



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PÓS-GRADUAÇÃO EAD
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA COM USO DE TIC**

Karine de Oliveira Cândido

**ENSINO DE ESCRITA: ASPECTOS DO HIPERTEXTO E DA ARGUMENTAÇÃO
NA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Maceió
2020

Karine de Oliveira Cândido

**ENSINO DE ESCRITA: ASPECTOS DO HIPERTEXTO E DA ARGUMENTAÇÃO
NA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Estratégias Didáticas para Educação Básica, com uso das TIC.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Silva Freitas.

Maceió
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM USO
DAS TIC

KARINE DE OLIVEIRA CÂNDIDO

**ENSINO DE ESCRITA: ASPECTOS DO HIPERTEXTO E DA ARGUMENTAÇÃO NA
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Especialização Estratégias Didáticas para Educação Básica, com uso das TIC do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 21/03/2020

Orientadora: Dra. Maria Auxiliadora Freitas

Comissão Examinadora:

M. S. Auxiliadora Freitas

Professora Dra. Maria Auxiliadora Freitas – Presidente

Abdizia Maria Alves Barros

Professora Dra. Abdizia Maria Alves Barros

M. D. Alves Fortes

Professora Dra. Maria Dolores Alves Fortes

ENSINO DE ESCRITA: ASPECTOS DO HIPERTEXTO E DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Karine de Oliveira Cândido
Karinecandido26@outlook.com

Maria Auxiliadora S. Freitas
afreitasmcz@gmail.com

RESUMO:

O uso desenfreado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pela sociedade tem transformado hábitos como os de leitura e escrita, que estão migrando dos papéis para as telas. A escola, no entanto, não está pronta para essas mudanças, abrindo uma lacuna entre o que é a carência do aluno moderno e o que os ambientes educacionais oferecem. É nesse contexto que o referido trabalho constitui um relato das experiências obtidas no âmbito do Projeto desenvolvido durante a Especialização em Estratégias Didáticas para a Educação Básica com uso de TIC, da Universidade Federal de Alagoas/Ufal. Como objetivos, tencionou-se analisar em que medida o espaço digital contribui para as habilidades de escrita e argumentação, mais precisamente, com o hipertexto, a partir da criação de textos em um blog por alunos de uma turma de 3ª série do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino; Verificar os procedimentos didáticos mais adequados, nesse contexto de pesquisa, para a produção de hipertextos. Para tanto, como processo metodológico, recorreu-se à aplicação de sequências didáticas de forma a propiciar análise e produção de textos do gênero textual artigo de opinião, compondo o material do *corpus* desta pesquisa. Os resultados apontam para a necessidade, cada vez maior, de uma valorização da interação entre as práticas didáticas de Língua Portuguesa e o trabalho com a produção textual em ambiente digital, de forma a atender às novas práticas de comunicação advindas com as TDIC.

Palavras-chave: *Escrita; Hipertexto; Argumentação.*

1. INTRODUÇÃO

Não obstante as inúmeras pesquisas e estudos no âmbito da educação, percebemos que muitos entraves ainda se instauram no processo de formação dos alunos da educação básica – em especial, os da rede pública –, o que acarreta uma construção precária dos saberes desses discentes, que saem do nível básico com severas dificuldades em habilidades elementares.

No que se refere ao ensino de língua materna, Antunes (2009) frisa que boa parte das problemáticas gira em torno de uma concepção de ensino que tem a língua como objeto de análise gramatical, e não como o fenômeno sociocomunicativo (como deve ser), o qual está repleto de intenções dos falantes que dele fazem uso para constituir um evento verbal, configurando, assim, a interação.

É nessa perspectiva que começaremos uma reflexão acerca de metodologias que colocam o ensino da escrita no centro da prática pedagógica e não no estudo da palavra ou da frase como eventos isolados.

Nessa perspectiva, nós, como professores da educação básica de escolas públicas, temos nos deparado com cenários que apontam para problemas severos quanto ao processo de ensino de língua materna, trazendo como resultado alunos que encerram seu ciclo escolar sem desenvolver a leitura e a escrita de maneira proficiente. Isso se dá, em parte, devido à persistência de uma metodologia tão comum aplicada nessas instituições, tendo como centro o estudo da palavra e da frase desvinculadas de seu contexto implicando a ausência ou a ineficiência do trabalho de produção de textos.

Diante dessa conjuntura, faz-se relevante analisar esta temática, tendo em vista os problemas enfrentados pelas instituições de ensino básico, uma vez que estas carecem de discussões visando ao desenvolvimento de novas metodologias que auxiliem no processo de ensino da escrita, como também no tocante às instituições de ensino superior, dada a sua responsabilidade na formação de docentes e na construção de um olhar reflexivo por parte dos professores.

Considerando as problemáticas que giram em torno do ensino da escrita durante a educação básica, destacamos as questões que norteiam este estudo: – Qual o papel do espaço digital no desenvolvimento das habilidades argumentativas e de escrita dos alunos? – Quais os procedimentos didáticos mais adequados para a produção de hipertextos em sala de aula?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivos: analisar em que medida o espaço digital contribui para o desenvolvimento das habilidades argumentativas e de escrita, mais precisamente o hipertexto, por meio da criação de textos em um blog por alunos de uma turma

de 3ª série do ensino médio, de uma escola da rede pública de ensino; verificar os procedimentos didáticos mais adequados, nesse contexto de pesquisa, para a produção de hipertextos.

Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de pesquisadores como Antunes (2009), Marcuschi (2008) e Ferrarezi Jr e Carvalho (2015), defendendo o texto como centro do ensino de língua materna; Koch e Elias (2018), tratando da importância do trabalho da argumentação no ensino; Lévy (1999), analisando e definindo o ciberespaço e as transformações sociais trazidas por ele à nossa sociedade; e Gomes (2011), examinando o hipertexto digital e sua estrutura.

Este trabalho se configura como um relato de experiência cujas ações foram desenvolvidas numa escola estadual da cidade de Rio Largo-AL, com 47 alunos, 26 garotas e 21 garotos, de uma turma de 3ª série do ensino médio. O presente relato analisa os resultados obtidos mediante uma sequência didática aplicada no período entre maio a agosto de 2019, que teve por intuito a análise e a promoção da escrita do gênero artigo de opinião, assim como a produção de hipertextos a serem publicados em um blog.

Quanto à estrutura, este artigo está organizado em três etapas: a primeira discorre sobre o hipertexto, o gênero discursivo artigo de opinião e o blog como ferramentas para o ensino de língua materna; a segunda trata da metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa; e a terceira versa sobre as análises de produções publicadas no blog informativo da turma.

Os resultados obtidos com este estudo apontam para um uso produtivo e dinâmico no que concerne ao desenvolvimento das habilidades argumentativas e de escrita dos alunos mediante o uso do ambiente digital nas aulas de língua materna, uma vez que estes sujeitos se envolvem com o trabalho e conseguem compartilhar e discutir seu texto com seus leitores.

