, as interações que eles gostavam de realizar e os tipos de assuntos que despertavam o interesse dos jovens nas redes sociais.

Essas primeiras constatações possibilitam a professora elaborar uma SAD que contemplasse o espaço presencial, e um complementar, o digital, pela certeza de que esse também adentraria o ambiente escolar, a fim de orientar os alunos na produção de um gênero, ou seja, uma Carta Aberta (conteúdo estipulado pela ementa do curso para o 4º bimestre). Assim, foram escolhidas duas turmas da segunda série do IFPB.

Essa Instituição localiza-se na Cidade de Campina Grande – Paraíba. Trata-se de uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. No entanto, é referência em ensino no estado da Paraíba e oferta educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Recebe um público heterogêneo, oriundo da zona urbana e zona rural, que apresenta uma diversidade de culturas e linguagens.

Os estudantes ingressam na Instituição através de um processo seletivo que ocorre com inscrição virtual gratuita e tem como propósito analisar as médias das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, referente ao sexto, sétimo, oitavo e nono ano (Ensino Fundamental II), dados comprovados pelo Histórico Escolar ou declaração. Esse processo de seleção oportuniza a entrada e permanência de alunos de diversas classes sociais.

Aos que passam a fazer parte do Instituto é oportunizado solicitar os auxílios transporte, alimentação e moradia. E podem usufruir de espaços como restaurante, consultório médico e odontológico, auditório, biblioteca, laboratórios, sinal de internet, ginásio poliesportivo, campo de futebol e área de vivência. A escola contempla 32

salas de aulas, todas equipadas com quadro branco, televisão e carteiras, além de laboratórios de informática, química, biologia, mineração, etc.

A educação que contempla os discentes da pesquisa ocorre em nível de Ensino Médio de forma articulada. Refere-se ao término da educação básica, além da formação técnica que oferece conhecimentos teóricos e práticos em diversas atividades do setor produtivo e tem o propósito de prepará-los para o exercício de profissões técnicas.

Em complementação ao ambiente presencial, foi escolhido o ambiente virtual FB. Essa rede social tem grande representatividade no cotidiano dos alunos, logo, é um instrumento capaz de promover, nas atividades didáticas, ações de uso e reflexão sobre a língua, a partir de conteúdos escolares presentes nos currículos.

Dessa maneira, apresentamos aos alunos a proposta das atividades que seriam desenvolvidas e todos os aprendizes foram incluídos em um grupo fechado do FB, (<https://www.facebook.com/groups/135311197175123/?ref=bookmarks>), criado em 22 de novembro de 2017. A Figura 06 apresenta o grupo.



Figura 06: Grupo fechado de Língua Portuguesa – projeto de leitura e escrita

Conforme se pode verificar, a Figura 06 diz respeito a página inicial do grupo que apresenta a fotografia de todos os alunos na capa. Através da seta vermelha observa-se o nome do grupo “Língua Portuguesa – projeto de leitura e escrita”. Em destaque, no retângulo vermelho, temos a identificação que o grupo é fechado, sendo integrado pela professora e 71 alunos.

Também observamos a primeira postagem da docente no ambiente virtual que solicita a participação dos integrantes. Notamos que todos visualizaram o *post* e ocorrem 324 comentários, referentes a uma breve biografia que os alunos postaram. Portanto, a escolha do FB como complemento às aulas de Língua Portuguesa mostra nesses dados iniciais a empolgação dos adolescentes e também a importância do ambiente virtual para a exposição de conhecimentos.

No período de realização da pesquisa, a docente se destinou às discussões, no ambiente presencial e virtual, sobre “preconceito⁷” e se deteve na explanação de estratégias de argumentação para textos dissertativos, no ambiente presencial, a fim de conduzir os discentes para a produção do gênero Carta Aberta.

Durante essa sistematização, a professora fez quatro publicações no FB (os vídeos “Você é preconceituoso?” e “Flip: Feste Literária de Paraty”; a música “Racismo é burrice”, de Gabriel O pensador; e o texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff). As postagens desses materiais foram complementares às discussões do ambiente presencial, o que totalizou quatro atualizações de *status* e 148 comentários. Além dessas interações esperadas, devido ao planejamento da SAD, ocorreram postagens inesperadas, pois os alunos realizaram 15 *atualizações de status* no grupo, relacionadas à temática e à exposição oral da professora em explicações ocorridas em sala de aula. Isso reflete o entusiasmo no decorrer do trabalho da docente.

Na educação, podemos observar positivamente o FB como instrumento pedagógico em complementação às aulas presenciais, pois os estudantes estão cada vez mais habituados a espaços em que podem interagir, produzir seus conteúdos e

⁷ A escolha da temática foi motivada pelos vastos subtemas que poderiam ser incluídos e refletidos pelos discentes, tais como: preconceito racial, preconceito contra a mulher, machismo, xenofobia, intolerância religiosa etc.

acessar informações de interesse específico. Vê-se que nunca os jovens leram e escreveram tanto como atualmente (ARAÚJO e BIASE-RODRIGUES, 2005).

O contato com os espaços virtuais exige uma adaptação linguística e de raciocínio que antes não havia sido experimentada, devendo a escola adotar práticas de letramento digital para que o aluno saiba comunicar-se adequadamente no ambiente presencial e virtual, e utilize as ricas ferramentas oferecidas com intuítos também educacionais.

Ressalta-se que mesmo com o término da obtenção dos dados, durante o período letivo de 2018, a professora continuou ministrando aulas para as turmas e postando materiais complementares aos conteúdos escolares no FB. Assim, o grupo se mantém ativo, pois o ambiente virtual não teve o propósito único para a pesquisa, mas para a contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. Ciente do contexto presencial e virtual, vejamos a seguir os sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.3.2 Sujeitos envolvidos

Para realizarmos a SAD se fez necessário envolvermos um docente da disciplina Língua Portuguesa, pois as atividades envolveriam leitura e escrita, e alunos do Ensino Médio, por esses estarem em formação crítica e argumentativa. Dessa forma, este estudo envolveu uma professora e 71 alunos, sujeitos cruciais para a realização de uma pesquisa-ação no contexto educacional.

A professora é mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e pertence ao quadro de professores substitutos do IFPB, desde março de 2017. Atuando em formação superior presencial e à distância, fez de seu local de trabalho o *locus* de sua investigação.

O foco de sua pesquisa já fora abordado de outra forma em uma pós-graduação *latu sensu*, construída no curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, também pela UFCG, em 2012. Além disso, é graduada em Letras/Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Nessas formações, a

docente investigou o ambiente virtual *blog* voltado à educação. Dessa maneira, já possui conhecimento sobre os ambientes virtuais voltados ao ensino⁸.

Em relação aos aprendizes, foram 71 voluntários de duas turmas da segunda série em nível articulado e integrado ao Ensino Médio, dos cursos Petróleo & Gás e Informática. Para a obtenção de informações sobre eles, antes de iniciarmos a SAD, foi realizado um questionário que serviu de pré-análise para conhecermos melhor os envolvidos, a fim de elaborar a sequência.

O questionário, que teve questões abertas e fechadas, permitiu identificar os hábitos e impressões dos alunos diante do impacto dos ambientes virtuais na vida deles. Os tipos de perguntas possibilitaram a coleta sistemática de dados quantificáveis e qualificáveis, a fim de obtermos mais detalhes das experiências desenvolvidas.

Para Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014), este instrumento facilita o processamento de informações, sendo uma das vantagens de utilização quando temos um número grande de participantes em uma pesquisa. Dessa forma, fizemos das perguntas fechadas dados estatísticos que compõem o Quadro 01, e as perguntas abertas nos forneceram informações sobre a faixa etária e natureza biológica, o uso de redes sociais e atividades realizadas nesses espaços. Para melhor visualização, observemos o Quadro 01.

⁸ Na especialização, foi produzida uma monografia intitulada “Blog: a interação entre posts e comentários como ferramenta de aprendizagem”, em uma pesquisa de viés descritivo-interpretativista, a partir da postagem “Assassinando a Língua Portuguesa”, os comentários realizados foram categorizados de acordo com o tipo de interação estabelecida no blog intitulado “Debatendo a Educação”. Dessa pesquisa emergiram dois artigos: o primeiro, “A postagem e seus comentários: a interação no blog”, divulgado no “IV SINALGE - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais” (identificador: 108e5b2ac28644d7467492139d3bcf86); e o segundo, “Categorias de interação no blog: comentários pertinentes e medianos”, publicado no “X SELIMEL - Seminário Nacional Sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura” (ISSN 5357-9765). No TCC da graduação, que partiu de uma pesquisa-ação, analisaram-se as influências do letramento digital em sala de aula e através de comentários argumentativos foi realizada a análise dos operadores argumentativos mais utilizados nas interações escritas. Essa pesquisa é intitulada “O gênero blog: o uso da prática de letramento digital para o ensino da argumentação”, e rendeu um artigo, com mesmo título, publicado no “VII SELIMEL” (ISSN 2175-6481).

Quadro 01: Perfil dos participantes nos ambientes virtuais

Questionamentos Número de alunos: 71	Informações coletadas	
Natureza biológica dos discentes/colaboradores	34 feminino	37 masculino
Ambiente virtuais mais utilizadas	<i>Facebook</i> : 100%	
	<i>Instagram</i> : 73%	
	<i>WhatsApp</i> : 100%	
	<i>Twitter</i> : 8%	
	<i>Snapchat</i> : 5%	
Atividades que realizam com frequência no <i>Facebook</i>	Curtir: 100%	
	Comentar postagens: 62%	
	Compartilhar: 90%	
	Enviar mensagens: 100%	
	Publicar Textos: 88%	

Conforme demonstrado no Quadro 1, dos alunos colaboradores da pesquisa, 34 são de natureza biológica feminina e 37 masculina, esses discentes estão entre a faixa etária de 16 a 19 anos. Além dos dados sobre a idade, verificamos no questionário que os alunos são participativos nos ambientes virtuais destacados e, dentre os mais acessados, o *Facebook (FB)* e o *WhatsApp* se destacam; sendo que o *Instagram* aparece com 73% do índice de utilização, o *Twitter* com 8% e, por último, com 5% aparece o *Snapchat*, que apresentou o menor índice de acessibilidade.

Diante dos dados, observa-se que tanto o FB quanto o *WhatsApp* têm total aceitação, com 100%. Porém, para que a pesquisa fosse desenvolvida, o FB foi escolhido por apresentar inúmeras ferramentas atrativas ao contexto escolar, tais como organização no agrupamento das postagens e comentários, vasta opção de tipos de interação, através da inserção de novos textos verbais e não-verbais, e também a troca de mensagens instantâneas (forte marca do *WhatsApp*). Portanto, a rede social escolhida oferece maior adequação ao trabalho de leitura e escrita.

O Quadro 01 também nos revelou que entre as atividades realizadas pelos aprendizes com frequência no FB, as práticas de reagir com curtidas e enviar mensagem são as mais comuns, pois ambas aparecem em 100% das respostas, privilegiando não apenas a escrita, mas também a leitura. Porque para “curtir” alguma postagem é preciso fazer uma leitura prévia, nem que seja de forma rápida – seja em linguagem verbal ou não verbal; conforme especificado sobre os *emoticons*, no tópico

sobre “comentário”, do capítulo anterior. Para enviar uma mensagem, existe um processo de interação, dinâmico e facilitado pelos recursos da multimídia de cada aplicativo.

Percebe-se que o compartilhamento de mensagens também é uma prática interligada na utilização da rede social e destaca-se um índice entre 90% dos colaboradores; já a publicação de textos recebeu 88%. Dessas atividades, 62% é o índice relacionado à ação que envolve práticas de leitura e escrita; o menor índice do quadro, e maior expectativa da docente na elaboração das atividades ao grupo, pois espera-se que os aprendizes interajam, tanto com comentários quanto com novas postagens para que haja motivação entre os colegas com o registro dessas reações.

Observou-se que nem todos os sujeitos tinham o hábito de escrever comentários no FB. Essa constatação motiva a professora para a elaboração da sequência de atividades, transformada em objeto de reflexão da pesquisa, procurando dar aos aprendizes oportunidade de produzir textos no limiar entre a obrigação escolar (registro da tarefa institucionalizada - produção de cartas) e o lazer (tarefa extra-sala de aula-produção de comentários); nesta última, procurando compreender o envolvimento dos alunos com a multiplicidade ou pluralidade das ferramentas oferecidas pelo FB.

2.4 Sistematização dos dados

Por desenvolver uma pesquisa em que seres humanos são colaboradores, cadastramos o projeto na Plataforma Brasil, submetendo-o ao Comitê de Ética. Além dessa aprovação⁹, solicitamos a autorização ao reitor da Instituição, local de coleta dos dados, reforçando as finalidades do nosso trabalho e os ambientes contemplados na pesquisa.

Colhemos a assinatura de todos os alunos diante do Termo de Assentimento, e o grupo no FB foi criado. Os 71 adolescentes foram incluídos no grupo “Língua Portuguesa – projeto de leitura e escrita”. Ficaram cientes da liberdade que tinham na pesquisa, de permanecer ou sair do ambiente virtual a qualquer momento, como

⁹ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC – UFCG sob parecer nº 92556518.4.0000.5182.

também dos objetivos e procedimentos que seriam utilizados no decorrer das atividades. O instrumento de coleta de dados utilizado está apresentado a seguir.

2.4.1 Instrumento de coleta de dados: Sequência de Atividade Didática

Para a professora ministrar aulas, incluindo um ambiente virtual em suas atividades, foi realizada uma SAD, a fim de sistematizar o exercício da leitura e da escrita dos alunos, diante das competências e habilidades necessárias para agir de forma consciente e crítica, entendendo os usos reais da linguagem.

