

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

FRANCIELY WEBER TAROUCO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO *DESIGN*:
a escrita de artigo de opinião por alunos de nono ano**

**São Leopoldo/RS
2023**

FRANCIELY WEBER TAROUCO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO *DESIGN*:
a escrita de artigo de opinião por alunos de nono ano**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo/RS

2023

T191p

Tarouco, Franciely Weber.

A produção textual na perspectiva do *design*: a escrita de artigo de opinião por alunos de nono ano / Franciely Weber Tarouco – 2023.

100 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch.”

1. Escrita. 2. Multimodalidade. 3. Textos. 4. Artigo de opinião. I. Título.

CDU 81`1

FRANCIELY WEBER TAROUCO

**“A PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO DESIGN: A ESCRITA DE
ARTIGO DE OPINIÃO POR ALUNOS DE NONO ANO”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 20 DE DEZEMBRO DE 2023.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. GLICIA AZEVEDO - UFRN

PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

RESUMO

É compromisso da escola desenvolver as habilidades dos alunos que os levem a se tornarem construtores de sentido e atuarem de forma consciente e crítica no contexto educacional e social atual. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas e atividades as quais considerem a escrita como um processo e contextualizada. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar como, na perspectiva do *design*, alunos de nono ano de uma escola privada de Porto Alegre-RS constroem significados e desenvolvem argumentos ao produzirem um artigo de opinião. Por meio de uma pesquisa-ação, fundamentada em Tripp (2005), desenvolveu-se a base metodológica para a geração de dados. Como pressupostos teóricos, alicerçamo-nos nos estudos sobre escrita (Antunes, 2003; Koch; Elias, 2010; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e sobre construção de sentido na perspectiva do *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Além disso, apresentamos as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) em relação ao ensino da produção de texto, abordando a multimodalidade e o uso de argumentos em artigos de opinião. Também são consideradas as características do artigo de opinião, segundo tratado por Beltrão (1980) e Costa (2014), juntamente com os conceitos relacionados à argumentação, apresentados por Fiorin (2018), Gonzaga (2017), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Plantin (2008). Os resultados mostram que, na produção textual, o uso da multimodalidade nas atividades das diferentes etapas do projeto de ensino ajudou na construção de sentidos com base nos padrões de criação de significados dinâmicos do *design*. Nessa perspectiva, o significado é construído através do emprego de linguagens visuais e espaciais, as quais os produtores escolhem e organizam para apresentar as informações. Além disso, também se observou que ocorre a seleção de argumentos para o posicionamento em relação à temática proposta, uma vez que, nos textos analisados, os estudantes constroem sua argumentação embasada em argumentos, a fim de direcionar seu discurso ao auditório (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014), considerada a ideia de adesão e de espíritos aos quais se dirige um discurso. Por meio do desenvolvimento do projeto de ensino, em função do processo de pesquisa-ação, também a professora teve a oportunidade de ressignificar sua prática de ensino de produção textual.

Palavras-chave: escrita; multimodalidade; artigo de opinião.

ABSTRACT

It is the school's duty to develop students' skills that lead them to become meaning builders and to act consciously and critically in the current educational and social context. In this sense, it is necessary to develop pedagogical practices and activities that consider writing as a contextualized process. In this context, the present study aims to investigate how, from the perspective of the design, ninth-grade students from a private school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, construct meanings and develop arguments when producing an opinion article. The present study aims to investigate how, from the perspective of the design, ninth-grade students construct meanings, and develop arguments when producing an opinion article. The methodological foundation for the data generation of this research, titled "Textual production from the design perspective: writing opinion articles by ninth-grade students", was developed through a research-action approach, based on Tripp (2005). The teaching project that enabled this data generation was planned and implemented by the teacher-researcher in a private school in Rio Grande do Sul. The theoretical assumptions are grounded in studies on writing (Antunes, 2003; Koch; Elias, 2010; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), and on meaning construction from the perspective of the design (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Additionally, during this study, the guidelines of the National Common Curriculum Base (BRASIL, 2018) regarding the teaching of text production, addressing multimodality, and the use of arguments in opinion articles will be presented. The characteristics of opinion articles, as described by Beltrão (1980) and Costa (2014), along with the concepts related to argumentation presented by Plantin (2008), Fiorin (2018), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014), and Gonzaga (2017), are also considered. The results show that, in textual production, the use of multimodality in the activities of different stages of the teaching project helped in the construction of meaning based on the patterns of creation of the dynamic meanings of the design. In this perspective, meaning is constructed utilizing visual and spatial languages, which producers choose and organize to present information. Furthermore, it was observed that the selection of arguments occurs based on the standpoint of the proposed theme; in the analyzed texts, students craft their persuasive discourse by formulating arguments to tailor their communication to the audience (Perelman and Olbrechts-Tyteca, 2014), considering the idea of adherence and of spirits ("individuals") to which a speech is