2. A ARGUMENTAÇÃO E O HIPERTEXTO NO ENSINO DA ESCRITA

O processo de ensino-aprendizagem de língua materna continua sendo alvo de pesquisas por se tratar de um dos grandes desafios para a educação básica, principalmente, porque ainda se instauram entraves no que se refere ao objeto de estudo nas aulas. De acordo com Marcuschi (2008), não temos mais nenhuma novidade quanto à necessidade de posicionar o texto no centro das aulas de línguas; no entanto, o problema se encontra na maneira como o ensino por meio de textos tem sido colocado em prática ainda hoje (MARCUSCHI, 2008).

Acerca desse revés, Antunes (2009) critica uma metodologia que se ocupa exclusivamente da análise de palavras e frases, fazendo do texto um pretexto para o ensino de gramática. Para a autora, essa prática desconsidera a produção textual como realização comunicativa por meio de uma língua viva, ou seja, apresentando-a como algo estático,

simplificado, reduzido e descontextualizado de sua situação real de produção e uso (ANTUNES, 2009).

Marcuschi (2008) ainda observa que, como a criança já chega ao ambiente escolar conhecendo sua língua, as aulas de língua portuguesa devem se deter ao ensino e domínio de seu uso em circunstâncias não habituais de comunicação, devendo se ocupar também do enunciado e de seus contextos de produção de forma a possibilitar compreensão e produção de textos de modo proficiente (MARCUSCHI, 2008).

Em se tratando desse ensino que viabiliza a escrita proficiente, o calcanhar de Aquiles das aulas de língua materna, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) defendem o abandono da visão tradicionalista de conceber a escrita na escola como “redação”, atividade para praticar a produção de textos e que tão somente têm por finalidade a leitura do professor, atento aos erros ortográficos e gramaticais (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015), uma prática ainda tão comum não apenas nos ambientes escolares, como também em preparatórios para grandes exames, o que só consolida e perpetua o método.

Diante disso, precisamos considerar, em nossas ações em sala de aula, a concepção de Antunes (2009) a respeito do texto, defendido como algo produzido para fins comunicativos, ou seja, produto da interação entre indivíduos. Isso implica inferir nele os interlocutores, um dado assunto ou tema, um contexto definido e um propósito, assim como ocorrem em situações reais de uso da língua. A autora destaca, ainda, que a materialização da linguagem na comunicação não acontece desordenadamente ou de maneira aleatória, mas segue padrões relativamente típicos que são, de igual modo, constituídos pela cultura e se organizam no ato comunicativo (ANTUNES, 2009).

Marcuschi (2008/2011) salienta, além disso, que não concebamos esses padrões relativamente típicos, os chamados gêneros textuais, “como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corpificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 18), isto é, não devem ser vistos de maneira engessada e fixa em suas formas e estruturas, mas de modo dinâmico e flexível às situações comunicativas. Para o autor, o trabalho com os gêneros nas aulas de línguas deve estar voltado ao modo como se constituem e circulam na sociedade e não à exaustiva classificação das formas (MARCUSCHI, 2008), sendo esse, portanto, o centro do ensino que encaminha para a análise da linguagem em situações reais de uso e para a produção de textos que circulam nos meios sociais.

2.1 O ensino da escrita na Era digital

Não podemos ignorar o contexto sócio-histórico no qual se insere a sociedade contemporânea, tendo em vista sua imersão em ambientes digitais e práticas comunicativas mediadas pela internet. Acerca dessas mudanças é que recorreremos ao conceito de cibercultura proposto pelo filósofo Pierre Lévy (1999), quando afirma que se trata do “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17), o que não significa dizer que ter um smartphone implica estar imerso nesse novo universo, mas agir e pensar de acordo com suas especificidades.

Nesse sentido, as transformações sociais advindas com a expansão da tecnologia digital e da internet muito se manifestam nas maneiras de aprender, pois têm determinado diferentes modos de se relacionar/comunicar com o outro, de pensar e, conseqüentemente, de assimilar conhecimento. Nesse viés, é necessário compreendermos que a escola não deve ignorar essas transformações e se prender, tão somente, aos métodos de ensino tradicionalistas do passado, uma vez que novas necessidades e demandas surgem com esse novo panorama social. Além disso, cabe salientar que

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, PCN, 1997),

destacando, assim, o papel social das instituições escolares na formação dos sujeitos.

Como resultado dessa mudança comportamental da nossa sociedade frente às novas tecnologias digitais, a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento que define as competências essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos durante a educação básica em todo o país, elenca como uma das competências:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

Para tanto, de acordo com o próprio documento, a essa nova proposta de ensino, não cabe mais o uso da tecnologia como forma de motivar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas um uso significativo e responsivo na construção de conhecimento **com** e **sobre** a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), com foco na resolução de problemas e no desenvolvimento da autonomia dos indivíduos.

Nessa conjuntura de expansão dos ambientes digitais, dá-se a aceleração do surgimento de gêneros e suportes, os quais nos permitem maior agilidade e facilidade na propagação de informações. Diante disso, Marcuschi (2008) destaca “que é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido” (MARCUSCHI, 2008, p. 198), isso porque possibilitam diferentes maneiras de escrever e conferem outros meios de criar sentidos e maneiras de comunicar.

De acordo com Marcuschi (2010), é notório que tem havido uma inserção, cada vez maior, da escrita nas práticas comunicativas mediadas pela internet, isso porque “com as novas tecnologias digitais, vem-se dando uma espécie de ‘radicalização do uso da escrita’ e nossa sociedade parece tornar-se ‘textualizada’, isto é, passar para o plano da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 17), o que só reforça a grande responsabilidade da escola em promover uma boa formação a fim de desenvolver a habilidade escrita dos sujeitos.

Ainda segundo o autor, esse sucesso da escrita em ambiente virtual, entre outros fatores, “deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Esse caráter multifacetado da escrita em ambiente digital permite ao usuário uma gama de possibilidades na comunicação e produção de textos por meio da integração múltiplas semioses na construção de sentidos.

2.2. Hipertexto e a construção de sentidos

A notável presença de um caráter híbrido dos gêneros discursivos, dadas as diversas possibilidades de construção textual e múltiplos suportes nos reporta para o caráter multimodal dos textos com o advento do ciberespaço. Sobre isso, Rojo e Barbosa (2015) destacam que “As modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111). Essas transformações presentes nos textos e na linguagem usada pelos sujeitos são produtos do contínuo processo de mudanças do qual o contexto social é fator determinante.

É nesse contexto que surge o hipertexto, trazendo consideráveis mudanças para a leitura e escrita. Tem em sua nomenclatura o prefixo *hiper*, que significa “muito”, “além”, “intensidade” ou “excesso”, corroborando sua característica mais distinta: a expansão de textos dos mais diversos tipos por meio dos links. Esse novo formato começa a ser analisado por Lévy (1999), que pondera:

Se definirmos um hipertexto como um espaço de leituras possíveis, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador participa, portanto, da *redação* do texto que lê. Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse uma matriz de textos potenciais, o papel dos navegantes sendo o de realizar alguns desses textos colocando em jogo, cada qual à sua maneira, a combinatória entre os nós (LÉVY, 1999, p. 57).