Sistematizamos em um quadro a sequência de aulas da forma que a professora planejou e executou. Foram ministradas 18 aulas entre dezembro/2017 e fevereiro/2018, totalizando 900 minutos, com o objetivo de realizar uma intervenção em que o FB fosse utilizado como complemento à aula presencial. Organizado de forma descritiva, o Quadro 02 apresenta o conjunto de aulas de leitura e escrita realizadas nos ambientes presencial e virtual:

Quadro 02: Aulas de leitura e escrita com recursos do ambiente presencial e virtual

AULA/TEMÁTICA	Duração	Objetivo	Eixo de ensino	Tipo de ambiente
Aula 01: Preconceito homofóbico	50 minutos	1) Interpretar o vídeo “Você é preconceituoso”, de Eduardo Bressamin (ver anexo 01); 2) Produzir comentários argumentativos no <i>Facebook</i> sobre o vídeo.	Leitura e escrita	Presencial e virtual
Aulas 02 e 03: Argumentação	100 minutos	1) Explanar e identificar o conteúdo Tese e plano de texto (ver anexo 02).	Escrita	Presencial
Aulas 04 e 05: Argumentação	100 minutos	1) Explanar e identificar o conteúdo tipos de argumentos: argumentos baseados em citação e em raciocínio lógico (ver anexo 03).	Escrita	Presencial
Aula 06 e 07: Argumentação	100 minutos	1) Explanar e identificar o conteúdo tipos de argumentos: argumentos baseado em evidência e contra-argumentação (ver anexo 04).	Escrita	Presencial
Aula 08: Preconceito racial	50 minutos	1) Interpretar a música Racismo é burrice”, de Gabriel O pensador (ver anexo 05); 2) Produzir comentários argumentativos no <i>Facebook</i> sobre a música.	Leitura e escrita	Presencial e virtual
Aula 09: Preconceito racial e social	50 minutos	1) Interpretar o vídeo “Flip – Festa Literária Internacional de Paraty” (ver anexo 06). 2) Produzir comentários argumentativos no <i>Facebook</i> .	Leitura e escrita	Presencial e virtual
Aulas 10 e 11: Preconceito	100 minutos	1) Interpretar o texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff (ver anexo 07); 2) Produzir comentários argumentativos no <i>Facebook</i> sobre o texto de Leonardo Boff.	Leitura e escrita	Presencial e virtual
Aulas 12 e 13: Gênero carta aberta	100 minutos	1) Interpretar os textos: a) Carta Aberta a Comunidade de Manaus; b) Carta de uma vítima de preconceito racial ao seu agressor; c) Carta Aberta: O negro e a Mídia (ver anexo 08); 2) Observar as estruturas divergentes e convergentes entre as cartas; 3) Explanar os aspectos estruturais, discursivos e linguísticos do gênero Carta Aberta.	Escrita	Presencial
Aulas 14 e 15: Gênero carta aberta	100 minutos	1) Retomar a explanação dos aspectos estruturais, discursivos e linguísticos do gênero Carta Aberta; 2) Reescrever uma Carta Aberta, a fim de adequá-la nos aspectos estruturais, discursivos e linguísticos do gênero.	Escrita	Presencial
Aulas 16 e 17: Produção do gênero carta aberta	100 minutos	1) Produzir uma Carta Aberta sobre o enfrentamento de práticas de preconceito no IFPB-CG (ver anexo 09).	Escrita	Presencial
Aula 18: reescrita do gênero carta aberta	50 minutos	1) Reescrever a Carta Aberta produzida nas aulas 16 e 17.	Escrita	Presencial

De modo geral, as aulas relatam atividades que envolvem os eixos de leitura e de escrita, distribuídas de forma a contemplar o conteúdo “Tipos de argumentos” e o “Gênero Carta Aberta”. Para estimular a apropriação destes conteúdos, utilizou-se o tema “preconceito”, com 6 textos que subsidiaram a temática que perpassou os ambientes presencial e virtual. A coluna designada para “Aulas”, na horizontal, especifica temática, duração, objetivo, eixo de ensino e tipo de ambiente, predominante nas aulas discriminadas.

No eixo vertical, os objetivos levaram em consideração diferentes suportes ou textos (vídeos, músicas, depoimentos e Cartas Abertas) para a produção de sentido da temática “preconceito”, motivando os alunos a produzirem comentários no ambiente virtual - o grupo fechado designado para este fim – nas aulas 01, 08, 09, 10 e 11.

Além disso, nessas aulas algumas atividades foram realizadas com estratégias metodológicas que instigavam os alunos a levantarem hipóteses a partir da leitura e confrontarem seus posicionamentos com os dos colegas em comentários virtuais.

A partir da aula 12, em encadeamento com a 13, 14, 15, 16, 17 e 18, observa-se que a SAD foi conduzida para a exposição, escrita e reescrita do gênero Carta Aberta. Para tanto, observa-se que a reescrita do gênero teve finalidade de adequação linguística, não promovendo mais flexibilidade sobre o conteúdo escrito, como argumentos e operadores argumentativos, razão pela qual optei por não considerá-los. Contemplemos os próximos tópicos, a fim de maior detalhamento.

2.4.1.1 Plano de ensino - conteúdo de escrita, temática e objetivos

No Quadro 02, nota-se que as aulas 01, 08, 09, 10 e 11 apresentam a semelhança de serem contempladas em ambientes presencial e virtual, e também por terem a duração de cinquenta minutos. Dessas, as aulas 10 e 11 foram germinadas no ambiente presencial e virtual. Todas sugeriam que os alunos continuassem as discussões, iniciadas em sala de aula, no ambiente virtual, pois o material inicialmente discutido em sala foi postado no grupo do FB.

Isso evidencia que as cinco aulas, referentes aos eixos da leitura e escrita, foram ministradas para contemplar inicialmente o ambiente físico e, em complemento, o FB. Esse movimento que perpassou do presencial ao virtual possibilitou os *prints* de comentários de FB que são dados de análise diante da exploração (ou não) da leitura e escrita na postagem do ambiente virtual.

Nas aulas de 02 a 07 e de 12 a 18, o FB não foi utilizado como recurso complementar de conteúdo, portanto, essas foram executadas exclusivamente em sala de aula. Logo, nessas foram apreciadas apenas o eixo da escrita em ambiente presencial.

Conforme o Quadro 2 descreve, as aulas de 02 a 07 explanaram os conteúdos “Tese e plano de texto” e “Tipos de argumentos”. Essas abordagens pretendiam que os alunos usassem tais assuntos em sua escrita, partindo das discussões realizadas em sala de aula e no ambiente virtual, através de comentários, para utilizar os tipos de argumentos estudados na proposta da Carta Aberta.

Nas aulas 12, 13, 14 e 15, os aprendizes tiveram contato com a carta, a fim de conhecerem as características estruturais, pragmáticas e linguísticas, para então, produzirem a primeira versão do gênero (aulas 16 e 17). Após a produção, a carta foi reescrita na aula 18, finalizando a sistematização de atividades.

2.4.1.2 Utilização de recursos e o contexto de geração de dados

O contexto de geração de dados partiu da sequência de atividades (descrita no Quadro 02). Com essa execução foi possível verificar a relação estabelecida entre os conteúdos nos ambientes virtual e presencial e também ter acesso a escrita dos alunos, a fim de perceber a produtividade deles através dos gêneros comentário e Carta Aberta.

Dentre as 18 aulas ministradas, a partir das aulas 01, 08, 09, 10 e 11 foi plausível investigar os comentários dos alunos obtidos a partir de *prints* selecionados em função dos nossos objetivos. Em efeito da motivação dos *posts* e das discussões da temática em sala de aula, a participação dos alunos superou as expectativas da pesquisadora, com UM grande número de comentários, totalizando 148, em 4 postagens da professora.

Em relação aos dados produzidos em contexto de sala de aula, obtivemos 71 Cartas Abertas. Sendo assim, em decorrência dos instrumentos de coleta de dados, obtivemos um vasto *corpus* a ser analisado. Para critério de seleção, no decorrer da dissertação serão expostos 4 comentários e 5 trechos de Cartas Abertas dos alunos, respectivamente, Trata-se daqueles que participaram ativamente em todas as postagens e dos casos exemplares do material encontrado nas cartas.

Os resultados da aplicação da SAD em duas dimensões, o virtual e o presencial, originaram outros instrumentos de análise de dados, tais como os *prints* de comentários de FB e a Carta Aberta, que juntos compreendem a análise documental da pesquisa.

2.4.2 Instrumento de coleta de dados: comentários virtuais de *Facebook* e Carta Aberta

Durante a execução da SAD, os alunos foram motivados a lerem os textos postados e escreverem comentários no grupo do FB. Devido à volatilidade e complexidade que o ambiente virtual dispõe, e por nos propormos a analisar os comentários do espaço virtual como recurso complementar para o ensino de leitura e produção de textos, tornou-se inerente fazermos *prints* de variadas interações ocorridas.

Ao término da SAD, conseguimos um vasto *corpus* que compreendia os *prints* de comentários. Tendo em vista os objetivos de investigação da pesquisa, observamos quais voluntários participaram de todas as postagens realizadas pela docente, a fim de melhor compreendermos a influência dessa prática no decorrer das atividades.

Assim, dos 71 alunos, nos detemos à observação de 4 voluntários, casos representativos dos alunos que apresentaram constância no ambiente virtual. Tais exemplificações, ao serem analisadas, nos mostram as evidências (ou não) das aulas de leitura e de escrita que perpassaram as atividades nos dois ambientes (virtual e presencial).

Além dos comentários de FB, os colaboradores foram motivados a escreverem uma Carta Aberta, conteúdo escolar estabelecido para a série, após um caminho trilhado pelos eixos da leitura (sobre a temática “preconceito”) e da escrita (“tipos de argumentos”), em que os alunos produziram esse gênero, a fim de expressarem seus posicionamentos.

Enquanto documento, arquivamos as produções presenciais, pois um dos objetivos específicos é verificar a influência do ambiente virtual na produção do gênero Carta Aberta. Dessa maneira, analisar essa produção, frente aos objetivos que nortearam a aplicação da SAD, constituíram a base para a nossa pesquisa, juntamente com os comentários.

Dessa forma, a produção de Cartas Abertas permite registrar o término da SAD, por se tratar da última atividade realizada. Para tanto, o critério de seleção do *corpus* de análise da Carta Aberta deu-se em dois processos, inicialmente pela seleção dos alunos atuantes em todas as postagens do FB; e, em seguida, pela recorrência de casos que totalizaram cinco Cartas Abertas representativas para a análise da temática e do conteúdo que evidenciavam (ou não) as aulas de leitura e escrita que antecederam a atividade de produção da Carta Aberta.

Portanto, os três instrumentos apresentados (SAD, comentários e Cartas Abertas) constituem o *corpus* de análise, ora investigado, e são relevantes para a compreensão das categorias de análise na perspectiva de uma triangulação de dados.

A esse respeito, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 215) afirmam que “esse leque ampliado de visões propicia, sem sombra de dúvidas, um quadro mais completo”, pois a variedade de instrumentos amplia significativamente as opções de investigações.

2.5 Categorias de análise

Diante dos dados arregimentados pelos documentos em análise para responder os questionamentos e objetivos norteadores da investigação e das bases

teóricas que sustentam esta pesquisa, duas macro-categorias foram estabelecidas para a análise dos dados.

A primeira é denominada de “Articulação (ou não) entre conteúdo, eixo de ensino e objetivos”. Sob influência da SAD desenvolvida, observam-se as propostas das atividades utilizadas, pelo professor, para mobilizar ações de ensino de leitura e de escrita nos dois ambientes. A segunda categoria, “Evidências (ou não) da relação entre a SAD e as produções (de comentário e de carta aberta) em ambiente presencial e ambiente virtual”, centra-se nas produções dos alunos, procurando estabelecer uma relação entre as atividades desenvolvidas e o registro que eles fazem, seja nas postagens de comentários de FB seja na produção de Carta Aberta. Ambas serão analisadas no próximo capítulo.

III. ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo encontra-se organizado em dois tópicos. No primeiro, visando aprofundar a relação que se estabelece entre a sequência de atividades planejadas produzidas pelo professor, nos ambientes escolar e digital, intitulada: “Articulação (ou não) entre conteúdo, eixo de ensino e objetivos”. O segundo tópico, “Evidências (ou não) da relação entre o planejamento da SAD e as produções (de comentário e de carta aberta) em ambiente presencial e ambiente virtual”, analisa os produtos divulgados pelos alunos, subdividindo-se em duas categorias, que têm o intuito de aferir o impacto das atividades sugeridas. Assim, destacamos a produção de alguns alunos para aprofundar reflexões tanto na produção de comentários quanto na produção de Carta Aberta.

3.1 Articulação (ou não) entre conteúdo, eixo de ensino e objetivos

No tocante às práticas de leitura sugeridas pela professora para situar o tema e dar conta do objetivo da SAD relativa a essa prática, o presente tópico reúne textos e atividades de planejamento de leitura e de escrita que foram distribuídas de forma a contemplar os conteúdos “Tipos de argumentos” e “Gênero Carta Aberta”. Para essa sequência foram utilizados seis textos abordando a temática “preconceito” (ver Quadro 02), com o intuito de conduzir os discentes na discussão do tema.

Para o encadeamento das aulas, o ambiente digital, via acesso ao grupo do FB, foi pensado para subsidiar esse processo. Dessa forma, analisar se o cruzamento do ambiente virtual e presencial, através das atividades, também articulou os conteúdos dos eixos da leitura e escrita nos fará refletir sobre os pontos positivos dessa sequência.

Para articular o ambiente da sala de aula com o grupo do FB, foram realizadas algumas tarefas com estratégias metodológicas envolvendo práticas orais e interpretativas de leitura, como a atividade de interpretação de texto, realizada na aula 01 (ver Quadro 02), que evidencia a articulação entre os ambientes, pois a professora

expôs o vídeo em sala de aula e depois postou no ambiente virtual. Vejamos a Figura 07:

Figura 07: Postagem 1 – Vídeo Você é preconceituoso?



Na Figura 07, tem-se a primeira ilustração: a postagem da professora no grupo do *Facebook*, a fim de iniciar a SAD. É possível notarmos nessa imagem que 67 alunos, de um total de 71, visualizaram a *atualização de status*. Também se constata que 27 alunos reagiram, sendo 25 com a reação "curti" e 2 com "amei", e 43 alunos participaram através de comentários.

Nessa atividade, a docente partiu da leitura do vídeo "Você é preconceituoso?", de Eduardo Bressanim, para refletir sobre pensamentos e atitudes que não consideramos preconceituosos no cotidiano, mas que são. Junto a postagem do vídeo, no grupo virtual e em sala de aula, a professora utilizou o título do material para interrogar aos alunos se eles se consideravam pessoas preconceituosas. O movimento de expor o material e, em seguida postar, no grupo funcionou como motivação central nas demais aulas.

Destaca-se, portanto, a interrelação entre o presencial e o digital no eixo da leitura, em que a docente mantém a articulação dos ambientes e espera a contribuição dos alunos em extensão às discussões realizadas em sala de aula sobre a temática, priorizando a funcionalidade nas situações sociocomunicativas através do gênero (MARCUSCHI, 2007)

Através das postagens, a professora resgata a importância do processo de aquisição do conhecimento, oportuniza aos discentes exporem suas crenças e argumentos sobre as próprias atitudes, valorizando as experiências dos aprendizes inseridos em uma realidade revelada através de uma construção ativa, que relaciona as vivências fora do ambiente escolar em uma prática amparada pelo paradigma emergente (MORAES, 2007).

A ação da docente também está presente quando mobiliza os dois ambientes na sequência, numa articulação que proporciona à escola o trabalho com uma ferramenta para o ensino que é motivadora e dinâmica. Ao expor o material no FB e motivar os voluntários a interpretar e interagirem com a produção de comentários no FB, a ação da professora era direcionada para a produção de comentários.

A articulação desenvolvida corresponde a um processo educacional essencial na contemporaneidade, pois o sentido do texto foi construído na relação existente entre o texto e os sujeitos. É nessa experiência de interação e troca de informações que o leitor tem uma atitude responsiva ativa (KOCH e ELIAS, 2013)

Para as aulas que correspondiam ao eixo da escrita, ocorreu a explanação e identificação dos conteúdos “tese e plano de texto” e “tipos de argumentos” (expostas no Quadro 02 – aulas 02 a 07). Este baseava-se em argumentos fundamentados em citação, raciocínio lógico, evidência e contra-argumentação, e ambos foram explicados apenas em ambiente presencial, para desenvolver estratégias de posicionamento que levariam os discentes a argumentarem na produção de comentários de FB e na Carta Aberta.