addressed to. Through the development of the teaching project, due to the research-action process, the teacher also had the opportunity to re-signify her teaching practice in textual production.

Keywords: writing; multimodality; opinion article.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação	21
Figura 1 – Um sistema de signos	23
Figura 2 – Ciclo da pesquisa-ação	41
Fotografia 1 – Prática <i>Ressignificando a escrita: um trabalho a partir dos ODS</i>	45
Fotografia 2 – Oficina <i>Challenge Based Learning</i>	47
Fotografia 3 – Prática com ferramenta <i>Easyretro</i>	48
Figura 3 – Captura de tela com postagem em <i>Classroom</i>	49
Figura 4 – Apresentação de proposta sobre o ODS 14: <i>Vida na água</i>	50
Figura 5 – Trechos de reportagem sobre o uso de máscaras descartáveis e a poluição no meio ambiente	51
Figura 6 – Alguns dos vídeos, sobre a mesma temática, reproduzidos em aula.....	51
Figura 7 – Visão geral sobre as três fases do <i>Challenge Based Learning</i>	52
Figura 8 – Definição de <i>Brainstorming</i>	52
Figura 9 – <i>Desk Research</i> , atividade de pesquisa e fichamento.....	52
Figura 10 – Apresentação de Maria e Joana, ODS saúde e bem-estar	58
Figura 11 – Infográfico sobre ODS de saúde e bem-estar produzido pelas alunas com informações coletadas na pesquisa	59
Figura 12 – Quadro formado pela prática da oficina na plataforma <i>Easyretro</i>	62
Figura 13 – Texto produzido por Maria, primeira parte (captura de tela)	64
Figura 14 – Texto produzido por Maria, segunda parte (captura de tela).....	65
Figura 15 – Texto produzido por Joana, primeira parte (captura de tela).....	71
Figura 16 – Texto produzido por Joana, segunda parte (captura de tela).....	72
Figura 17 – Esquema da sequência de atividades da aula de produção textual.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo de escrita	18
Quadro 2 – Processo de escrita multimodal.....	22
Quadro 3 – Processos de conhecimento	24
Quadro 4 – BNCC 6º ao 9º ano.....	31
Quadro 5 – BNCC 8º e 9º anos	33
Quadro 6 – Tipos de argumentos.....	39
Quadro 7 – Modalidades da pesquisa-ação.....	42
Quadro 8 – Etapas, atividades, ferramentas e tempo das práticas realizadas.....	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 ESCRITA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO	14
2.2 ESTUDO DOS LETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO NA PERSPECTIVA DO DESIGN	19
2.3 BNCC: ESCRITA E MULTILETRAMENTOS	27
2.4 O ARTIGO DE OPINIÃO E O DESENVOLVIMENTO DE ARGUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	34
3 METODOLOGIA	41
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	43
3.2 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA A GERAÇÃO DE DADOS	43
3.3 CUIDADOS ÉTICOS	55
4 ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 ATIVIDADES PREPARATÓRIAS	57
4.2 ARTIGOS DE OPINIÃO	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE 1 – MATERIAL IMPRESSO: 8 DE SETEMBRO DE 2022	82
APÊNDICE 2 – MATERIAL IMPRESSO: 27 DE SETEMBRO DE 2022	95
APÊNDICE 3 – MATERIAL IMPRESSO: 11 DE OUTUBRO DE 2022	97
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	98
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	99
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	100