Gomes (2011) acrescenta também que se trata de um texto exclusivo do ambiente digital por apresentar os links como elementos centrais. “Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leituras e de construção de sentidos” (GOMES, 2011, p. 15), organizando as informações de maneira não linear e não hierarquizada, inspirada no pensamento humano, isso porque, como o hipertexto, a cognição humana constitui-se por associações das informações, nas quais uma palavra pode remeter a uma série de pensamentos, bem como ocorre a abertura de um link (FACHINETTO, 2005).

Sobre as características do hipertexto relacionadas às funcionalidades dos links, Gomes (2011) traz algumas nomenclaturas e definições com o intuito de, não apenas mostrar sua aplicabilidade ao ensino de línguas, como também levantar reflexões concernentes à leitura e escrita desses textos em nosso cotidiano. Segundo o autor, os links podem ser concebidos em três grupos: internos, verticais e externos. Os internos são aqueles que conduzem o leitor para documentos que estão localizados dentro do próprio site/documento, nos quais podemos observar a presença de ícones ou palavras que levem o leitor para seções sem que seja preciso sair do site visitado. Com o intuito de localizar melhor o leitor em textos muito extensos, os links verticais apontam para locais dentro do próprio site/documento, guiando-o em seu trajeto pelo hipertexto, como ocorre quando usados ícones como “voltar ao início”. Os links externos são mais populares porque levam o leitor a textos e documentos pertencentes a outros sites, recurso que pode ocorrer com a substituição do texto de partida pelo texto de destino, definido como link de substituição, ou através da abertura de uma nova janela, de modo que ambos os textos – de partida e de destino – estejam abertos simultaneamente, é o chamado link de superposição (GOMES, 2011).

Quanto aos aspectos organizacionais e semânticos, o autor destaca os links estruturais, que servem para a organização do hipertexto, sendo usados em sites e blogs, por exemplo, sob formas de sumário, menu, lista de conteúdos etc, e os links semânticos, que, como o próprio nome sugere, estabelece relações de sentido entre o texto de partida e o texto de destino, ligando-os “a referências feitas nele, tais como uma citação, uma nota de rodapé, um documento-fonte, um vídeo etc” (GOMES, 2011, p. 32-34).

Em relação à forma e ao visual do link, Gomes (2011) nos traz também os links textuais, os quais usam as próprias palavras do texto como suporte para o link ou ainda palavras inseridas em artes gráficas, “combinando o poder expressivo da palavra com o da imagem, geralmente colorida” (GOMES, 2011, p. 34), e os links gráficos, aparecendo sob a forma de ícones, imagens, símbolos e botões, podendo também carregar palavras para auxiliar na significação do elemento.

No que se refere ao tipo de percurso oferecido ao leitor, podem ser classificados como linear e não linear, este possibilitando uma leitura não sequencial e que, segundo o autor, permite maior liberdade ao leitor para escolher as sequências de textos a serem lidos, e aquele permitindo apenas leituras sequenciadas conforme a disposição pré-estabelecida pelo autor (GOMES, 2011).

Mediante tantos recursos, sobrevém ao autor um conjunto de possibilidades para a construção do hipertexto que interferem diretamente na relação de sentidos que o leitor fará entre os textos conectados pelos links. É nesse contexto que Gomes (2011) destaca a necessidade de pensar na estrutura do hipertexto, em como os textos serão correlacionados, uma vez que “essa decisão influenciará na forma de busca e recuperação de informações e afetará grandemente os percursos de leitura possíveis e a construção de sentidos” (GOMES, 2011, p. 45).

O autor afirma também que o leitor se antecipa em relação aos links, “especialmente aqueles que visualmente já permitem ao leitor antecipar sua função retórica, fazem mais do que conectar documentos de um hipertexto: eles acionam os esquemas interpretativos do leitor antes mesmo que o novo documento seja aberto” (GOMES, 2011, p. 58), de modo a produzir sentidos e gerar expectativas sobre os conteúdos correlacionados mesmo antes de abri-los.

Outro grande ganho com o uso dos links, é a possibilidade de criar textos mais “enxutos”, evitando que o leitor precise usar exaustivamente a barra de rolamento a fim de dar prosseguimento à leitura. Em face dessa nova realidade sobre o hipertexto e seus links, Gomes (2011) afirma que a relação entre eles será estabelecida pelo leitor, no momento em que clica nos links, o que permite maior liberdade para a criação dos seus próprios caminhos na leitura diante de suas necessidades e preferências, usando, para isso, as “janelas” de acesso a novos conteúdos e assuntos correlacionados (GOMES, 2011).

Frente a esse panorama, estudiosos da linguagem têm analisado o perfil dos leitores e escritores da Era digital, buscando estratégias para tornar os alunos proficientes, não só na leitura e produção de hipertextos, mas também em atividades que envolvem a tecnologia e o tão recorrente uso dos gêneros digitais, essenciais na vida acadêmica e profissional. Em face

disso é que Dionísio (2005) afirma que hoje o sujeito letrado deve ser capaz de “atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 159). A falta de domínio e habilidade com tais recursos tecnológicos é, portanto, fator relevante para a inclusão ou exclusão do sujeito na sociedade.

2.3 O blog como recurso didático

A década de 90, período de consolidação do computador e da internet, instaurou uma cultura de compartilhamento de informações de maneira acelerada e desenfreada. Essa cultura, de acordo com Miller e Shepherd (2012), não se restringiu apenas a informações mais gerais, como política ou economia, por exemplo, mas se expandiu a um plano mais específico no qual as pessoas começaram a sentir a necessidade de estreitar os segmentos público e privado de suas vidas a fim de atrair “audiência” (MILLER; SHEPHERD, 2012).

Fez-se necessária, então, a criação de um gênero discursivo com o qual se pudesse compartilhar pensamentos, sentimentos e fatos, permitindo uma aproximação das pessoas por afinidade. Assim, surge o *blog*: tido, inicialmente, como um gênero digital, começou a tornar-se popular em 1994 como um diário online em que seus usuários publicavam na rede suas experiências diárias, expondo sua personalidade, impressões, gostos, rotinas e particularidades. Marcuschi (2010) define esse novo espaço para escrita digital como “um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede” (MARCUSCHI, 2010, p. 72). Em grande parte, essas anotações se configuravam como verdadeiros diários sobre a pessoa que os escrevia, seus familiares ou seus animais de estimação, atividades, experiências, sentimentos, crenças e tudo o que pudesse possibilitar a interação com outros usuários.

Costa (2008) destaca o caráter semiótico do blog, dadas as múltiplas linguagens que ele agrega, como imagens, sons, vídeos, além do texto verbal. O autor discute ainda a interatividade propiciada pelo blog, uma vez que os leitores têm contato direto com o autor através dos comentários e e-mail, ferramenta que permite aos interlocutores expor opiniões, suscitar discussões, tecer críticas e sugestões, constituindo um canal direto entre as duas extremidades desse fio comunicativo – autor e leitor (COSTA, 2008).

Acerca da posição do leitor diante do blog, Dantas e Gomes (2008), afirmam que o receptor se configura como indivíduo totalmente ativo na interação, situado socialmente, que se posiciona, imprimindo suas opiniões, concordando ou discordando (total ou parcialmente), já que é um sujeito que interage com o mundo por meio da linguagem não só no meio virtual.