Ao apresentar o conteúdo “tipos de argumentos” nessas aulas, as atividades elaboradas para promover a ativação de conhecimento abordaram a leitura apenas para identificação de aspectos constitutivos nos textos presentes para a explicação desse conteúdo. Observemos a Figura 08, parte do material das aulas 06 e 07¹⁰:

¹⁰ Em anexo o material completo está disponibilizado.

Figura 08: Conteúdo “tipos de argumentos”

ARGUMENTO BASEADO EM EVIDÊNCIA

O argumento que se baseia em evidência apresenta fatos (dados estatísticos, pesquisa, informações científicas, exemplos reais ou hipotéticos etc.) que comprovam a tese.

A exemplificação é um ótima saída para argumentação, mas é necessário ter atenção para que não se produzam parágrafos inteiros com exemplos, esquecendo-se de discutir a ideia central.

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO

Leia o texto de um vestibulando sobre o homem e a solidão e, em seguida, responda à questão.

Em sociedade, nenhum homem é uma ilha

Nenhum homem é uma ilha, porque, por mais solitário que ele seja, sempre terá alguém ao seu lado, dando-lhe força. O homem nunca poderia ser uma ilha, pois está sempre procurando novos desafios, novas emoções, sempre se envolvendo com gente nova, por mais desconhecido que seja.

Mesmo que fosse muito, muito solitário, nunca poderia ser comparado a uma ilha. Na verdade, a ilha está sempre solitária. A ilha, por mais feia e sombria que seja, sempre terá alguém por perto: as aves, as pedras, as árvores, a água do mar, os peixes etc.

Por isso e por muitas outras coisas, um homem não pode ser uma ilha, porque ele, acima de tudo, é um ser humano e, por ele ser um ser humano, sempre terá alguém o amando ou querendo-lhe bem, por mais longe que esteja.

Angelo

- Pode-se perceber que o autor constrói seu texto com argumentos facilmente refutáveis. Diante disso, apresente contra-argumentos às ideias expostas no texto.

O argumentador deve assumir a existência de ideias contrárias às suas (os contra-argumentos) e refutá-las utilizando seus próprios argumentos. Em vez de enfraquecer a argumentação, essa estratégia a fortalece, pois demonstra que o argumento formou sua opinião considerando diferentes pontos de vista. Portanto, um bom argumento não é aquele que anula os demais, mas o que se torna preferível em relação a eles.

A Figura 08 corresponde ao material utilizado nas aulas 06 e 07 (ver Anexo 04), sobre “tipos de argumentos”, que foi explorado em contexto de sala de aula, com o intuito de desenvolver estratégias de posicionamento escrito que, de acordo com o planejamento da docente, seria explorado mais à frente na produção das “Cartas Abertas”, com o objetivo de promover uma melhor conscientização na leitura e produção de argumentos em postagens, referentes à exploração das aulas de leitura e de escrita da temática geradora. Após a explicação do conteúdo “tipos de argumentos”, ocorreu uma retomada às atividades que cultivam o FB, com exploração do tema.

A seguir, observemos o Quadro 03, que reúne o encaminhamento dado pela docente nas atividades expostas em ambiente virtual em aulas que sucederam a explanação do conteúdo “tipos de argumentos”.

Quadro 03: Articulação entre conteúdos e temática na produção de comentários

		Ambiente presencial	Ambiente virtual - postagens
Aula 08: “Racismo é burrice”, de Gabriel O Pensador (música)	Questionamentos no ambiente virtual: Qual justificativa você poderia nos apresentar para o preconceito racial? E qual(quais) fator(es) contribui(em) para a prática de racismo e discriminação?	Reprodução da letra da música Leitura de comentários dos alunos	Postagem da música “Racismo é burrice” através de vídeo (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MDaB8muAANc >.) 57 comentários foram explicitados pelos discentes
Aula 09 “Flip – Festa Literária Internacional de Paraty” (Depoimento em vídeo)	Interpretação do documentário e questionamento no ambiente presencial que surgiram a partir das participações orais.	Reprodução do depoimento em vídeo Depoimento de alunos com argumentos orais sobre preconceitos vivenciados e exemplificados	Postagem do depoimento em vídeo (disponível em: < https://www.facebook.com/flip.paraty/?hc_ref=ARSsyvQPJ2xNJMTSLvLRvJ00sHbW5Y1q3LjFGBUj1TRQRjL8DJYRsKoNp4qSaXEAn4&ref=hf&hc_location=group >.) 5 comentários foram explicitados pelos discentes
Aulas 10 e 11: “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff	Questionamento no ambiente presencial: Qual o objetivo geral do texto anterior? No texto em estudo, o autor serviu-se de vários recursos, um deles é a definição. O ato de perdoar, conforme foi definido no texto, está adequado ao contexto? Justifique. Questionamento no ambiente virtual: “Por que, segundo Leonardo Boff, Nelson Mandela tem um significado para o futuro da humanidade?”	Leitura e interpretação do texto através de material impresso. Identificação de tese e de argumentos.	Postagem do texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade” (disponível em: < https://leonardoboff.wordpress.com >.) 42 comentários foram explicitados pelos discentes

Como se pode verificar, o Quadro 03 revela a articulação entre o ambiente presencial e a reiteração da aula no ambiente virtual em relação ao eixo da leitura. As aulas 08, 09, 10 e 11 foram complementadas por postagens virtuais em que a professora induzia os alunos a comentarem, ao fazer alguma pergunta sobre o material postado (conforme observamos na segunda coluna da vertical). A primeira coluna na vertical especifica a aula e o material que foi subsídio para as atividades de leitura e escrita que ocorreram. Diante dessas colunas, temos o detalhamento das

intervenções que nos mostra a articulação feita pela docente, nos eixos horizontais, que especificam os questionamentos e procedimentos perpassados nos dois ambientes.

Na segunda coluna, na vertical, verificamos os questionamentos, “Qual justificativa você poderia nos apresentar para o preconceito racial? E qual(quais) fator(es) contribui(em) para a prática de racismo e discriminação?”, que induziam implicitamente os aprendizes a utilizarem estratégias de argumentação para responderem as perguntas ao comentarem no ambiente virtual. No entanto, não retomava explicitamente o conteúdo “tipos de argumentos” nos questionamentos.

No final da coluna que disponibiliza os questionamentos, temos a indagação: “Por que, segundo Leonardo Boff, Nelson Mandela tem um significado para o futuro da humanidade?”, que nos faz afirmar que o comando da questão volta-se apenas para a leitura, nenhum aspecto de retomada ao conteúdo de escrita (implícita ou explicitamente) existiu, após esse conjunto de aulas e vários comentários existentes no grupo. Logo, fica evidente que a docente não explorou os comentários dos alunos com o intuito de retomar o conteúdo “tipos de argumentos”, e essa não exploração limitou o conteúdo abordado na aula.

Portanto, verifica-se que a articulação entre o ambiente presencial e o virtual predomina na exploração da temática, sem cultivar o conteúdo “tipos de argumentos” em atividades que perpassaram o ambiente virtual. Talvez essa falta de exploração do conteúdo e a identificação dos operadores argumentativos, que são essenciais no processo de arguição e coesão, e tão ricos para o desenvolvimento da escrita dos aprendizes nas justificativas de seus posicionamentos, venha nos mostrar a falha na não evidência de conteúdos de escrita mais a frente.

Com isso, interpretamos que para os objetivos do eixo de escrita, através do conteúdo “tipos de argumentos”, o movimento de articulação entre os ambientes foi divergente, não ocorre a articulação esperada entre o conjunto de aulas que privilegiaram apenas a escrita (02, 03, 04, 05, 06 e 07) com as de leitura e escrita no ambiente virtual (08, 09, 10 e 11). Essa falta de articulação não corresponde aos objetivos do planejamento da docente que pretendia a apropriação do conteúdo pelos alunos e que condizia a um dos motivos de ter incluído o FB em complemento a aulas presenciais.

Face às considerações relativas à sistematização de atividades de leitura e de escrita, e a articulação entre o conteúdo ministrado, a última coluna, relativa à explicitação de comentários, possibilita a identificação de aspectos do planejamento dessas aulas, sinalizando, portanto, reflexões necessárias, tão caras à Linguística Aplicada, para a construção de uma etapa, que influencia o ensino pautado em práticas emergentes inseridas em um paradigma complexo (FREIRE; LEFFA, 2013).

Diante da exposição do Quadro 03, percebe-se que os alunos foram motivados a interagirem nos dois ambientes. Porém, não existiram momentos de retomadas ao conteúdo sobre escrita argumentativa, logo, não teve conexão entre as apresentações que contemplaram o eixo de ensino escrita (aulas 02, 03, 04, 05, 06 e 07) com as expostas no Quadro 02.

Portanto, constata-se uma não linearidade em relação ao conteúdo, momento que a docente poderia ter explorado como “módulo de atividade/exercício” (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014), pois os alunos já tinham escrito um comentário inicial (aula 01), como também conhecimento dos “tipos de argumentos”, mas não se apropriaram desse aspecto que envolve conhecimentos e várias estratégias que fazem parte do processo de escrita de um sujeito ativo.

Do ponto de vista da realização dos objetivos do planejamento, observa-se que a docente ministrou o conteúdo de escrita superficialmente. Criou-se uma nova realidade, ao experimentar uma prática que dá prioridade aos comentários no ambiente virtual em detrimento do conteúdo, mas não incorpora e transcende nenhum momento em que os alunos possam observar, analisar e refletirem sobre os efeitos dos argumentos empregados nos próprios comentários postados.

Esperava-se que a docente articulasse o objetivo de aulas já ministradas com a escrita dos aprendizes, que foi proporcionada pela postagem consecutiva de três materiais (expostos no Quadro 03), pois é papel do professor mediar os conteúdos sobre a língua em que o aluno ainda não tem a propriedade, ensinando-o a produzir textos que atendam a determinadas situações de comunicação (COSTA-HÜBES & SIMIONI, 2014).

No tocante à prática de escrita do gênero Carta Aberta, segundo conteúdo explorado na SAD, os alunos interpretaram três Cartas Cbertas, e identificaram os aspectos estruturais, discursivos e linguísticos que condiziam a esses textos. Dessa

maneira, a professora explicou a finalidade e objetivos do gênero. Na sequência das aulas, os aprendizes escolheram uma das cartas e a reescreveram, a fim de adequarem o texto às características do gênero.

Feito o reconhecimento, os alunos receberam a seguinte proposta:

Figura 09: Proposta de Carta Aberta

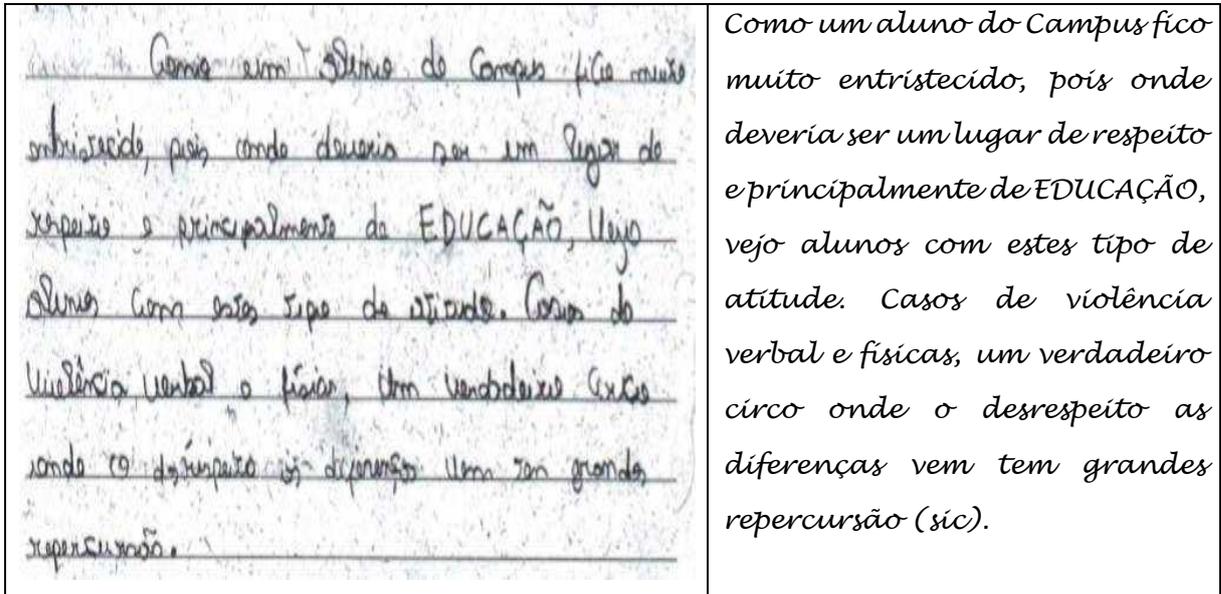
1) Com base nos textos discutidos no decorrer do 4º bimestre e em seus conhecimentos prévios, redija uma *Carta Aberta*, propondo ações que visem ao enfrentamento de práticas de preconceito no IFPB-CG. O texto será direcionado a direção de ensino do Instituto, a fim de executarmos a sua sugestão.

Na Figura 09 tem-se o enunciado da redação que solicitou aos discentes produzirem uma “Carta Aberta” sobre o “enfrentamento de práticas de preconceito no IFPB-CG”. A partir dessa proposta, verifica-se a exploração das aulas de leitura que perpassou toda a sequência, diante do tema “preconceito”. Embora o conteúdo “tipos de argumentos” não tenha sido explicitado na escrita dos alunos na Carta Aberta, a docente esperava que os discentes fizessem uso desse assunto, por ter ministrado aulas que corresponderam as estratégias de escrita argumentativa.

No entanto, a ausência de uma articulação das aulas presenciais sobre “tipos de argumentos” com a escrita dos alunos no ambiente virtual, através de comentários, pode ter promovido um distanciamento entre o primeiro conteúdo e, conseqüentemente, no que se esperava na escrita das Cartas Abertas, pois muito encontramos sobre as aulas de leitura, mas pouco das de escrita, também evidenciado na articulação das aulas presenciais com as que tiveram postagens no grupo do FB.

Ao apreciarmos toda a SAD, já exposta no Quadro 02, verificamos como aspecto positivo a articulação da temática no decorrer dos eixos de ensino e dos conteúdos. No entanto, o objetivo inicial, de relacionar o conteúdo “Tipos de argumentos” como percussor ao que deveria ser explorado na “Carta Aberta”, não foi atingido. Observemos a produção textual apresentada na Figura 10, a seguir.

Figura 10: Trecho de Carta Aberta sem relação de argumentos



No trecho exposto na Figura 10, correspondente ao único parágrafo de desenvolvimento desse voluntário, nota-se que não existe relação dos tipos de argumentos ensinados em sala de aula na produção do aluno. Ao apreciar o trecho “fico muito entristecido, pois onde deveria ser um lugar de respeito e principalmente de EDUCAÇÃO, vejo alunos com estes tipo de atitude. Casos de violência verbal e físicas, um verdadeiro circo”, verifica-se que existe o conhecimento de um(ns) caso(s) de desrespeito e preconceito, mas não é citada nenhuma exemplificação, como o tipo de argumento de evidência ou de raciocínio lógico.