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, momento de pandemia enfrentado no mundo todo, os professores viram-se obrigados a passar a oferecer suas aulas no modelo *online*. Como professora, percebi¹ que as atividades até então realizadas no modo presencial, tendo o apoio do livro didático, não poderiam ser mais as mesmas. Isso porque a demanda de conhecimento dos alunos do outro lado da tela aumentava, uma vez que, muitos deles, principalmente os da rede privada, já estavam imersos na cultura digital.

Pela própria experiência no ensino remoto emergencial, observei que, como professora, precisava fazer diferente para levar meus alunos a se engajarem nas atividades e não ficarem como meros ouvintes. Ademais, questionava-me como fazer com que a atenção do meu aluno estivesse na aula e não nas outras mil informações que esse discente tinha (e ainda tem) em suas mãos, fosse pelo clique no seu celular ou nas abas do computador que poderiam estar abertas enquanto ele escutava a minha voz explanando o conteúdo.

Tais aspectos, derivados das dúvidas de como foi e de como está sendo o ensino após o período pandêmico, são encontrados na obra *Docência Pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto* (Mendonça; Andreatta; Schlude, 2021). Essa obra é fruto da pesquisa *Ensino de línguas e uso de tecnologias digitais em contexto de pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos*, desenvolvida pela professora Márcia Mendonça e pelos estudantes/pesquisadores da disciplina Formação de Professores e o Trabalho com Linguagens na Escola, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

No material produzido, Ribeiro (2021) explana que os docentes, nesse período pandêmico, experimentavam um formato de aula que não funcionava bem (talvez nem funcionasse mesmo antes), pois, por exemplo, os alunos estariam conectados a seus aparelhos eletrônicos ou, caso tivessem computador no quarto, estariam dormindo no momento em que o professor do outro lado da tela dava sua

¹ Ao longo desta dissertação, haverá alternância no quadro enunciativo: na introdução, na metodologia e nas considerações finais, está marcada a minha voz, de professora, por essa razão, optei pela primeira pessoa do singular; na fundamentação teórica e análise e discussão dos dados, é a voz da pesquisadora, portanto, será usada a terceira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural.

aula. Com isso, pude confirmar que minha observação a respeito do formato das aulas não era só algo meu, mas havia estudos sobre tais questões.

Nesse sentido, notei a necessidade de ministrar aulas diferentes, não só como consequência do formato de aula *online*, mas para que o estudante participasse de práticas de linguagem, especificamente no que corresponde ao componente curricular Língua Portuguesa, e ele não fosse, simplesmente, um mero usuário das Tecnologias Digitais. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 21) já levantavam a pergunta a respeito dessas transformações no ensino:

Como podemos promover conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de leitura e escrita relevantes para nossos tempos contemporâneos, quando os modos de construir significados estão mudando tão radicalmente?

Sendo assim, busquei aprimorar-me academicamente. E foi pelos estudos do Mestrado² que identifiquei questões relevantes sobre desenvolver atividades relacionadas ao trabalho com letramentos, multimodalidade e argumentação. Nessa perspectiva, eu, professora e pesquisadora, elaborei um projeto de ensino para as turmas de 9º do Ensino Fundamental II nas quais lecionei no ano de 2022, a partir do qual gerei dados para o presente trabalho, que tem como temática a produção textual na perspectiva do *design*, mais especificamente a construção de sentido e o trabalho com o desenvolvimento de argumentos na escrita de artigo de opinião.