Ainda que o blogueiro, fazendo uso de sua persuasão, intencione convencer o leitor a assumir seu ponto de vista diante de uma dada questão ou temática, ele se vê condicionado a editar seus textos, mesmo aqueles já postados, dadas as intervenções do leitor, sejam elas efetivas por meio dos comentários ou ainda pelas suposições daquele perante seus interlocutores (DANTAS-GOMES, 2008).

Apesar de Costa (2008) definir os blogs como simples, com textos curtos, predominando narrativos (relatos), descritivos e opinativos (COSTA, 2008), percebe-se que essa configuração simplificada do formato “diário pessoal” foi tornando-se mais complexa e transmutando-se para um formato mais informativo/jornalístico, no qual os blogueiros começaram a expor suas opiniões diante dos acontecimentos do cotidiano, direcionando seus textos ao público em geral.

Marcuschi (2008) aponta para a relevância do estudo voltado para o suporte que veicula um dado gênero, definindo que o suporte se trata de um local – seja ele físico ou virtual – que se presta como sustentáculo para determinado gênero concretizado em texto, com o intuito de mostrar e servir de base para ele. Segundo o autor, o suporte não apresenta neutralidade, o que faz com que o gênero não esteja indiferente a ele, não lhe servindo apenas como base, mas apresentando poder de interferir no discurso. Entretanto, o autor confessa que não é fácil a determinação deste ou daquele suporte, porque, muitas vezes, ele não se encontra completamente definido (MARCUSCHI, 2008).

Em face das características do blog, estudiosos como Dantas e Gomes (2008) e Ribeiro (2007) analisam o seu uso no ambiente escolar como uma forma de estímulo para a escrita dos alunos, dada a precariedade dessa prática nas escolas públicas, tanto pela sobrecarga de trabalho dos professores, que preferem não levar ainda mais trabalho para casa, quanto pela falta de prazer em escrever apenas para ser avaliado. Os alunos já estão habituados a, e cansados de, escrever e ter seus textos rabiscados com as correções do professor, que utiliza os textos apenas como instrumento avaliativo dos conhecimentos apreendidos.

Diante desse cenário, Ribeiro (2007) destaca que o ambiente digital, mais precisamente na internet, pode constituir um espaço atrativo de aprendizagem, pois traz uma infinidade de possibilidades e recursos voltados para a leitura e para a escrita. A autora aponta os blogs, mais especificamente, como

[...] ambientes que dependem menos de conhecimentos especializados, principalmente do ponto de vista da produção escrita. O que os jovens descobriram foi descobrir que as ferramentas mais fáceis de usar poderiam servir para muitas coisas, inclusive para ler e escrever interagindo com outros jovens (RIBEIRO, 2007, p. 231).

Isso significa que o blog tem servido para disseminar informações e permitir interação justamente por apresentar um formato de escrita flexível, no qual o leitor/interlocutor “pode intervir em seu próprio conteúdo [...], deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera” (CHARTIER, 2002, p. 25), sem que seja necessário conhecimentos muito aprofundados para manuseá-lo, além de possuir um grande alcance de leitores.

Frente a essas questões, muitos estudiosos analisam o uso dessa ferramenta versátil e gratuita para o desenvolvimento de trabalhos com produção escrita nas aulas de língua materna, verificando o caráter motivador e atrativo do blog no ambiente escolar, possibilitando também a reflexão acerca dos aspectos linguísticos concernentes à comunicação e produção de informação.

2.4 A argumentação

Argumentar, de acordo com Koch e Elias (2018), é uma habilidade natural do ser humano, uma vez que estamos, desde muito pequenos e ao longo da vida, negociando em situações diversas, apresentando razões que justifiquem nossas ações e tentando convencer pessoas a aderirem aos nossos pontos de vista e a aceitarem nossas posições. As autoras ainda definem argumentação como

[...] resultado textual de uma combinação de diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH; ELIAS, 2018, grifo das autoras).

Essa definição nos põe, mais uma vez, diante da ideia de que a língua é uma construção sociocultural e de que nossa prática argumentativa parte das nossas vivências enquanto indivíduos e enquanto sociedade, considerando sempre aquilo que é racional e aceitável pelo nosso interlocutor, elemento essencial desse processo.

As autoras, em sua obra, nos trazem alguns recursos utilizados para o desenvolvimento e sustentação da argumentação no texto escrito, de forma a legitimar a teoria de que o processo argumentativo, assim como a escrita, pode ser aprimorado na sala de aula.

O primeiro recurso analisado é a intertextualidade, proposto como recurso argumentativo que serve para legitimar um ponto de vista por meio de um argumento de autoridade, isso porque “[...] o que está em jogo na argumentação pretendida é não apenas o dito, mas principalmente o responsável pelo dizer, a credibilidade das fontes selecionadas” (KOCH; ELIAS, 2018, p 43), ou seja, trazemos para o nosso discurso a visão de alguém importante, que é referência ou se trata de um especialista na área, de modo que sirva de subsídio para nossa

fala para que possamos passar credibilidade na nossa argumentação. De acordo com as autoras, existem dois tipos de intertextualidade mais comuns: a não explícita e a explícita. A primeira, decorre do uso de um outro texto, sendo este tão comum e amplamente conhecido que o autor já considera como sendo facilmente reconhecido pelo seu interlocutor, deixando de mencioná-lo. A segunda, no entanto, parte da premissa de que o leitor provavelmente desconheça o texto de origem e, por isso, o autor decide mencioná-lo, tanto para dar os devidos créditos, quanto para uma possível consulta ao texto de origem (KOCK; ELIAS, 2015).

Os operadores argumentativos são discutidos pelas autoras como “[...] elementos que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou sentido para o qual apontam” (KOCK; ELIAS, 2018, p. 61), valendo-se, para isso, de conjunções e locuções conjuntivas como *não apenas, como também, mesmo, ainda, inclusive* e tantas outras. Koch e Elias ainda apontam duas noções básicas: classe argumentativa e escala argumentativa, esta designando elementos organizados de forma a elencar os argumentos numa escala do que possui “maior peso” até o menor, ou ainda o inverso, sendo sempre considerado a intenção daquele que produz o texto. Aquela, no entanto, se trata de um conjunto de elementos com fins na mesma conclusão, ou seja, os argumentos têm igual peso e valor (KOCK; ELIAS, 2018).

Outro recurso essencial ao texto argumentativo destacado pelas autoras é a progressão textual, pois garante o avanço do projeto de texto, a organização dos argumentos e evita os movimentos repetitivos na produção. Para que essa progressão ocorra, é necessário a construção e a retomada do referente, que nada mais é que o assunto a que nos propomos a tratar e ao qual vamos adicionando as informações desejadas, ou seja, quando criamos um tema ou retomamos esse tema, temos a referência.