Nota-se, portanto, a artificialidade entre a teoria “tipos de argumentos” e a prática de escrita do aluno. Embora sejam citadas atitudes de “desrespeito as diferenças”, essa produção não tem uma escrita com finalidade persuasiva, pois é por meio do discurso que expressamos nossa razão, julgamos e criticamos determinadas opiniões e situações (KOCH, 2002).

Assim, evidencia-se uma prática escolar que faz parte da complexidade por envolver a dinamicidade de dois ambientes que envolviam o inesperado, a complexidade, a incerteza e a instabilidade a cada aula (LOPES, 2013). No entanto, executou atividades de ensino que precisavam de reflexão para promover uma maior

apropriação dos conteúdos, a fim de desenvolver as capacidades do discente em situações diversas de comunicação, ou seja, ensinar a escrever textos coerentes e coesos em situações escolares e extraescolares (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013).

Dessa forma, refletir sobre a prática da docente e a lacuna deixada pela não articulação do conteúdo de escrita nas atividades, atribuída à falta de inferência e comparação durante o processo, a partir da explicação e do que foi produzido, é constatar que no decorrer de uma SAD, a aplicação e as atividades desenvolvidas precisam de reflexão, para que, se necessário, a educadora retroceda a(s) explicação(ões) para que todos os assuntos sejam assimilados e aprendidos pelos voluntários.

Ao pensar sobre a inserção de dois ambientes numa mesma prática e das já constatadas dificuldades dos professores em incluir os gêneros textuais na sala de aula (HILA, 2007; BARROS, 2008), podemos refletir que o sucesso ou fracasso de uma prática docente pode justificar-se por diferentes instâncias, entre as quais o pouco tempo para concluir um ano letivo, atropelado por um período após greve, a falta de reflexão no decorrer da prática, incluindo-se a própria formação universitária.

A execução de uma SAD, mesmo com planejamento prévio, é a melhor das intenções de um professor, mas não é uma fórmula pronta e com garantia de sucesso. É preciso reflexão à instância geradora de suas práticas, exercício ocorrido por intermédio de formação continuada e pelo hábito da meditação das ações executadas em sala de aula (HILA, 2007).

Se faz necessário compreender as sequências didáticas em seu processo, de atividades sucessivas e inter-relacionadas para se atingir um objetivo, considerando as condições de produção e de uso, e as capacidades de linguagem que são requeridas em uma determinada situação de interação (ALVES e MEIRA, 2018), a fim de fornecer informações para os alunos se apropriarem e construírem seu conhecimento.

3.2 Evidências (ou não) da relação entre o planejamento da SAD e as produções (de comentário e de Carta Aberta) em ambiente presencial e ambiente virtual

O presente tópico cumpre realizar uma análise em que as produções escritas - comentários, em ambiente virtual; e Carta Aberta, em ambiente escolar - revelam evidências ou influências do planejamento de ensino da professora no tocante à leitura e à escrita. Assim, com os produtos registrados nos dois ambientes, verificamos a forma de apropriação do conteúdo desenvolvido, subdividindo-o em três subcategorias: Evidências (ou não) da apropriação dos conteúdos de aulas de leitura e escrita na postagem de comentários; A Carta Aberta: flagrantes das aulas de leitura na produção do gênero; e A Carta Aberta: flagrantes das aulas de escrita na produção do gênero.

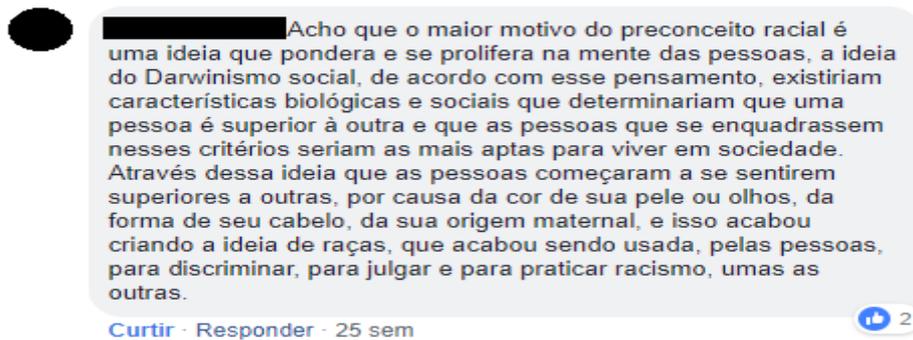
3.2.1 Evidências (ou não) da apropriação dos conteúdos de aulas de leitura e escrita na postagem de comentários

Os comentários no grupo do FB são resultados das ações da professora no decorrer das aulas de 01 a 11 (ver Quadro 02), tanto em sala de aula quanto no ambiente virtual, pois eles são a exposição do conhecimento adquirido em referência às discussões nos dois ambientes.

Nas quatro postagens que a professora realizou no FB, a partir da leitura do *post*, os alunos foram instigados a interagirem, seja com a própria postagem que tinha perguntas aos adolescentes, ou com os comentários dos outros participantes, que expressavam seus posicionamentos.

Nessas produções, existe vasta evidência do reflexo de aulas de leitura. Dessa forma, podemos elencar esses comentários como: reiteradores, por apontar o posicionamento do leitor; e agregadores, por se tratar da inclusão de novas leituras sobre o tema. Para tanto, vejamos os próximos dois exemplos reiteradores, que são do Comentador 01:

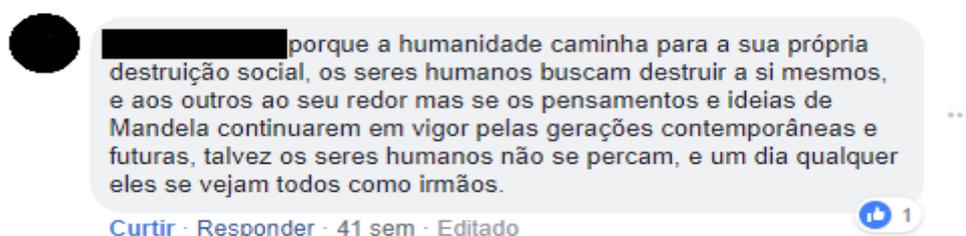
Figura 11: Comentário 01



No exemplo exposto, Figura 11, observa-se que no comentário 01, motivado pela postagem da música “Racismo é burrice”, de Gabriel O pensador, em resposta aos questionamentos da postagem (“*Qual justificativa você poderia nos apresentar para o preconceito racial? E qual(quais) fator(es) contribui(em) para a prática de racismo e discriminação?*”), o aprendiz acrescenta ideias relacionadas à temática da postagem, condizentes ao preconceito racial. Na imagem, podemos observar duas curtidas, uma da professora, que ao ler os comentários dos alunos reagiu, e a segunda de outro voluntário, que demonstra concordar com as ideias do Comentarador 01, por curtir. Embora seja um número pequeno de interação, observa-se que além da docente, outro aluno leu e concordou com o posicionamento do colega.

Para o Comentarador 01, nota-se que o maior motivo do preconceito racial é o pensamento de que características biológicas (como cor de pele, olhos e cabelo) e sociais determinam a superioridade ou não do ser humano diante de critérios estabelecidos pela sociedade (linhas 04-09). Embora o aluno utilize a ideia do Darwinismo em seu texto (linha 03), nenhum argumento de autoridade, como o tipo de argumento de citação – já estudado em sala de aula (planejamento das aulas 04 e 05), foi enaltecido para fortalecer seu posicionamento. Vejamos a próxima interação desse Comentarador:

Figura 12: Comentário 02



Referente a postagem do texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff, condizente ao trabalho complementar que ocorreu no FB, nas aulas 10 e 11, o Comentador responde ao questionamento da postagem “*Por que, segundo Leonardo Boff, Nelson Mandela tem um significado para o futuro da humanidade?*”.

A partir da leitura do texto motivador, exposto na postagem, o Comentador 01 utiliza-se da leitura e discussões realizadas no ambiente presencial para comentar que “se os pensamentos e ideias de Mandela continuarem em vigor pelas gerações contemporâneas e futuras, talvez os seres humanos não se percam, e um dia qualquer eles se vejam todos como irmãos”. Diante desse fragmento, observa-se que o Comentário 02 mantém-se apenas na reiteração, pois nenhuma informação foi acrescentada e nenhum dos “tipos de argumentos” é utilizado para enaltecer ou fortalecer o ponto de vista do comentador.

Portanto, constata-se que, para o Comentador 01, as aulas sobre leitura foram favoráveis para a junção das ideias já trazidas pelo aluno junto às discussões propiciadas pelos momentos desse eixo de ensino, sobre “preconceito”, pois o aprendiz interpreta e emprega as ideias nas postagens, ampliando o conhecimento prévio num universo que jamais será fechado (MARCUSCHI, 2010).

Os comentários 01 e 02 encaixam-se na categoria de comentários, que denominamos de reiterativos, por incluírem o conhecimento prévio em uma interação que aborda a temática. Dessa maneira, existe na escrita mais significado e correlação com o pensamento do emissor, que teve nessas atividades a oportunidade de ler, refletir e construir o próprio posicionamento, fazendo referência a exposição das postagens pela relação existente com a temática e a aplicabilidade do conhecimento adquirido.

Já os comentários denominados de agregadores, referem-se à diversidade de textos e práticas de leituras mobilizadas a partir do trabalho escolar, que levaram os alunos a procurarem outros materiais e postar comentários de distintos suportes. Nas interações no grupo do *FB* encontramos comentários com outras leituras a partir da postagem de diferentes textos, fotos e *links* com vídeos ou depoimentos diante da mesma temática.

Os exemplos de comentários agregadores, a seguir, permite-nos mostrar que essas interações agregam valor a postagem inicial, evidenciando acréscimo de informações por parte do Comentador. Observemos comentários de distintos voluntários:

Figura 13: Comentário 03



No comentário 03, o Comentador 02 demonstra o envolvimento que teve com essa prática escolar ao realizar uma pesquisa em outro *site*, ao “navegar” pela internet. Faz-se interessante analisarmos essa postagem, pois o conteúdo que o texto aborda é o tipo de *argumento baseado em evidência*, que foi explicitado nas aulas sobre escrita pela docente (ver Quadro 02, aulas 06 e 07), mas que não apareceu em postagens feitas pela professora no espaço virtual.

Dessa maneira, podemos inferir que o aluno ao publicar esse tipo de texto (ver Anexo 10) pode ter sentido falta de dados estatísticos no decorrer das aulas de leitura, uma vez que apenas se deparou com tais dados a partir do conteúdo sobre escrita argumentativa. Logo, o aluno, ao divulgar esse tipo de argumento, teve a iniciativa de ajudar outros colegas na construção de seus comentários, mesmo que não tenha se apropriado de argumentos baseados em provas concretas para produzir um texto com argumentos de autoridade.

Diante de uma prática movida por ações adequadas ao uso da linguagem na contemporaneidade, a professora contribuiu para a ampliação das capacidades de

reflexão do Comentador 02, pois “o leitor amplia seu leque de possibilidades de leitura à medida que entra em contato com esses suportes e gêneros” (RIBEIRO, 2007).

Nesse sentido, pode-se notar a contribuição do trabalho da docente que tem na ação do aprendiz a efetiva função do gênero comentário virtual, que é agregar e retroalimentar com informações que possibilitaria a outros usuários explicitarem seus posicionamentos embasados na postagem.

Como podemos notar na Figura 12, houve apenas uma reação à ação do Comentador 02 - a curtida da professora. E, nos comentários seguintes, nenhum aluno utilizou os dados tão ricos em argumentos de autoridade em suas participações. Dessa forma, evidencia-se que a docente não refletiu sobre a sua prática e deixa de explorar um comentário que daria um novo direcionamento a aula de escrita. Observe, a seguir, outro exemplo de comentário agregador, a partir da participação do Comentador 03, diante do comentário 04:

Figura 14: Comentário 04



A Figura 14, comentário 04, ilustra uma prática de leitura com mais proficiência do que os comentários reiteradores, comentados anteriormente. Neste comentário, há um leitor ativo, guiando-se pelos objetivos norteadores da atividade. Assim como o comentário 03, o comentário 04 utiliza-se da autonomia disponibilizada em ambiente virtual para pesquisar sobre o conteúdo escolar, a fim de interpretar e relacionar a temática estudada na escola, em um processo de interação em que o discente explora a busca por mais leituras sobre “preconceito”, para obter uma informação pertinente que o instrua para realizar uma tarefa ou informar-se sobre os acontecimentos da atualidade (SOLÉ, 1998).

Os comentários 03 e 04, agregam à postagem novas informações. Os Comentadores 02 e 03, que realizaram esse tipo de interação, melhoraram

cooperativamente as discussões da temática, pois ao compartilhar textos de outros suportes, o aluno (autor dos comentários 02 e 03) articula a temática da SAD em função da expansão de práticas de pesquisas que foram além do trabalho escolar.

A docente poderia ter utilizado esse comentário, por exemplo, em sala de aula, a fim de desenvolver a autonomia e o pensamento argumentativo dos alunos, para que eles tivessem iniciativas parecidas e, progressivamente, explorassem o grupo virtual com fins de informação e aprendizagem sobre a temática ou qualquer outro conteúdo para ser divulgado e debatido em grupo. A retomada dos comentários em sala de aula seria um ganho para essa prática e também para a pesquisa, pois há reflexão por parte do comentador, mas não houve discussão em sala.

Os comentários agregadores mostram-se mais produtivos, mas por falta de retomada da professora, passam despercebidos e deixam de ser um complemento enriquecedor para os demais. Já os comentários reiteradores revelam leitores com uma característica que implica menos interação, revelando um nível de leitura com proficiência baixa, pois repetem informações dos textos motivadores e não acrescentam aspectos novos da temática.

Nesse sentido, o gênero comentário disponibiliza o aspecto de socialização e colaboração que, ao possibilitar livres interações sociais no grupo do FB, propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como a aprendizagem colaborativa (SOUZA, 2007). A diversidade de textos e práticas de leituras mobilizadas no ambiente virtual beneficia, por meio da leitura, todo o grupo.

Assim, a expansão da temática com a postagem de novos textos, a partir de fotos e *links* direcionando a vídeos ou depoimentos, liga-se a informações já existentes, dando maior oportunidade de o aluno expandir suas leituras, construir seu pensamento e se posicionar, pois a ele foi ocasionado se familiarizar com a temática.

Nos quatro comentários expostos, correspondentes à participação de três comentadores voluntários, nota-se que a progressão de ideias é atribuída à temática “preconceito”, e não ao conteúdo “tipos de argumentos”. Nesse sentido, o olhar sobre os tipos de argumentos, a princípio, foi decepcionante, pois a maior contribuição da SAD desenvolvida se voltou à leitura – como já constatado anteriormente.