As funções da referência se constituem em i) categorizar o referente, uma vez que se faz necessário escolher a melhor maneira de nomear o objeto temático do nosso texto, até porque, em se tratando de um processo comunicativo, não temos, portanto, uma escolha neutra, mas sim relacionada ao nosso objetivo e à nossa intencionalidade em relação ao interlocutor; ii) apresentar e reapresentar o referente ao longo do texto, processo que vai orientando argumentativamente o leitor para a conclusão pretendida por meio dos referentes, que vão sendo construídos e reconstruídos ao longo do processo a fim de que atendam ao propósito comunicativo do autor; iii) resumir porções textuais por meio de rótulos, requer do leitor a habilidade de interpretar não apenas a expressão, mas também a informação anterior. Esse recurso possibilita a sintetização necessária à progressão, a construção de um novo referente que integrará a discussão temática, além de conduzir o leitor à conclusão pretendida; iv) marcar o parágrafo, o que garante a organização do texto, chamando a atenção para a temática

desenvolvida no trecho, se indica um novo referente ou algum já anteriormente situado, ou ainda um rótulo. (KOCK; ELIAS, 2018).

No âmbito escolar, um dos gêneros argumentativos mais trabalhados é artigo de opinião, que carrega um ponto de vista sempre relacionada a uma interpretação do autor sobre um fato ou acontecimento, trazendo temas diversos como comportamento, cultura, política, economia, entre outros. Ainda que não apresente uma estrutura fixa – tese inicial, argumentação e conclusão –, sempre apresenta uma opinião (explícita ou não) sobre um assunto polêmico, sendo encerrado por meio da conclusão dos argumentos desenvolvidos e defendidos no corpo do texto (COSTA, 2008).

A análise desse gênero na escola permite o desenvolvimento da visão crítica dos alunos diante do meio social, aguçando a capacidade de selecionar e organizar argumentos diante de um assunto, além de avaliar argumentos expostos por interlocutores. Em muitos livros didáticos, encontramos alguns elementos pontuados como imprescindíveis para a sua construção, tais como o conhecimento sobre o assunto sobre o qual discorrerá o texto, o que implica em leituras e pesquisas prévias, a organização das ideias, o que requer planejamento do texto e coesão, a linguagem clara, de forma que o autor se faça entender pelo seu interlocutor, e a defesa de um ponto de vista.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção do trabalho trata do percurso metodológico por meio do qual foi desenvolvida a pesquisa que fundamenta este relato de experiência, apresentando, ainda, o contexto da pesquisa.

No âmbito da pesquisa desenvolvida, o percurso metodológico foi a pesquisa-ação, cujo fundamento, de acordo com Ghedin e Franco (2011), está pautado na construção de uma análise concomitante a ações desenvolvidas pelo pesquisador, que junto aos discentes, assume a postura de coparticipante, no próprio espaço em que se ocorrem as atividades pedagógicas.

Seguindo esse método, a pesquisa parte do reconhecimento de um problema observado e constatado pelo pesquisador e se encaminha em direção à busca por suas causas, pela formulação de hipóteses de intervenção e pela aplicação de ações de intervenção no *campus* visando à resolução do problema. A partir dessas etapas, seguem-se as avaliações de todo o processo, que objetivam transformar a percepção e o comportamento dos sujeitos envolvidos diante de um dado fenômeno (GHEDIN; FRANCO, 2011). Nesse panorama, a prática educacional é tratada como um processo de análise, ações e nova análise, direcionando a atividade docente para um formato norteado por reflexões sobre sujeitos e suas atuações.

Quanto à natureza e à abordagem, trata-se de uma pesquisa aplicada do tipo qualitativa, cujo elemento central da investigação é o pesquisador. Segundo Martins e Bicudo (1989), sob essa abordagem, o pesquisador evita aceitar inicialmente pressupostos ou pré-concepções sobre o fenômeno investigado, o que permite a compreensão dos sujeitos no contexto em que estão inseridos, considerando a descrição de suas vivências e experiências (MARTINS; BICUDO, 1989). No âmbito desta pesquisa, especificamente, trata-se da relação que os alunos envolvidos no estudo estabelecem entre a escrita e as TDIC.

O pesquisador, estando imerso no contexto, faz-se sujeito da pesquisa quando analisa contextos e culturas, além de vivenciá-las, sendo também encarregado das escolhas que norteiam o estudo. Cumpre destacar que essas escolhas não são simples, uma vez que estão imbricadas às suas próprias vivências, crenças, conhecimentos e concepções de ensino e de aprendizagem, por exemplo, delineando, assim, os caminhos do trabalho de investigação, tidos como aparentemente lineares e com resultados já pressupostos, mas que normalmente tomam direções e resultados diferentes dos que são esperados.

Em face desses pressupostos, a escolha pelo método supracitado se fez necessária pela necessidade de uma metodologia que abrangesse um pesquisador com atuação no contexto, tendo em vista que o referido pesquisador é a própria professora da turma selecionada para o estudo e que faria a leitura do contexto, a detecção do fenômeno, a intervenção, a coleta dos dados e a avaliação dos resultados.

Adequando-se de igual modo, a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador o equilíbrio entre o controle dos dados e a não interferência, de forma a observar de que forma essa ou aquela ação implicam em resultados positivos ou negativos em dada situação. Além disso, nessa abordagem, cabe ao pesquisador, a partir da análise do fenômeno, elaborar o planejamento do processo interventivo, partindo de suas escolhas, concepções e conhecimentos.

A seguir, será exposto o contexto em que ocorre este estudo, constando descrições sobre a escola, a turma, o corpo docente e a comunidade em que se insere a escola.

3.1 A escola e os alunos

Para a realização desta pesquisa, foi selecionada uma turma de 3ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Rio Largo-AL. A turma é composta por 47 alunos, sendo 26 garotas e 21 garotos de faixa etária equivalente ao nível/série, com exceção de alguns casos isolados.

A escolha pela referida turma parte das dificuldades apresentadas no processo de escrita, tendo em vista as severas dificuldades em compreender e produzir textos por parte dos

discentes, fatores que influenciam diretamente no interesse pelas aulas, na realização das atividades e no rendimento observado através dos processos avaliativos.

A Instituição, uma das poucas da região, conta com uma grande estrutura, recebendo, assim, a maior parte dos alunos das comunidades circunvizinhas, e atende a um público de dois mil e duzentos alunos. O corpo docente compõe-se de sessenta profissionais, além dos quinze funcionários na parte técnica. Possui um imenso ginásio poliesportivo, dispõe de quinze salas de aula e é referência na região pelos projetos que desenvolve, como banda de fanfarra composta por alunos e ex-alunos, Sarau Literário, grupos de dança e grupos esportivos de judô e de futebol, sendo este o responsável por tornar a escola um destaque em competições regionais e nacionais.

Apesar dos muitos projetos ativos, a evasão de seu alunado é um problema recorrente. Em razão da falta de investimento por parte dos órgãos públicos, tanto em relação à remuneração e à formação dos profissionais quanto a condições básicas de trabalho, são recorrentes e explícitos os discursos de desmotivação por parte dos docentes, o que se reflete diretamente em suas práticas em sala de aula, configurada quase sempre por um comodismo e pelo apego aos métodos tradicionais de ensino.

Agravantes como os citados podem comprometer o ensino e aprendizagem pela divergência de interesses que permeiam o ambiente escolar, somados ao distanciamento entre o que a escola tem ensinado e à forma como eles têm empregado esse conhecimento em seu dia a dia, o que, de uma forma geral, pode atrapalhar o ensino, mesmo para aqueles que, de fato, estão em sala de aula com a esperança de aprender e modificar sua realidade social.