Nos comentários virtuais encontram-se muitas evidências sobre as discussões da temática e pouco sobre aspectos de escrita argumentativa. Logo, a falta de retomada da docente sobre o conteúdo “tipos de argumentos” nos enunciados motivadores das postagens e também no decorrer das aulas, que contemplaram o ambiente virtual, permitiu que esse assunto não fosse utilizado na escrita dos voluntários da pesquisa. Porque faz parte do processo da escrita considerar a dialogicidade entre escritor e leitor, pois a escrita tem sentido a partir da ativação de conhecimentos, organização e desenvolvimento progressista de ideias (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34). Dessa forma, a interação e intenção pretendida, e as práticas argumentativas constituem-se como instrumentos importantes na construção de textos e na aprendizagem dos estudantes que é processual.

Para que a SAD contribuísse de forma significativa na aprendizagem dos alunos, seria necessário que a docente tivesse retomado o conteúdo de escrita através dos próprios comentários dos alunos em sala de aula, a fim de aprimorar essas interações no ambiente virtual, conforme demonstrado no modelo genebrino de Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013), pela exposição de técnicas para a elaboração, criação e/ou aprimoramento de conteúdos em módulos, ou pela estrutura de base de uma Sequência Didática nos moldes brasileiros, representada por Costa-Hübes e Simioni (2014).

São os módulos de atividade/exercício, que ajudam no processo de efetivação e apropriação do aluno diante de conteúdos trabalhados em sala de aula, pois é o movimento de retomada diante da produção de atividades que faz os discentes se apropriarem de elementos essenciais da linguagem em situação real de comunicação. Para verificarmos com afinco os flagrantes das aulas de leitura e escrita realizadas na sala de aula e no FB, que teve por finalidade conduzir os alunos para a produção do gênero textual Carta Aberta, observemos os próximos tópicos.

3.2.2 A Carta Aberta: flagrantes das aulas de leitura na produção do gênero

A Carta Aberta permitiu aos alunos expressar suas reflexões e posicionamentos sobre a temática “Tipos de preconceito”. Na análise da SAD, observa-se que esse gênero foi o ponto de chegada após a condução das aulas de leitura em ambientes presencial e virtual.

Para essa prática, observa-se que os alunos foram conduzidos através da concepção de leitura interacional dialógica (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10-11), por levar-se em conta que para a produção do gênero Carta Aberta é necessário que os discentes sejam leitores ativos na construção de seus conhecimentos, precisando considerar as experiências e informações prévias no processo de interação com os novos textos.

Dessa forma, a leitura é vista como uma atividade complexa de produção de sentido que exige além do código linguístico, sendo o leitor responsável em concordar ou não com as ideias do autor, além de poder unir novas informações (reflexo do conhecimento prévio). Nas Cartas Abertas flagra-se a produção de sentidos em relação à temática. A Figura 15, apresenta evidências das aulas de leitura no decorrer da SAD sobre preconceito. Vejamos trecho de uma Carta Aberta:

Figura 15: Carta Aberta 01

Meu papel é que mudemos primeiramente as instituições de ensino, para que elas se tornem ambientes inclusivos e seguros a todos os alunos. Quero aqui expor o outro lado das piadas, ensinamentos e comentários interferentes: o lado do oprimido.

Calor a educação ensinam sobre a luta travada diariamente por todas as classes oprimidas: a luta do negro e o preconceito ainda tão presente; o feminismo e a luta da mulher, ainda desrespeitada, insegura mas nua e mal vestida, ensinada a se submeter, com tentativas de camuflar-se com valores e crenças inferiores; a luta de pessoas de necessidades especiais, ainda desrespeitada e maltratada; a luta do religioso, ateu, agnóstico ou espiritualista, cujas diferenças ainda são frutos de desrespeito, violência, guerra e preconceito; a luta dos magros demais, gordos demais, cujos corpos são vistos de quaisquer padrões de beleza e sejam constantemente segregados por colegas e professores.

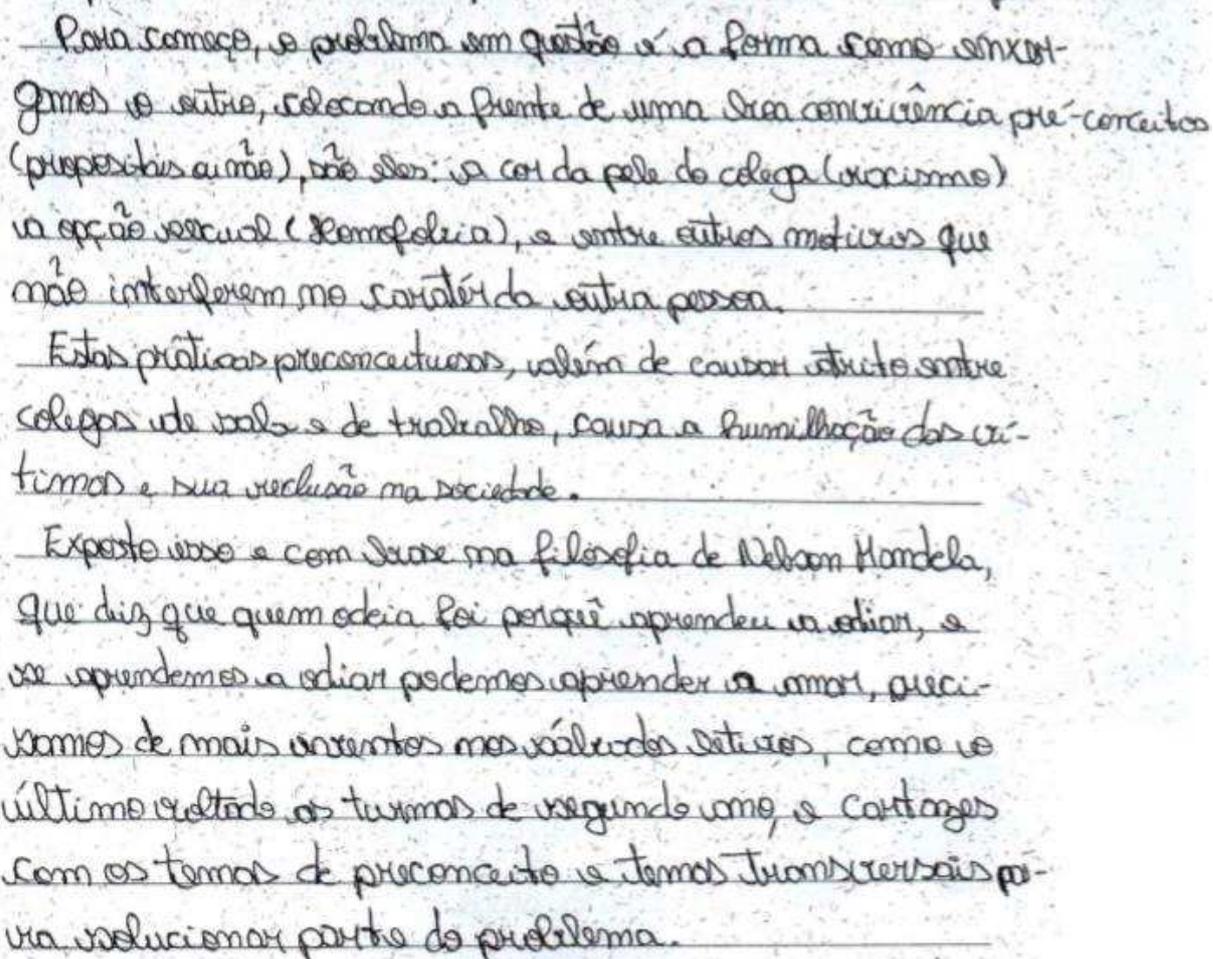
Na Carta Aberta 01 é possível notarmos que o aluno utiliza dos temas abordados nas aulas de leitura sobre “Tipos de preconceito”, ao citar que é necessário que a escola dissemine conhecimentos sobre as batalhas já vivenciadas sobre os grupos oprimidos, tais como “a luta do negro e o preconceito ainda tão presente; (...) a luta do religioso, ateu, agnóstico ou espiritualista, cujas diferenças ainda são frutos de desrespeito, violência, guerra e preconceito” (linhas 07-16).

Percebe-se, no trecho transcrito, que o aluno faz referência às discussões realizadas em sala de aula e também nas postagens no grupo do FB, além de incluir

outros subtemas que não foram expostos no decorrer da SAD, como “a luta do portador de necessidades especiais, ainda desrespeitado e violentado verbalmente; (...) a luta dos magros demais, gordos demais, ou que fujam de quaisquer padrões de beleza e sejam constantemente segregados por colegas e professores”.

Também flagra-se nessa Carta Aberta a expansão da discussão abordada no vídeo/depoimento da Flip, aula 09 (ver Quadro 02), ao escrever que a escola deve ensinar sobre a luta travada pelas feministas “e a luta da mulher, ainda desrespeitada, insegura nas ruas e nas escolas”. Dessa maneira, nota-se que o aluno dessa carta é um leitor ativo que, diante do objetivo de produzir uma redação, utiliza-se de informações expostas na escola e também das leituras e conhecimentos prévios, que juntos proporcionaram a ele usar com competência e autonomia as estratégias ensinadas. Observemos outro exemplo de flagrante das aulas de leitura na produção da Carta Aberta:

Figura 16: Carta Aberta 02



Para começar, o problema em questão é a forma como vivemos
 juntos e juntos, colocando a frente de uma ideia preconceituosa
 (preconceito a mais), não são: a cor da pele do colega (racismo)
 a opção sexual (homofobia), e outros estereótipos que
 não interferem no caráter da outra pessoa.

Estas práticas preconceituosas, podem de causar estrito entre
 colegas de sala e de trabalho, causa a humilhação dos vi-
 tímicos e sua exclusão na sociedade.

Exposto isso e com base na filosofia de Nelson Mandela,
 que diz que quem odeia foi porque aprendeu a odiar, e
 se aprendemos a odiar podemos aprender a amar, preci-
 samos de mais exemplos nos valores atuais, como o
 último exemplo os temas de respeito como, a cartazes
 com os temas de preconceito e temas transversais po-
 ria solucionar parte do problema.

A partir da leitura da Figura 16, Carta Aberta 02, verifica-se que o desenvolvimento da redação ocorreu a partir da exposição dos textos discutidos em sala e postagens no FB. A afirmação “o problema em questão é a forma como enxergamos o outro, colocando a frente de uma boa convivência pré-conceitos (propositais ou não)”, tem relação com o primeiro vídeo da SAD, aula 01 (ver Quadro 02).

O vídeo “Você é preconceituoso”, de Eduardo Bressamin, questiona os leitores sobre posicionamentos estabelecidos na sociedade que são preconceituosos. Portanto, a afirmação da Carta Aberta 02 mostra a influência da leitura desse material na escrita do gênero.

Outro flagrante dessas aulas é perceptível no trecho “com base na filosofia de Nelson Mandela, que diz que quem odeia foi porquê aprendeu a odiar, e se aprendemos a odiar podemos aprender a amar”. Nessa frase, observa-se que a leitura e discussão do texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff, aulas 10 e 11 (ver Quadro 02 e anexo 07), influenciou o discente na produção da carta, pois tanto em sala de aula quanto no grupo do FB, várias discussões foram realizadas sobre a filosofia de Nelson Mandela. Logo, a Carta Aberta 02 é um exemplo do que encontramos em várias outras produções, e mostra que as aulas de leitura influenciaram no processo de desenvolvimento da escrita, no que corresponde a temática, pois foram aulas construtivas de conhecimento e os alunos tiveram a oportunidade de estabelecerem ideias concretas, além de serem estipulados a pesquisa e leitura de outros materiais.

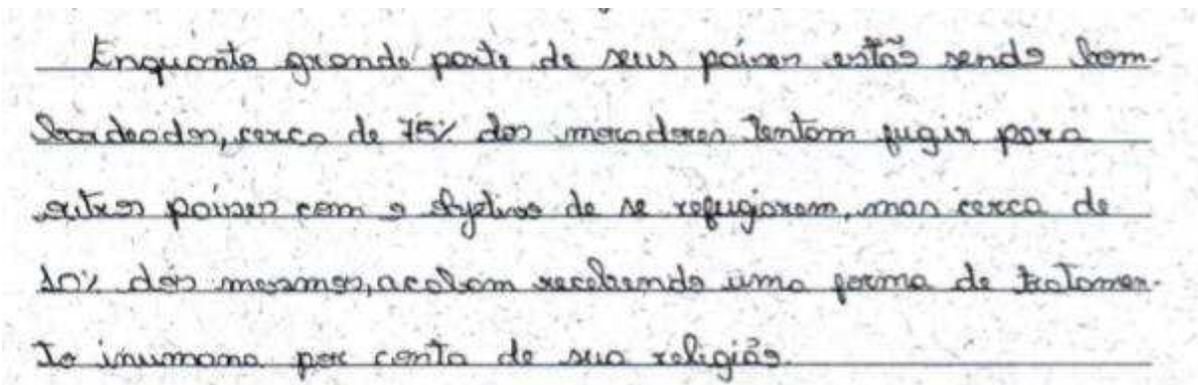
Dessa maneira, as Cartas Abertas apresentadas retratam exemplos das ocorrências que encontramos nas produções dos alunos, assim observamos que eles estiveram atentos a todas as postagens, comentários e discussões em ambiente presencial. E nota-se que a intervenção didática, no que concerne às aulas de leitura, foram significativas, pois funcionaram como referência para os discentes escreverem as Cartas Abertas mostrando ter conhecimento sobre a temática abordada (SOLÉ, 1998).

A seguir, verificaremos a influência ou não das aulas sobre escrita em trechos de Cartas Abertas.

3.2.2 A Carta Aberta: flagrantes das aulas de escrita na produção do gênero

A escrita do gênero Carta Aberta é a culminância de toda a aplicação da SAD, pois o gênero comentário serviu de andaime para que os alunos, ao final da sequência, escrevessem a carta. O conteúdo sobre escrita “tipos de argumentos”, que a professora ministrou entre as aulas 02 e 07 (ver Quadro 02), instigava os alunos a melhorar seus argumentos no processo de produção. Dessa forma, as produções das Cartas Abertas permitiram algumas reflexões a serem apontadas nesse tópico. Inicialmente a respeito de evidências do conteúdo “tipos de argumentos” nas produções. Vejamos a Figura 17 que apresenta a Carta Aberta 03.

Figura 17: Carta Aberta 03



A Figura 17 permite observar que o aluno introduz, na construção do desenvolvimento do texto, o conteúdo argumento baseado em evidência, pois aponta dados no intuito de enaltecer o texto. No entanto, verifica-se que o argumento não traz a informação da instituição de pesquisa ao qual ele recorre, reportando-se a passagens vagas e sem comprovação, via informações apresentadas.

Constata-se que das 71 Cartas Abertas, o fragmento ora ilustrado é o único que se aproxima do conteúdo “tipos de argumento”, ministrado pela professora. Dessa forma, não existem evidências das aulas de escrita na produção da Carta Aberta. Observemos nas Figuras o que se encontra nas produções textuais.