3.2 A coleta de dados

Para o processo de coleta de dados, utilizamos produções textuais feitas pelos alunos durante a aplicação da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP)¹, competição nacional organizada a cada dois anos pelo Portal Escrevendo o Futuro, que tem por objetivo melhorar a leitura e a escrita dos alunos da rede pública sobre temáticas pertinentes ao contexto social no qual estão inseridos por meio da formação de milhares de professores em todo Brasil.

O referido programa determina os gêneros da competição pelas séries as quais os alunos estão cursando, cabendo à turma-alvo desta pesquisa a análise e produção do gênero artigo de

¹ O regulamento, os materiais para a aplicação das oficinas e os cursos formativos estão disponíveis em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>.

opinião, tornando necessário, para isso, que os alunos se debruçassem sobre o estudo da estrutura do gênero e mais especificamente sobre o maior problema para eles: a argumentação.

O suporte usado para a publicação dos textos foi o blog² que criamos em 2017 com o intuito de veicular, de maneira gratuita, textos produzidos pelos alunos e que, desta vez, foi usado para a publicação dos textos de opinião criados na aplicação das oficinas da OLP e que mais se destacaram ao final do processo, dos quais fizemos o recorte para a composição do *corpus* desta pesquisa. Apesar de não serem usadas neste trabalho, as versões iniciais dos textos permitiram a percepção quanto às mudanças e avanços em relação aos textos finais, permitindo, assim, a análise do amadurecimento quanto ao processo de criação e edição desses textos principalmente no que diz respeito à publicação e ambiente digital.

Trataremos, a seguir, das sequências desenvolvidas e aplicadas para a construção dos textos, assim como os instrumentos e métodos utilizados nas aulas de análise do gênero, observando aspectos relativos à estrutura e composição dos textos.

3.3 A sequência didática

Para o subsidiar os professores no processo de análise e criação dos textos, o Programa Escrevendo o Futuro elaborou sequências didáticas específicas para cada etapa de ensino e as publicou em cadernos virtuais, disponibilizados no site do programa.

O caderno virtual acerca do artigo de opinião dispõe de quinze oficinas, tendo cada uma delas duas ou três etapas, o que nos fez refletir sobre o tempo que teríamos para aplicar todas aquelas oficinas, já que só teríamos apenas dois meses e meio para desenvolver todo o processo. Sendo assim, foi necessário selecionar algumas oficinas que, para nós, se faziam mais relevantes diante das necessidades da turma.

Posto isso, o trabalho que desenvolvemos em sala girou em torno da aplicação de cinco oficinas que constam no caderno virtual. O processo se deu por meio da leitura de notícias e artigos de opinião que tratavam de temas polêmicos, pesquisas sobre temas que dividem opiniões e que são parte integrante do contexto social do qual os alunos fazem parte, a discussão acerca dos elementos textuais constituintes do gênero artigo de opinião, a elaboração de uma peça teatral para o exercício da criação, seleção e organização de argumentos, além da produção e edição dos textos produzidos pela turma.

² O blog que serve de suporte para os textos produzidos pelos alunos é o Clauinforma e está disponível em <https://clauinforma.wordpress.com/>.

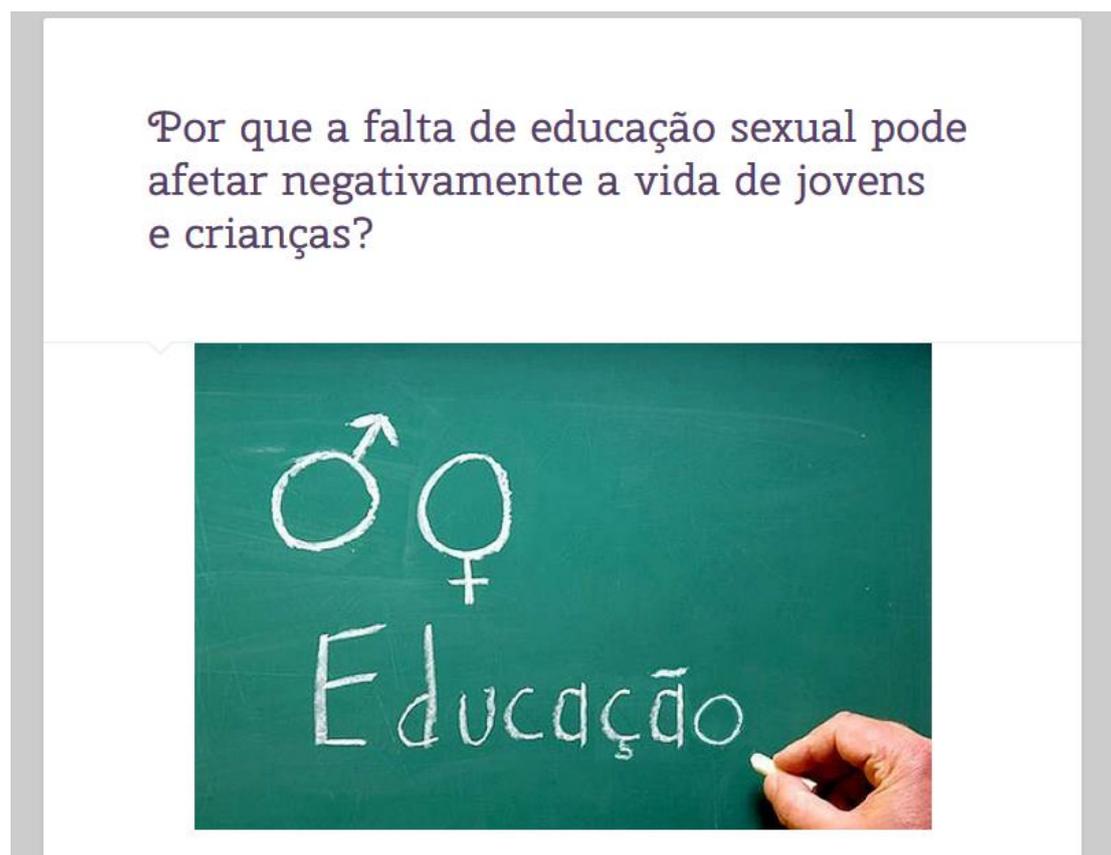
4. PRODUÇÃO DO HIPERTEXTO NA CONSTRUÇÃO DO BLOG: ANÁLISE DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, com base nos autores aos quais recorremos para a construção do aporte teórico deste estudo, faremos uma análise da produção de uma aluna a fim de que seja investigado se foi possível elaborar o artigo de opinião conforme as discussões em sala e quais recursos foram utilizados para a construção do hipertexto no blog.

Observaremos ainda se houve um uso significativo das TDIC neste estudo e se estas se configuraram como mecanismos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos envolvidos na pesquisa. É oportuno também, avaliar em que medida o blog favoreceu o trabalho com a produção textual e a apreensão da estrutura do hipertexto e sua construção para o blog.

Através das análises, será avaliada a hipótese de que o uso das TDIC aliado ao estudo dos gêneros discursivos promove melhorias no ensino de língua materna, mais especificamente a produção de textos que circulam em ambiente digital e que favorecem o posicionamento crítico frente a questões do cotidiano e do contexto no qual estão inseridos.