Figura 18: Carta Aberta 04

Incididamente é importante ressaltar que em toda e qualquer escola há ou já houve casos de preconceitos. No IFPB-CG, é notável os discursos indiferentes redigidos às pessoas que expressam o seu opinião quanto à política, economia e ideologia.

Assim, pessoas são excluídas do círculo social e se sentem oprimidas chegando até a esconder a forma em que pensa, para que assim possa se inserir em determinados grupos de colegas.

Figura 19: Carta Aberta 05

Em um ambiente tão diversificado como o IFPB, é de extrema importância que as diferenças sejam acolhidas e apoiadas.

A instituição deve disseminar o respeito em comunidade e entender que não pode calar-se quando o assunto é preconceito - ainda mais em dia e a escola precisa se posicionar para que a discriminação não se torne algo "normal". Os alunos precisam aprender que não importa o que o outro faça desde que não prejudique a ninguém.

As Figuras 18 (fragmento da Carta 04) e 19 (fragmento da Carta 05) não evidenciam o conteúdo “tipos de argumentos” na produção do gênero Carta Aberta, mas se encontra o uso de operadores argumentativos, tais como “e”, “assim” e “desde que”, que constituem-se como estratégias para a elaboração de argumentos e conclusões dentro dos enunciados.

Nos fragmentos de ambas as cartas, pode-se perceber que não existe aprofundamento em relação aos argumentos, utiliza-se de tais informações como exposição da temática. No entanto, pela participação em todas as postagens no grupo do FB, esperava-se dessas produções o avanço no processo de escrita argumentativa dos alunos envolvidos, considerando que eles poderiam ter utilizado de tal conhecimento sobre argumentação para inovar, comprovar, contra-argumentar ou evidenciar seu posicionamento em um texto de natureza argumentativa.

No entanto, é necessário percebermos que desde a publicação de textos no FB, em que os alunos participaram com comentários, o conteúdo “tipos de argumentos” foi superficialmente ministrado. Conforme já explicitado, faltou a professora retomar o conteúdo a partir da produção dos alunos (exposto em 3.2.1), como também após a escrita da Carta Aberta.

Os flagras para a produção dos argumentos relativos a esse gênero, embora nos mostrem que não existem evidências das aulas sobre argumentação na escrita da carta, nos diz muito sobre toda a SAD no que condiz ao eixo da escrita, pois além das retomadas do conteúdo, tão essenciais para a assimilação do conteúdo (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014), mais tempo seria necessário para que a docente explorasse tal conteúdo a partir da escrita dos próprios discentes.

A escrita é um produto social processual que passa por transformações, seja de modificação e adequação à situação de comunicação, seja pela necessidade de reescrita ou constante atualização de informações (MARCUSCHI, 2007). Assim, os momentos destinados a esse eixo de ensino precisariam de maior afinco no decorrer das 18 aulas que compreenderam a sequência, e também no decorrer de outras aulas para que a aquisição de estratégias de argumentação possa ser inserida com maior facilidade na escrita dos adolescentes.

Assim, constata-se que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (MORAN, 2013, p. 12). A

antecedência de trabalhar argumentos em um ambiente mais atrativo e dinâmico para os discentes, mostrou-se ser prazeroso, mas a condução da docente diante da SAD precisa ser revista e modificada, para que seja inserida em um paradigma emergente e corresponda a efetividade do ensino de escrita.

CONCLUSÃO

Neste estudo procuramos investigar a intervenção de uma Sequência de Atividades Didática a partir da utilização do FB como espaço pedagógico complementar para o ensino de leitura e escrita argumentativa, a fim de conduzir os discentes para a produção de Cartas Abertas. Dessa forma, identificamos a articulação dos ambientes (virtual e presencial) a partir dos comentários, postados no grupo virtual “Projeto de Leitura e Escrita”, e de Cartas Abertas, produzidas em sala de aula, de 9 voluntários, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, pertencentes a segunda série do ensino médio integrado aos cursos técnicos de Informática e Petróleo e Gás.

Avaliamos que a pesquisa-ação foi de grande valia para verificarmos a influência do FB em uma prática pedagógica, pois trata-se de um espaço virtual que oferece ferramentas que potencializam a aprendizagem colaborativa através da leitura e escrita, e oferece a oportunidade aos alunos de fazerem escolhas e refletirem sobre seus aprendizados, de forma individual, coletiva e social.

Percebe-se que os aprendizes/voluntários buscam participar de forma efetiva do ambiente digital na busca de informações. Incluir o FB na prática escolar gera motivação nos alunos e resulta em um ambiente que oferece resultados na aprendizagem, dando maior credibilidade aos docentes que queiram utilizá-lo em suas práticas.

A respeito do questionamento “Qual o impacto do planejamento da Sequência de Atividades Didáticas na relação entre a produção dos posicionamentos temáticos mobilizados nos comentários e na Carta Aberta?”, evidencia-se que tanto nos comentários quanto na Carta Aberta ocorreu a influência das discussões sobre a temática nas aulas de leitura, tanto no ambiente presencial quanto no virtual. Logo, ao analisarmos tais gêneros, notamos que a SAD ofereceu valiosas contribuições aos alunos no que concerne ao eixo de ensino de leitura, pois eles refletiram sobre os textos e apropriaram-se da temática.

No entanto, ao refletirmos sobre “Qual a relação que se estabelece entre a sequência de atividades (de leitura e de escrita) planejadas e os ambientes presencial e virtual?”, analisa-se que estivemos diante de uma prática que pretendia se inserir no

paradigma emergente (LOPES, 2013). Mas os caminhos percorridos no desenvolver da SAD ainda apontam a evidência de uma visão cristalizada de um paradigma tradicional, pois a determinação da temática “tipos de preconceito”, foi uma imposição da docente.

Apesar de ter sido um risco e uma atitude cristalizada o estabelecimento da temática “preconceito” sem uma conversa ou consulta dos anseios e curiosidades dos alunos. Observa-se que seria mais proveitoso e democrático que a docente tivesse definido o tema junto aos discentes, a fim de reintegrar o ensino com o mundo em constante transformações a partir do paradigma da complexidade (MORAES, 2007).

Embora para o eixo da leitura as discussões sobre a temática tenha sido contínua, percebemos que a relação estabelecida na sequência de atividades não apresentou a mesma satisfação para o eixo da escrita. Assim, pudemos identificar que os momentos destinados ao conteúdo “tipos de argumentos” precisavam de maior reflexão para promover uma maior apropriação dos conteúdos para que os discentes desenvolvessem suas capacidades argumentativas em situações de comunicação.

Diante da execução da SAD existe a necessidade de repensar o tratamento dado ao ensino de escrita, pois os gêneros inseridos nos dois ambientes e o conteúdo de argumentação eram garantia de sucesso para ampliação do processo de escrita dos alunos. No entanto, mesmo com planejamento prévio a sequência não é uma fórmula pronta e com garantia de sucesso.

Observa-se, assim, que houve descontinuidade e falta de realinhamento na relação estabelecida entre a sequência e os ambientes presencial e virtual. Seria necessário que a docente promovesse momentos de entrecruzamento entre o que foi ensinado, o que os alunos escreveram e a retomada ao conteúdo de escrita, a partir da produção dos alunos.

A partir disso, percebemos a valiosa necessidade da reflexão no decorrer do processo de uma SAD, pois se a docente, na execução das atividades desenvolvidas, tivesse analisado a própria prática e identificado a lacuna deixada pela não articulação do conteúdo de escrita nas atividades, poderia ter retrocedido a explicação do conteúdo “tipos de argumentos” a partir dos comentários escritos no FB pelos alunos, a fim de promover a autonomia e o pensamento argumentativo, conforme os módulos de atividade/exercício demonstrados no modelos de sequência genebrino e brasileiro

(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013; COSTA-HÜBES e SIMIONI; 2014). E, em consequência, poderíamos ter encontrado nas Cartas Abertas a presença de argumentos de autoridade consolidados.

Portanto, trabalhar com o gênero Carta Aberta nesta pesquisa se deu em uma perspectiva de formação reflexiva, crítica e investigativa, por voltar-se a uma prática que detecta falhas e novas possibilidades de se trabalhar o gênero Carta Aberta como instrumento de formação de leitores e produtores de textos.

Dessa maneira, identificamos que são as retomadas dos módulos de atividade/exercício que ajudam no processo de efetivação e apropriação de conteúdos desenvolvidos em sala de aula e que fazem os alunos apreenderem o assunto. É o movimento de repetição, diante da (re)produção de atividades, que faz os discentes se apropriarem de elementos essenciais da linguagem em situação real de comunicação.

Assim, o impacto do planejamento de atividades que usam o FB como complemento nas aulas de Língua Portuguesa é positivo. Entretanto, a inserção de um ambiente virtual não é garantia de sucesso para o ensino do conteúdo (RAFAEL, 2012).

A prática da docente nos mostra um problema já existente na educação, a falta de reflexão no decorrer do processo e a própria formação do professor, que nessa sequência teve a vontade de motivar os alunos com um ensino que corresponde aos interesses deles fora do ambiente escolar, a partir da inclusão do FB, porém, não tem uma execução bem sucedida ao favorecer o ensino dos “velhos” conteúdos a partir da inserção do ambiente complementar nas suas aulas.

Na contemporaneidade tudo se move com incrível velocidade. Os ambientes virtuais tornaram-se importantes mobilizadores de massas em tempo recorde. Infelizmente, isso não ocorre com a mesma velocidade nas relações de ensino – seja pela metodologia, pelos recursos didáticos disponibilizados, a fim de fornecer informações para os alunos se apropriarem e construírem seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Fátima; MEIRA, Vanderléia Lucena. A sequência didática no contexto do Ensino Fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades. **Solares**. ISSN: 2316-8838. n. 35, jan./jun. – 2018, p. 274-294.

ARAGÃO, Rodrigo; DIAS, Iky Anne. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016, p. 111-121.

ARAÚJO, Júlio César; BIASE-RODRIGUES, Bernardete. **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARAÚJO, Maraiza de Moraes Valentim. Pesquisa de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, intitulada **Escrit(ur)a de si nos emaranhados das redes sociais: sentidos e efeitos na (re)construção da identidade do estudante do ensino médio**. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, E.M.D. A Formação inicial do professor letrador das séries iniciais. **Seminário de estudos sobre linguagem e significação**. Londrina, CCH/UEL, 2008.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. **Congresso Nacional. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]**. LDB Nacional [recurso eletrônico]: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ministério da Educação e Cultura. 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1. Brasília: MEC/SEB. 2008. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).

_____. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).

BORGES NETO, José. Diálogo sobre as razões da diversidade teórica na linguística. In _____. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 17-30.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CARDOSO & SILVA, Cartas do leitor: atividades para o ensino médio. **Interdisciplinares**: revista de estudos em língua e literatura. ISSN: 1980-8879. v. 2, n. 2, jul/dez - 2006, p. 13-20.

CHATIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequências didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 15-39.

COSTA JÚNIOR, José Veranildo; ARAÚJO, Denise Lino de. Paradigmas de Ensino e atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional. **Revista Letras Raras**. v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/799/465>> (acesso: 11 dez 2017).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. DA (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

GATINHO, João Beneilson Maia. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês [Org.]; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda *et al.* **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 143 – 156.

HACHMAN, M. Facebook Now Totals 901 Million Users, Profits Slip. Online. Disponível em: <<http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2403410,00.asp>>. Acesso em: 07 Set. 2018.

HILA, C. V. D. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). **Interação e escrita**. 1º. Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Maringá, PR: Departamento de Letras, 2007, p. 01-14.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Ler e escrever**: estratégias de produção. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-100.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 09-74.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 29-65.

_____. **Argumentação e linguagem**. 7 edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Interação pela Linguagem**. 5 edição. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCHE, Vanilda Salton. Comentário. In _____. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo:34, 1999.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 23-50.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-35.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MENEZES, Willian Augusto. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org). *Lingua(gem), texto, discurso*. In _____. **Entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p.88-105.

MENDONÇA, M. **Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas**. Recife: Bagaço, 2010.

MIRANDA, Florencia. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antónia; MIRANDA, Florencia (Orgs). **Formação docente: textos teorias e práticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p. 222.

MORAES, Emerson Evandro Martins. **A escola do século XXI: as redes sociais em educação**. Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2011.

<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/2833/Moraes_Emerson_Evandro_Martins.pdf?sequence=1>. Acesso em 09 out. 2018.

MOARES, Maria Cândida. Em busca de um novo paradigma para a educação. In _____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. – 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T. e BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21 ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 7-72.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de; Myriam Crestian, CUNHA. O processo de didatização de gêneros textuais: a construção dos objetos de ensino por alunos estagiários. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti; GOLÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 91-124.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016, p. 65-80.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 127-153.

QUEVEDO-CAMARGO, Glays; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, Adair vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 205-240.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Refletindo a relação novo/velho no ensino de Português. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia. **Ensino de língua e literatura**: políticas, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 131-144.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: _____. **Letramento digital**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 159-162.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SIEMENS, G. **Uma breve história da aprendizagem em rede**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/augustodefranco/uma-breve-historia-da-aprendizagem-em-rede>>. Acesso em: 08 Set. 2018.

SILVA, Josimar Santana. Aprendizagem nas redes sociais: O Facebook como recurso pedagógico para a aprendizagem da leitura e da escrita. **Anais Eletrônicos 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na educação e 1º colóquio Internacional de Educação com tecnologias**: Aprendizagem móvel dentro e fora da escola. Recife, 2013.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 53-79.

SILVA, Williany Miranda. Textos em Mídia Impressa e Digital: confrontando práticas de leitura e objetos de ensino para a formação de leitores proficientes. **Signum: Estudos Linguísticos**. v. 20, n. 1, DOI: 10.5433/2237, abr. 2017, p. 81-109.

SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 27-52.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** (Tradução Cláudia Schilling). 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transcrição do presencial para o virtual. In: RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 103-122.

SWIDERSKI, R. M. S. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, ISSN 1517-7238 1º sem. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ANEXO

Anexo 01

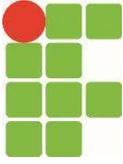
Vídeo: Você é preconceituoso, de Eduardo

Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=wTxhrRtpNaE&list=LLw98j3G3SmIDQpYxEp8exCg&index=7&t=0s>

Trata-se de um vídeo de seis minutos e trinta e oito segundos que aborda a temática preconceito para os gays, mostrando que alguns discursos, como “eu não tenho nada contra gays, mas não quero que o meu filho seja um” ou “eu não tenho nada contra gays, mas não me sinto à vontade para trabalhar com um”, são de preconceitos, sendo, dessa forma, discursos implícitos de preconceito. No decorrer do material os leitores são incentivados a trocar nas perguntas o nome preconceito de gênero por outros, como racial e religioso. E esclarece que a luta vivida contra o preconceito é diária, embora a sociedade tenha avançado na contemporaneidade.

Anexo 02

	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAMPINA GRANDE DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA ALUNO (A): _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____</p>
---	---

TESE E PLANO DE TEXTO

A produção de um texto dissertativo-argumentativo deve basear-se, também, nos princípios da lógica. Portanto, para elaborar um texto eficaz dessa natureza, é necessário distinguir as várias fases de sua realização: planejamento; seleção e organização de ideias; desdobramento; revisão e redação final.

Aqui será dada especial atenção ao processo de planejamento que, além de organizar o raciocínio, serve para economizar e distribuir o tempo disponível – ação indispensável diante de uma avaliação.

O plano do texto é o caminho escolhido para se desenvolver uma ideia. Veja, a seguir, a estrutura comum em um plano padrão de texto dissertativo-argumentativo.

Tese ou proposição – O que diz o texto?

A tese ou proposição é a enunciação de um juízo, a declaração básica do ponto de vista do autor. É imprescindível a uma tese ser clara quanto ao que afirma ou nega e, ainda, ser argumentável. Em outras palavras, deve ser contestável e discutível, pois argumentar implica divergência de opiniões e convencimento do interlocutor por meio de evidências e razões lógicas. Afinal, é impossível discutir assuntos com os quais todos concordam. Por exemplo, o fato de o homem ser mortal pode gerar discussão? É possível ser contra a ideia de que a saúde é importante para o desenvolvimento social?

Em suma, a tese deve ser uma declaração suficientemente específica para permitir uma tomada de posição contrária ou favorável.

Análise da tese – Para que o texto é escrito?

A análise da tese define, antes de desenvolver os argumentos, o sentido do ponto de vista defendido, deixando claro o que se pretende com tal ideia: mostrar que..., provar que..., alertar para... etc.

Formulação dos argumentos – Que provas sustentam a tese?

A fase de formulação dos argumentos é a argumentação em sua essência. É o momento em que é feita a comprovação da tese defendida utilizando exemplos, explicações e informações fidedignas, autênticas, relevantes e adequadas. É nessa fase da preparação do texto que a lógica do raciocínio predomina.

Além de definir os argumentos que serão utilizados, também é importante estabelecer a ordem em que serão apresentados, o que normalmente é feito partindo dos argumentos mais simples para os mais complexos, mais irrefutáveis.

Conclusão – A partir das ideias defendidas e das provas apresentadas, o que é possível concluir?

A conclusão deve resultar naturalmente dos argumentos apresentados no texto. Mesmo sendo a finalização de uma série de raciocínios, a conclusão não pode ser encarada como simples recapitulação ou resumo, mas deve retomar de maneira clara e incontestável a essência da tese.

Leia os seguintes textos de participantes do ENEM 2007, que teve o tema de redação “O desafio de se conviver com as diferenças”. Após a leitura e interpretação, identifique a tese de cada redação.

Texto 1: A Necessidade das Diferenças

De acordo com a Teoria da Educação das Espécies, o que possibilita a formação do mundo como conhecemos hoje foi a sobrevivência dos mais aptos ao ambiente. A seleção natural se baseia na escolha das características mais úteis. Estas somente se originam a partir das diferenças determinadas por mutações em códigos genéticos com o passar do tempo.

Se no âmbito Biológico as variações são imprescindíveis à vida, no sociológico não é diferente. Uma vez todos iguais, seríamos atingidos pelos mesmos problemas sem perspectiva de resolução, já que todas as ideias seriam semelhantes.

A maioria das pessoas está inserida em um contexto social. Contudo grandes inovações se fazem a partir do reconhecimento da individualidade de seus integrantes. Assim é de nossa responsabilidade respeitar nossos semelhantes independentes do sexo, raça, idade, religião, visto que dependemos mutuamente.

Obviamente nem todas as diferenças são benéficas. Por exemplo, a diferença entre classes sociais não poderia assumir tal dimensão. Para somá-la, necessitamos de uma melhor distribuição de renda aliada a oportunidades de trabalho, educação e saúde para todos.

Devemos nos conscientizar que somos todos iguais em espécie mas conviver com as diferenças (por mais difícil que pareça), pois elas nos enriquecem como pessoas. Nossos esforços devem ser voltados contra discriminações anacrônicas e vis, como o racismo

ou perseguições religiosas. Estas não nos levam a lugar algum, apenas nos desqualificam como seres humanos.

Texto 2: *O valor da diferença*

O desafio de se conviver com a diferença na sociedade é complicado, mas necessário. Diante da grande pluralidade cultural e étnica que se choca com frequência no mundo globalizado é preciso, além de tolerância, respeito incondicional aos direitos humanos.

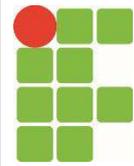
Diariamente, nos deparamos com pessoas das mais variadas culturas, opiniões e classes sociais. Muitas vezes, são nossos vizinhos, colegas e amigos. Essa convivência enriquece nossas vidas, pois aprendemos a respeitar o nosso próximo, nos tornando pessoas mais fraternas.

Porém, nem sempre essa relação acontece facilmente. Fatos divulgados pela mídia nos mostram que, para alguns ainda, a simples diferença fenotípica gera discriminação e violência, como no caso do brasileiro que foi confundido com um terrorista em Londres. Ele foi brutalmente exterminado pela polícia inglesa por ter feições diferentes da maioria dos britânicos.

Para o bom funcionamento das sociedades, a diferença precisa ser respeitada. Nas relações econômicas internacionais, se lida com diferentes culturas ao menos tempo. Não há espaço para discriminação para quem quer ser competitivo no mercado.

Anexo 03

Tipos de argumentos: argumentos baseados em citação e em raciocínio lógico

	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAMPINA GRANDE DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA ALUNO (A): _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____</p>
---	---

TIPOS DE ARGUMENTOS

ARGUMENTOS BASEADOS EM CITAÇÃO

O argumento baseado em citação caracteriza-se por citar a opinião de um especialista no assunto abordado. Fazer citações coerentes dentro do assunto é válido, mas é sempre condenável usá-las para fazer uma abordagem parcial do tema em vez de abordá-lo de fato. Não se deve usar a citação de um trecho que integra a coletânea apresentada na proposta ou da prova objetiva, pois ela pode ser desconsiderada, além de ser um erro fácil de se perceber.

ARGUMENTO BASEADO NO RACIOCÍNIO LÓGICO

Os argumentos baseados em raciocínio lógico estabelecem relações lógicas entre as ideias. Essas relações podem ser de causa e consequência, de analogia e oposição etc. Não basta acumular uma série de argumentos, eles precisam ser pertinentes e válidos, além de manter relação lógica com o que está sendo discutido.

Deve-se evitar o uso de frases feitas, também conhecidas como clichês ou chavões, pois elas denotam falta de reflexão, de leitura – diversificada e frequente – por parte do autor.

Argumentos-clichês apontam falta de repertório e senso crítico dos produtores de textos. - É preciso ser específico e situar o leitor em relação ao tempo

Exemplo a se evitar: Desde os primórdios da humanidade, o homem tem-se mostrado cruel com seus semelhantes. Sugestão: O homem sempre se mostrou cruel com seus semelhantes.

- Uma ideia pode ser representada de inúmeras maneiras. Procure valer-se de exemplos que ilustrem seus pensamentos de modo mais específico, mais detalhado.

Exemplo a se evitar: As pessoas saem de casa sem saber se vão voltar. Sugestão: Inseguras, as pessoas sentem medo do que lhes possa acontecer até mesmo quando se dirigem ao trabalho ou à escola.

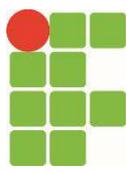
- Devem-se atentar não apenas para a ocorrência de clichês, mas também para o uso de conceitos equivocados.

Exemplo a se evitar: O efeito estufa nada mais é do que a vingança da mãe natureza. Sugestão: O efeito estufa decorre da concentração, na atmosfera, de gases que retêm a radiação solar na superfície terrestre, gerando, assim, o aquecimento global.

- É preciso pormenorizar as ideias, ou seja, especificá-las, deixando claro a que se referem.

Exemplo a se evitar: Se cada um fizer sua parte, certamente, viveremos em um mundo melhor. Sugestão: É preciso que tanto os cidadãos quanto as autoridades e demais instituições se empenhem no cumprimento de suas responsabilidades, a fim de que se promova maior estabilidade social.

Anexo 04

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA	
	CAMPUS CAMPINA GRANDE	
	DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	
	PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA	
	ALUNO (A): _____	DATA: ____/____/____
TURMA: _____		

Tipos de argumentos: argumentos baseado em evidência e contra-argumentação

Trabalho infantil atinge 1 milhão de crianças

Segundo dados do IBGE, cerca de um milhão de crianças entre 10 e 14 anos trabalhavam no Brasil. O Norte e Nordeste, as regiões mais pobres do país, concentram os principais índices de exploração do trabalho infantil. O número é equivalente a 6% das crianças nessa faixa de idade no país. Na região Nordeste, o índice chega à casa dos 10%.

A mão de obra infantil é utilizada, principalmente, em propriedades agrícolas. “A fiscalização é mais remota nessas áreas não só por seu custo, que demanda viaturas, motoristas, diárias, passagens – mas também pelo tempo de deslocamento, o que faz com que haja um número menor de ações.” (Folha Online, 28/12/2011)

TRABALHO infantil atinge 1 milhão de crianças. Causa operária online, São Paulo. Disponível em: <<http://www.pco.org.br>>. Acesso em: 12/12/2017

Perguntas:

- 1) Caso se deseje chamar a atenção para a exploração do trabalho infantil, o uso dos dados anteriores seria pertinente? Justifique.
- 2) Além do uso dos dados do IBGE, que outro recurso foi utilizado? Que função ele desempenha no texto?

ARGUMENTO BASEADO EM EVIDÊNCIA

O argumento que se baseia em evidência apresenta fatos (dados estatísticos, pesquisa, informações científicas, exemplos reais ou hipotéticos etc.) que comprovam a tese.

A exemplificação é um ótima saída para argumentação, mas é necessário ter atenção para que não se produzam parágrafos inteiros com exemplos, esquecendo-se de discutir a ideia central.

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO

Leia o texto de um vestibulando sobre o homem e a solidão e, em seguida, responda à questão.

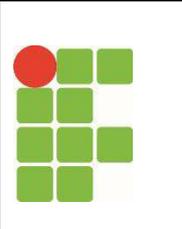
Em sociedade, nenhum homem é uma ilha. Nenhum homem é uma ilha, porque, por mais solitário que ele seja, sempre terá alguém ao seu lado, dando-lhe força. O homem nunca poderia ser uma ilha, pois está sempre procurando novos desafios, novas emoções, sempre se envolvendo com gente nova, por mais desconhecido que seja. Mesmo que fosse muito, muito solitário, nunca poderia ser comparado a uma ilha. Na verdade, a ilha está sempre solitária. A ilha, por mais feia e sombria que seja, sempre terá alguém por perto: as aves, as pedras, as árvores, a água do mar, os peixes etc. Por isso e por muitas outras coisas, um homem não pode ser uma ilha, porque ele, acima de tudo, é um ser humano e, por ele ser um ser humano, sempre terá alguém o amando ou querendo-lhe bem, por mais longe que esteja.

Angelo

Pode-se perceber que o autor constrói seu texto com argumentos facilmente refutáveis. Diante disso, apresente contra-argumentos às ideias expostas no texto.

O argumentador deve assumir a existência de ideias contrárias às suas (os contra-argumentos) e refutá-las utilizando seus próprios argumentos. Em vez de enfraquecer a argumentação, essa estratégia a fortalece, pois demonstra que o argumento formou sua opinião considerando diferentes pontos de vista. Portanto, um bom argumento não é aquele que anula os demais, mas o que se torna preferível em relação a eles.

Anexo 05

	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAMPINA GRANDE DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA ALUNO (A): _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____</p>
---	---

Música: Racismo é burrice, de Gabriel O Pensador

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano

"O Atlântico é pequeno pra nos separar, porque o sangue é mais forte que a água do mar"

Racismo, preconceito e discriminação em geral;

É uma burrice coletiva sem explicação

Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união

Mas demonstra claramente

Infelizmente

Preconceitos mil

De naturezas diferentes

Mostrando que essa gente

Essa gente do Brasil é muito burra

E não enxerga um palmo à sua frente

Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente

Eliminando da mente todo o preconceito

E não agindo com a burrice estampada no peito

A "elite" que devia dar um bom exemplo

É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento

Num complexo de superioridade infantil

Ou justificando um sistema de relação servil

E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação

Não tem a união e não vê a solução da questão

Que por incrível que pareça está em nossas mãos

Só precisamos de uma reformulação geral

Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil
Não seja um ignorante
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e você não?
O quê que importa se ele é preto e você é branco
Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
Se você discorda, então olhe para trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou
Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
Uns com a pele clara, outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua babaquice
Pois como eu já disse racismo é burrice
Dê a ignorância um ponto final:
Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negros e nordestinos constroem seu chão
Trabalhador da construção civil conhecido como peão
No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão de uma delegacia
É revistado e humilhado por um guarda nojento
Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
O preconceito é uma coisa sem sentido
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
Me responda se você discriminaria

O Juiz Lalau ou o Pc Farias
Não, você não faria isso não
Você aprendeu que preto é ladrão
Muitos negros roubam, mas muitos são roubados
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
Porque se ele passa fome
Sabe como é:
Ele rouba e mata um homem
Seja você ou seja o Pelé
Você e o Pelé morreriam igual
Então que morra o preconceito e viva a união racial
Quero ver essa música você aprender e fazer
A lavagem cerebral

Racismo é burrice

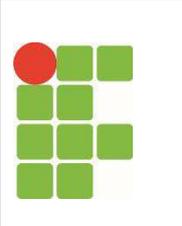
O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não pára pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais graça
Se não fossem os retratos da nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
Todo mundo que é racista não sabe a razão

Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da "elite"
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você.

Anexo 06

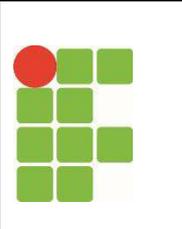
	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAMPINA GRANDE DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA ALUNO (A): _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____</p>
---	---

Vídeo “Flip – Festa Literária Internacional de Paraty

Disponível em:
<https://www.facebook.com/flip.paraty/videos/1430453270341189/UzpfSTE1MDkwMzYxMzU6Vks6MTUyMTA1MTA4ODI5MDY1/>

O vídeo, de duração de treze minuto e quinze segundo, expõe o depoimento de Diva Guimarães em um dos momentos mais emocionante da Feira Literário de Parintins, em 2017. A senhora Diva Guimarães, emocionada, é negra e relata momentos de preconceito que viveu desde criança. Expõe situações na escola, histórias que escutada e o trabalho escravo infantil a qual foi submetida em uma escola de freiras. Exalta também que a libertação de escravos existe até hoje, pois a vida do negro continua a ser marcada por preconceito e diferenças de oportunidades.

Anexo 07

	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAMPINA GRANDE DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA ALUNO (A): _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____</p>
---	---

Texto “O significado de Mandela para o futuro da humanidade”, de Leonardo Boff

Nelson Mandela, com sua morte, mergulhou no inconsciente coletivo da humanidade para nunca mais sair de lá porque se transformou num arquétipo universal, do injustiçado que não guardou rancor, que soube perdoar, reconciliar pólos antagônicos e nos transmitir uma inarredável esperança de que o ser humano ainda pode ter jeito. Depois de passar 27 anos de reclusão e eleito presidente da África do Sul em 1994, propôs-se e realizou o grande desafio de transformar uma sociedade estruturada na suprema injustiça do apartheid que desumanizava as grandes majorias negras do país condenando-as a não-pessoas, numa sociedade única, unida, sem discriminações, democrática e livre.