Figura 01: Artigo de opinião



Falar abertamente sobre educação sexual com adolescentes e jovens assusta e/ou causa estranheza em pais e professores, entretanto o tema é de extrema importância, já que a educação sexual se baseia em ensinar, de forma clara, questões relacionadas ao sexo pondo fim aos preconceitos e tabus em torno do assunto, pois esclarece dúvidas sobre relações sexuais, DSTs, sexo seguro (físico e emocional), gravidez na adolescência e sexualidade.

Infelizmente nem todos os jovens que buscam por esse tipo de experiência detêm o devido conhecimento, resultando cada vez mais em atitudes de risco como a relação sexual sem uso de preservativo, por exemplo. Na série da Netflix "*Sex Education*", são tratados muitos desses tabus que existem durante a adolescência, como por exemplo a aceitação do próprio corpo, masturbação, relação sexual homoafetiva e a pressão para perder a virgindade antes da vida adulta. O uso da camisinha é alertado em alguns episódios da série como indispensável para prevenir gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis, porém em um desses episódios, é mostrado sua ineficácia para prevenir a gravidez da personagem Maeve, uma adolescente que está no ensino médio, sem apoio dos pais, vivendo sozinha em um trailer decide, portanto, optar pelo aborto (procedimento que é legalizado no Reino Unido, onde a série se passa), exemplificando assim a importância de, mesmo com a camisinha, utilizar mais um anticoncepcional, visto que todos eles apresentam **porcentagem de falha**.

A gravidez precoce apresenta alguns riscos para a saúde física e emocional da mãe como anemia, depressão pós parto e abandono por parte do pai da criança, acarretando em altos índices de mulheres se tornando mães solo. Esse cenário agrava o quadro de mais de **5,5 milhões de brasileiros sem o nome do pai no registro de nascimento**.

Além disso, a falta de conhecimento a respeito de práticas sexuais por parte de jovens e adolescentes enfraquece o combate ao abuso infantil, pois, sim, a educação sexual protege contra a violência sexual e pode informar crianças que não sabem que estão sendo abusadas. **Como o caso em Pedro Afonso (TO)**, em maio de 2018, quando uma garota de 12 anos, após assistir uma palestra na escola, pôde diferenciar sexo de abuso e assim, com o incentivo e apoio dos palestrantes, conseguiu denunciar os abusos que sofreu do padastro, um homem de 36 anos.

No mesmo ano, **Alagoas registrou 301 casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes** sendo a maioria, 85% dos casos registrados pelos conselhos tutelares, do sexo feminino. Segundo o jornal Gazeta de Alagoas, grande parte dos crimes aconteceu em casa e Maceió e Arapiraca, as duas cidades mais populosas, estão entre os principais municípios nessa estatística.

É necessário, portanto, implantar nas escolas públicas e privadas a política de educação sexual abandonando, assim, o pensamento conservador de que a educação sexual incentiva o sexo precoce e erotiza. Pelo contrário, a educação sexual respeitando a faixa etária dos estudantes, bem como a ONU (organização das nações unidas) **incentiva**, empodera jovens e previne a violência sexual. É preciso compreender que a informação é o caminho que devemos seguir, pois se administrado de maneira correta o conhecimento pode salvar vidas.

COMPARTILHE ISSO:



Fonte: <https://clauinforma.wordpress.com/2020/01/20/por-que-a-falta-de-educacao-sexual-pode-afetar-negativamente-a-vida-de-jovens-e-criancas/>.

O primeiro recurso a chamar atenção no texto é a imagem que a aluna escolheu para constituir a capa de seu artigo: a inscrição feita com giz da palavra “educação” e dos símbolos de feminino e masculino numa lousa. Mesmo sabendo que a imagem por si só não carrega toda a significação sozinha, percebemos que os elementos que a integram já nos reportam para o ambiente escolar e para a temática do sexo, o que já nos antecipa, como leitores, do que se trata a discussão do texto.

O título, em uma fonte bem maior que o corpo do texto, também se destaca e atrai nossa atenção, introduzindo-nos na discussão que se dará mais à frente, uma vez que já de início se instaura um questionamento que nos convida, assim, à participação e interação.

Quanto à construção dos links, o primeiro³ deles pode ser compreendido como um link que faz uma associação entre um conceito, o nome da série, e sua exemplificação, pois leva o leitor ao *trailer* de *Sex Education*, uma série britânica de comédia dramática, produzida e exibida pela Netflix e criada por Laurien Nunn. Nela, dois adolescentes criam um consultório clandestino para conversar sobre sexualidade e ajudar outros alunos da escola. A trama tem por tema central a discussão de tabus em torno da vida sexual, dos dramas familiares e das relações de amizade na adolescência.

O segundo⁴, o terceiro⁵, o quarto⁶ e o quinto⁷ links se configuram como semânticos pela relação de sentidos que estabelecem com outros textos, de acordo com as características apontadas por Gomes (2011), possibilitam uma sintetização, impedindo o texto de ficar muito longo e de tornar a leitura cansativa, além de deixar o leitor numa posição de escolha, de maneira a decidir se aprofundar o quanto achar necessário.

O sexto⁸ e último link conecta o artigo de opinião ao vídeo acerca do incentivo da ONU para que adolescentes tenham acesso à educação sexual, tendo em vista a prevenção de gestação

³ O referido link leva o leitor para o vídeo do site YouTube, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=Pc8aDOlu2I&feature=youtu.be>. Acesso em 24 jan. 2020.

⁴ O link encaminha o leitor para o texto *Qual a eficácia real da pílula, da camisinha e de outros anticoncepcionais?*, disponível em <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/06/15/anticoncepcional-qual-a-eficacia-de-cada-metodo-para-prevenir-a-gravidez.htm>. Acesso em 24 jan. 2020.

⁵ O link direciona o leitor para o texto *5,5 milhões de crianças não têm nome do pai no registro*, disponível em <http://edicaodobrasil.com.br/2018/08/17/55-milhoes-de-criancas-nao-tem-nome-pai-no-registro/>. Acesso em 24 jan. 2020.

⁶ O link conduz o leitor para a notícia *Menina relata estupro após palestra sobre violência sexual e padrasto é preso*, disponível em <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/menina-relata-estupro-apos-palestra-sobre-violencia-sexual-e-padrasto-e-preso.ghtml>. Acesso em 24 jan. 2020.

⁷ O link dirige o leitor para o texto *Violência sexual faz 301 vítimas este ano em AL*, disponível em <https://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=325567>. Acesso em 24 jan. 2020.

⁸ O referido link leva o leitor para o vídeo do site YouTube, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=XO9l-2V6DG8&feature=youtu.be>. Acesso em 24 jan. 2020.

antes da vida adulta e de doenças e, conseqüentemente, a qualidade de vida. Juntamente com o primeiro link, ambos conseguem integrar ao texto diferentes semioses (texto verbal, imagem em movimento e som), o que revela a exploração do caráter multifacetado do ambiente digital.

Tanto esses como os demais links são caracterizados, de acordo com Gomes (2011), como links textuais, pois têm por base a palavra e são também externos, tendo em vista que levam o leitor para textos que se encontram fora do site de origem, sendo também nomeados como links de substituição, uma vez que se sobrepõem ao texto de partida, direcionando o leitor ao acompanhamento dos textos “linkados” antes de voltar ao de origem.

Analisando os links como recursos argumentativos, percebemos que, com exceção do primeiro, que teve o intuito de convidar o leitor a conhecer a série, os demais estabelecem com os textos selecionados uma relação intertextual, o que, para Koch e Elias (2018), se constitui como uma estratégia argumentativa, já que aponta para um mecanismo que assegura autoridade no discurso, ou seja, passa ao leitor credibilidade do que está sendo posto, uma vez que o argumento está subsidiado por outros textos.

Quanto à estrutura do texto, a aluna utilizou uma organização tradicional com introdução, desenvolvimento e conclusão, elencando como tese principal a necessidade de falar abertamente sobre educação sexual na escola, usando como justificativa que ensinar sexo de maneira segura coíbe preconceitos e tabus, a aquisição de doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez antes da vida adulta e, principalmente, o abuso sexual. Para sustentar esses pontos, reuniu matérias e notícias que reforçam a discussão, de maneira a mostrar a fundamentação de seu posicionamento.

Apesar de ser notável que seu referente é a educação sexual, a discente não cria expressões nominais para fazer as retomadas ao longo do texto, o que torna a expressão repetitiva. Entretanto, isso não invalida a estratégia de referenciação adotada por meio das expressões “o assunto” e “esse tipo de relação”, que retomam “sexo”; “todos eles”, retomando “anticoncepcionais”; “no mesmo ano”, que retoma “2018”; “esses tabus”, referindo-se a “a aceitação do próprio corpo, masturbação, relação sexual homoafetiva e a pressão para perder a virgindade antes da vida adulta”, que aparece posterior ao referenciação; e “crimes”, retomando “abuso sexual contra crianças e adolescentes”, contribuindo sobremaneira para a progressão das informações na produção e, desse modo, impedindo que o texto fique circular e cansativo.

Ainda acerca da expressão “no mesmo ano”, podemos considerá-la, diante dos critérios de Koch e Elias (2018), como um marcador de parágrafo, pois sinaliza ao leitor que ainda está se referindo à discussão do parágrafo anterior, ou seja, demarca a intensão da discente em sinalizar ao leitor que permanecerá desenvolvendo o mesmo tópico.

Já na expressão “esse cenário”, encontramos um rótulo, já que há aí uma sintetização da informação disposta anteriormente a respeito das adolescentes grávidas que são abandonadas por seus parceiros, requerendo do leitor atenção e a habilidade de interpretar e fazer a referência proposta pela autora do texto.

Percebemos, por fim, que a construção da argumentação direciona o leitor para a percepção de que as vítimas de abuso sexual, de maneira geral, são as que mais sofrem com a falta de informação, e a aluna deixa isso claro através da frase que encerra o seu texto: “o conhecimento pode salvar vidas”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face de um universo midiático cada vez mais atrativo, não se concebe ao professor de língua materna ignorar todas as transformações advindas com as tecnologias digitais. Pelo contrário, ensinar neste século é perceber os ganhos através do trabalho com leitura e produção de textos em ambiente virtual, desenvolvendo no aluno habilidades que promovem não só uma evolução nos aspectos cognitivos, mas também na capacidade sociointerativa desses sujeitos, que reverberam, conseqüentemente, em suas atuações mediadas por textos das mais diversas semioses dentro e fora do ambiente escolar.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propusemo-nos a aplicar sequências didáticas que permitissem a alunos de uma turma de 3ª série do ensino médio de uma escola da rede pública escrever hipertextos argumentativos, próprios para um blog. Este trabalho, pautado no texto em ambiente digital como elemento central do ensino de língua materna, buscou o desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Ao final desta pesquisa, entendemos que o papel do espaço digital nas aulas de língua materna, não se restringe apenas ao desenvolvimento das habilidades argumentativas e de escrita dos alunos, mas ao trabalho de cunho crítico, ético e analítico tão necessário aos indivíduos deste século. Dito isso, percebemos que a escola não pode estar omissa às incontáveis mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea, principalmente quando estamos falando do uso das TDIC e de todas as implicações que com elas advêm como as mudanças no comportamento das pessoas, na interação entre os sujeitos, na leitura e também na escrita, o que reforça que a formação dos discentes está diretamente atrelada ao uso crítico dessas ferramentas digitais.

Alcançamos também que o espaço digital, diferentemente do que estamos acostumados a conceber, não se restringe apenas ao entretenimento, ele também pode ser uma ferramenta

eficaz no trabalho em sala de aula. Por ser multimodal, dinâmica e atrativa, a internet permitiu a utilização de recursos como o texto imagético e o link para a produção de hipertextos, manutenção de um blog, suporte em que os alunos se reconhecem enquanto produtores de textos que podem ser lidos pelos mais distintos leitores e que integram o ambiente digital.

Por meio do trabalho com o hipertexto, pudemos perceber o quanto a inserção dos links e de semioses como a imagem podem desenvolver nos alunos a consciência de que seus textos serão direcionados a interlocutores reais e que esses devem ser considerados no momento da produção, diferentemente do trabalho com redações no qual o único leitor do aluno é o professor.

Pudemos examinar, também, o quanto o espaço digital favorece e estimula a aprendizagem colaborativa, tendo em vista que os alunos participaram ativamente do processo, pesquisando, selecionando, escrevendo e editando, frequentemente, sem o olhar da docente, o que reforça a descentralização dos papéis daquele que ensina e do que aprende, tornando professor e aluno sujeitos coparticipativos no processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas constatações, nos levam a perceber como o procedimento didático estudado neste artigo – que não está posto como fórmula, mas como uma dentre as inesgotáveis possibilidades para o trabalho com hipertexto em sala de aula – aproxima os discentes e docentes da realidade desta geração, quando transforma a tão conhecida redação escolar em escrita de textos frutos de muita pesquisa, construídos com argumentos sólidos e, principalmente, que circulam em ambiente digital, estando ao alcance dos mais diversos leitores.

Por fim, esperamos que este trabalho leve a escola à reflexão sobre as novas possibilidades de ensino por meio do trabalho com ferramentas hipertextuais e com o blog, não apenas no ensino de língua materna, mas também nas demais áreas do conhecimento, tendo em vista a construção da criticidade nos alunos, seres sociais e que atuam socialmente dentro e fora do ambiente escolar.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AMARAL, H.; GAGLIARDI, E.; RANGEL, E. *Pontos de vista: caderno do professor – orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2016. (Coleção da Olimpíada).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa. Brasília, 2018.

CHARTIER, R. Língua e leitura no mundo digital. In: CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Edunesp, 2002.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DANTAS, D.; GOMES, A. Questões de letramento e de gêneros do discurso em blogs. *Gatilho*, Juiz de Fora, v. 7, ano IV, mar. 2008.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitória: Kayganague, 2005, p. 159-177.

FACHINETTO, E. A. O hipertexto e as práticas de leitura. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna - Ano 02 - n.03 - 2º Semestre de 2005*.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 211-248.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Escrita e intertextualidade. In: *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog. In: MILLER, C. R.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (Orgs.) *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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