E o conseguiu ao escolher o caminho da virtude, do perdão e da reconciliação. Perdoar não é esquecer. As chagas estão aí, muitas delas ainda abertas. Perdoar é não permitir que a amargura e o espírito de vingança tenham a última palavra e determinem o rumo da vida. Perdoar é libertar as pessoas das amarras do passado, é virar a página e começar a escrever outra a quatro mãos, de negros e de brancos. A reconciliação só é possível e real quando há a admissão completa dos crimes por parte de seus autores e o pleno conhecimento dos atos por parte das vítimas. A pena dos criminosos é a condenação moral diante de toda a sociedade.

Uma solução dessas, seguramente originalíssima, pressupõe um conceito alheio à nossa cultura individualista: o Ubuntu que quer dizer: “eu só posso ser eu através de você e com você”. Portanto, sem um laço permanente que liga todos com todos, a sociedade estará, como na nossa, sob risco de dilaceração e de conflitos sem fim.

Deverá figurar nos manuais escolares de todo mundo esta afirmação humaníssima de Mandela: “Eu lutei contra a dominação dos brancos e lutei contra a dominação dos negros. Eu cultivei a esperança do ideal de uma sociedade democrática e livre, na qual todas as pessoas vivem juntas e em harmonia e têm oportunidades iguais. É um ideal pelo qual eu espero viver e alcançar. Mas, se preciso for, é um ideal pelo qual estou disposto a morrer”.

Por que a vida e a saga de Mandela funda uma esperança no futuro da humanidade e de nossa civilização? Porque chegamos ao núcleo central de uma conjunção de crises que pode ameaçar o nosso futuro como espécie humana. Estamos em plena sexta grande extinção em massa. Cosmólogos (Brian Swim) e biólogos (Edward Wilson) nos advertem que, a correrem as coisas como estão, chegaremos por volta do ano 2030 à culminância desse processo devastador. Isso quer dizer que a crença persistente no mundo inteiro, também no Brasil, de que o crescimento econômico material nos deveria trazer desenvolvimento social, cultural e espiritual é uma ilusão. Estamos vivendo tempos de barbárie e sem esperança.

Cito o insuspeito Samuel P. Huntington, antigo assessor do Pentágono e um analista perspicaz do processo de globalização no término de seu O choque de civilizações: “A lei e a ordem são o primeiro pré-requisito da civilização; em grande parte no mundo elas parecem estar evaporando; numa base mundial, a civilização parece, em muitos aspectos, estar cedendo diante da barbárie, gerando a

imagem de um fenômeno sem precedentes, uma Idade das Trevas mundial, que se abate sobre a Humanidade”.

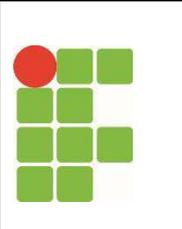
Acrescento a opinião do conhecido filósofo e cientista político Norberto Bobbio que como Mandela acreditava nos direitos humanos e na democracia como valores para equacionar o problema da violência entre os Estados e para uma convivência pacífica. Em sua última entrevista declarou: “não saberia dizer como será o Terceiro Milênio. Minhas certezas caem e somente um enorme ponto de interrogação agita a minha cabeça: será o milênio da guerra de extermínio ou o da concórdia entre os seres humanos? Não tenho condições de responder a esta indagação”.

Face a estes cenários sombrios Mandela responderia seguramente, fundado em sua experiência política: sim, é possível que o ser humano se reconcilie consigo mesmo, que sobreponha sua dimensão de sapiens àquela de demens e inaugure uma nova forma de estar juntos na mesma casa.

Talvez valham as palavras de seu grande amigo, o arcebispo Desmond Tutu que coordenou o processo de Verdade e Reconciliação: “Tendo encarado a besta do passado olho no olho, tendo pedido e recebido perdão e tendo feito correções, viremos agora a página — não para esquecer esse passado, mas para não deixar que nos aprisione para sempre. Avancemos em direção a um futuro glorioso de uma nova sociedade em que as pessoas valham não em razão de irrelevâncias biológicas ou de outros estranhos atributos, mas porque são pessoas de valor infinito, criadas à imagem de Deus”.

Essa lição de esperança nos deixa Mandela: nós ainda viveremos se sem discriminações pusermos em prática de fato o Ubuntu.

Anexo 08

	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAMPINA GRANDE DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA PROFESSORA: THALYNE KEILA MENEZES DA COSTA ALUNO (A): _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____</p>
---	---

Carta aberta

A Carta Aberta tem como principal característica informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar ou argumentar sobre determinado assunto.

É um veículo de comunicação coletiva, ou seja, é destinada a várias pessoas (algum público, sindicatos, representações, comunidade, etc.).

Portanto, o destinatário e o remetente da carta aberta não são seres individuais e por isso, ela é diferente das cartas pessoais.

A carta aberta não está reduzida a somente um gênero textual, ou seja, ela pode ser um texto instrucional, expositivo, argumentativo ou descritivo.

Diante disso, vale lembrar que ela pode englobar mais de um gênero, ou seja, ela pode ser ao mesmo tempo descritiva e argumentativa.

Dessa maneira, a carta aberta representa uma importante ferramenta de participação política dos cidadãos, uma vez que apresenta determinado assunto de interesse coletivo.

Lembre-se que a carta aberta não é um texto muito extenso e sua linguagem é clara, coesa e está de acordo com as normas gramaticais.

Geralmente são veiculadas nos meios de comunicação (televisão, rádio, internet, etc.) sendo que os assuntos mais abordados apontam algum problema, demanda da comunidade, apoio a uma causa, dentre outros.

Estrutura: Como fazer uma Carta Aberta?

Para produzir uma carta aberta, devemos estar atentos a seguinte estrutura:

Título: geralmente é acrescentado um título que indica a quem será destinada a carta (comunidade, associação, instituição, organização, entidade, autoridade municipais, estaduais e nacionais, etc.)

Introdução: tal qual um texto dissertativo, ela apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, deve-se contextualizar o assunto e expor a tese (posicionamento do autor)

Desenvolvimento: segundo a proposta da carta, nesse momento serão apontados os principais argumentos e pontos de vista referentes ao assunto abordado.

Conclusão: momento de arrematar a ideia e sugerir alguma ação dos interlocutores ou possível resolução do problema posto em causa. Na conclusão, ocorre o fechamento da ideia e busca de soluções.

Despedida: com saudações cordiais e assinatura dos remetentes, a despedida finaliza a carta aberta.

Para compreender melhor o conceito, segue abaixo um exemplo de Carta Aberta:

TEXTO I: Carta Aberta a Comunidade de Manaus

De acordo com os problemas que temos passado durante os últimos dias no centro de Manaus, resolvemos apontar alguns temas para a reflexão, os quais consideramos de suma importância para a comunidade manauara.

Primeiramente, devemos salientar que o pagamento dos espaços destinados à comercialização dos produtos artesanais inclui todos os profissionais que comercializam seus produtos no centro do município.

Assim, após a inscrição na Prefeitura Municipal, os inscritos deverão pagar a matrícula do espaço alugado e ainda um valor de 20% das vendas anuais. Esse evento de mudança na legislação a partir do mês de outubro, acarretou diversos problemas para os artesãos que sofreram com a fiscalização na semana passada no centro da cidade.

Visto a repercussão do episódio, decidimos entrar em contato com o órgão responsável para ampliar o tempo de cadastramento de todos os artesãos, visto a desorganização das últimas inscrições, bem como a falta de informação.

Além disso, depois de nosso contato, a rádio e canal local de televisão, ficaram encarregadas de divulgar durante um mês, informações sobre a nova legislação, bem como a importância do cadastramento e detalhes sobre o pagamento dos espaços locais. Esperamos que todos estejam atentos uma vez que o trabalho de produção e comercialização de produtos artesanais representa uma parte considerável de nosso patrimônio, e, portanto, possui um valor inestimável para a comunidade.

Atenciosamente,

Associação de Artesãos de Manaus

Disponível: <https://www.todamateria.com.br/carta-aberta/> (acesso: 25 jan 2018)

TEXTO II: Carta divulgada no site “Administradores” de uma vítima de preconceito racial ao seu agressor

Antes de tudo quero cumprimentá-lo em nome do respeito e da consciência sadia existente em nós humanos. Que minhas palavras, expressas em forma de orações aqui escritas, possam ter uma aceitação mais digna do que aquela que teve quem agora as escreve. Pressuponho que se lesse esta carta sem saber quem a escreveu, jamais deixaria brotar em seu peito o peçonhento espinho da discriminação, quem sabe até aceitaria com louvor as minhas palavras, isso prova que as nossas diferenças aparentes são apenas detalhes; todos nós, sem nenhuma exceção merecemos respeito no tocante a nossas diferenças e singularidades.

Apesar de adotar um discurso comedido e livre de preconceitos ao escrever esse texto, confesso que também, vez enquanto começam a brotar desejos de lhe responder à altura da ofensa que disparaste compra mim. Isso porque também sou humano e tenho plantando em minha carne, por natureza, uma raiz de amargura, porém nunca podemos deixar que ela brote em nós nos tornando nocivo ao nosso próximo. Espero que entendas que a grande virtude do ser humano é ter controle sobre seus impulsos e que o mal que se faz ao próximo reflète na nossa própria vida.

Desejo que o seu coração aspire arrependimento assim como o meu já liberou o perdão. Que passe a ver as nossas diferenças como a força que nos atrai uns aos outros e uma vez unidos formamos uma sociedade completa e não como algo que nos expellem; que procure e encontre um amor bem saudável, que te enche os olhos e o coração, pois ele será capaz de te fazer ver o mundo com outros olhos.

Ao receber sua ofensa, tudo que meu coração pode sentir por você foi pena. Se toda ação gera uma reação, a sua ação gerou em mim tudo o que agora escrevo. Que essa reação possa ser o antídoto que te torne imune desse terrível mal que carrega em teu ser.

Não desisto de ser seu irmão!

Disponível: <http://www.administradores.com.br/artigos/entretenimento/carta-de-uma-vitima-depreconceito-racial-ao-seu-agressor/96913/> (acesso: 25 jan 2018)

TEXTO III: Carta para SECOM - assunto: o negro e a mídia

CORRESPONDENCIA ENVIADA PARA SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO -

SECOM

Rio de Janeiro, 6 de dezembro de 2008.

Prezados Senhores,

O NeGrO e a MíDiA

Hoje em dia, nas novelas que assistimos, sempre percebemos que os negros são pobres, burros ou empregados, e nos poucos casos que são ricos, são ladrões ou fazem algo de errado como o deputado Romildo Rosa da novela das oito (A Favorita). Ele é negro e rico, mas rouba dinheiro e faz contrabando de armas. Com isso, vemos que na visão da mídia os negros sempre têm que estar abaixo dos brancos e os próprios negros, muitas vezes, aceitam fazer papéis subordinados. Dessa forma, a nossa cor fica desvalorizada e deixando a impressão de que todo negro só pode ser ladrão, empregado ou corrupto.

No nosso ponto de vista, acreditamos que temos que fazer algo para mudar essa realidade. O problema é que muitas vezes nos acomodamos e nós, que somos atingidos, damos ibope para essas emissoras desvalorizarem a nossa cor e acharem que isso é normal.

As emissoras de televisão assumem um contrato de que uma parte da sua programação (grande parte, mais da metade) deve ser educativa, incentivar a cultura, a diversidade e estimular a cidadania. Se não cumprirem perdem o contrato. Só que não é isso que assistimos em seus programas, ou seja, eles não cumprem a lei e pelo visto nunca irão cumprir. Mas, a punição para as emissoras não existe. Será que a lei só funciona para os negros e para os pobres?

Nós negros precisamos refletir e não aceitar essa condição. Temos que ser tratados igualmente aos brancos, com os mesmos direitos.

Recentemente, em um passeio, percebemos que na formatura de uma turma de Direito (UFRJ) só existiam pessoas brancas e com cabelos lisos, ou seja, o negro para ir ao fórum tem sempre que ser como réu? Ou para limpar o chão das salas ou servir café para a Juíza?

Nós, como negros, queremos nos ver também bem sucedidos, sem ter que roubar, ser corruptos ou empregados. Queremos nos ver bem representados nas telas de televisão, tendo papéis principais e mostrando o nosso valor.

Atenciosamente,

Daniele e Adriana

Alunas Peja-Manginhos

Disponível: <http://cartaberta-peja.blogspot.com.br/2008/12/mdias-hoje-em-dia-nas-novelas-que-ns.html>

(acesso: 25 jan 2018) [texto adaptado]

Anexo 10



APÊNDICES

Apêndice nº 01

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

QUESTIONÁRIO

1. Pense no dia de ontem, com quais tecnologias lidou no decorrer do dia?

() dispositivo móvel

() impressora

() televisão

() câmera de fotografar

() computador

() outros

2. Qual/quais? _____

3. Você consegue imaginar o seu dia sem internet? Que diferença isso faria em sua vida?

() sim

() não

4. Você usa diferentes tecnologias em diferentes áreas de sua vida, por exemplo, em casa, na escola, para entrar em contato com algum amigo ou professor?

() sim

() não

5. Você visita sites diferentes em lugares diferentes?

() computador de casa

() computador da escola

() dispositivos móveis

() outro

6. Qual/Quais? _____

7. No ambiente virtual, você tem o costume de comentar notícias ou avaliar produtos e qualidade de serviços?

() sim

() não

8. Quais as redes sociais que você mais acessa?

facebook

instagram

twitter

snapchat

outro

9. Qual/quais?

10. E quais são as que você mais contribui?

11. Você percebe diferença entre as tecnologias utilizadas por seus pais e por você? E por seus avós?

sim

não

12. O que a internet significa para você agora? E como você acha que será o uso da internet daqui a dez anos?

Apêndice nº 02

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS – CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa ***ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA NO AMBIENTE VIRTUAL FACBOOK: REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO***. Este estudo tem como objetivos: analisar a criação do espaço virtual como recurso complementar para o ensino de leitura e produção de textos; identificar a articulação dos ambientes (a distância e presencial) nas etapas constitutivas na sequência de atividades planejadas; e verificar a influência dos posicionamentos discutidos em ambiente virtual na produção de argumentos de cartas abertas em contexto escolar.

Fui informado(a) pela pesquisadora Thalyne Keila Menezes da Costa, portadora do CPF nº 070.254.314-43, Rua Aprígio Veloso, nº 882, Bodocongó, Campina Grande – Paraíba, telefone (83) 99965 4543, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer questionamento sem que haja nenhum tipo de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
 Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,
 São José,
 E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,
 Campina Grande – PB,
 Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2017.

Thalyne Keila Menezes da Costa
(MESTRANDA EM LINGUAGEM E ENSINO/POSLE/UFCG)

Assinatura do voluntário/ menor