A pergunta que norteia o presente estudo é “Como, na perspectiva do *design*, alunos de nono ano constroem significados e desenvolvem argumentos ao produzirem um artigo de opinião?”. Essa pergunta nos leva a estabelecer, como objetivo geral: investigar como, na perspectiva do *design*, alunos de nono ano constroem significados e desenvolvem argumentos ao produzirem um artigo de opinião. Além disso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar como se dá a construção de sentido em artigos de opinião com base na perspectiva do *design*; b) identificar os argumentos que os alunos usam para se posicionar frente à questão proposta; c) verificar em que medida a professora-pesquisadora, no processo de pesquisa-ação, ressignifica suas aulas de escrita.

² Minha pesquisa se insere na Linha “Linguagem e práticas escolares”, do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da UNISINOS, que recebeu nota 6 na Avaliação da área Linguística e Literatura da Capes, Quadriênio 2017-2020. Alegando dificuldade orçamentária, em julho de 2022, a UNISINOS inicia o processo de desativação do curso, além de outros doze, encerrando mais de duas décadas de pesquisas inseridas no contexto para além do estado do Rio Grande do Sul.

A seguir, vamos apresentar a organização adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Após esta introdução, na segunda seção, será apresentada a fundamentação teórica, focando nos estudos sobre ressignificação da escrita (Antunes, 2003; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Koch; Elias, 2010) e sobre construção de sentido na perspectiva do *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Além disso, examinaremos as diretrizes determinantes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) em relação ao ensino da produção de texto, abordando a multimodalidade e o uso de argumentos em artigos de opinião. Também serão consideradas as características do artigo de opinião, conforme descrito por Beltrão (1980) e Costa (2014), juntamente com os conceitos relacionados à argumentação, apresentados por Fiorin (2018), Gonzaga (2017), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Plantin (2008).

Concluída a fundamentação teórica, descreveremos a metodologia, em que apresentaremos os instrumentos utilizados e a sequência de atividades para a geração de dados. Em seguida, faremos a análise dos dados obtidos, conforme os parâmetros estabelecidos na fundamentação teórica. Por fim, apresentaremos as considerações finais, que respondem às questões de pesquisa, destacam os principais resultados e identificam eventuais lacunas da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que sustentam este trabalho. Para que possamos analisar as condições de produção de texto e a possibilidade da ressignificação de escrita, buscamos, primeiramente, apresentar um breve panorama de como se entendia, no Brasil, o ensino de escrita. Após, apontamos que, neste trabalho, adotaremos, para sustentar nossa análise, um aporte teórico que considera a escrita como um processo e como interação (Antunes, 2003; Koch; Elias, 2010), e no qual a construção de significados é caracterizada numa perspectiva da análise do *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Ademais, abordaremos o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) quanto ao ensino de produção de texto³ relacionado à multimodalidade e ao uso de argumentos em artigos de opinião, bem como traremos as características do artigo de opinião, segundo Beltrão (1980) e Costa (2014), e conceitos relacionados à argumentação (Fiorin, 2018; Gonzaga, 2017; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014; Plantin, 2008).

2.1 ESCRITA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO

Koch e Elias (2010) questionam sobre o que é escrever. Para elas, há diferentes modos de definir escrita, pois ela se inscreve em distintas perspectivas de estudos, nas quais a escrita “[...] foi e vem se constituindo como um produto sócio-histórico-cultural” (Koch; Elias, 2010, p. 32). Bunzen (2006), através do Decreto nº8051, de 24 de março de 1881, evidencia ter existido uma concepção na qual se acreditava que a escrita era aprendida através da imersão em uma linguagem de qualidade e que existia uma língua uniforme, sem conexão com a história e sem questões problemáticas.

Consoante Bunzen (2006), o ensino de escrita, inicialmente, era visto como uma “composição” feita pelos alunos. Escrever significava imitar, de modo prescritivo, modelos de obras que o professor apresentava aos alunos. Segundo o mesmo autor, o ensino da escrita não teve tanto destaque durante um extenso período (desde o final do século XVIII até meados do século XX) – ao contrário das

³ Entendemos que, na BNCC, “produção textual” refere-se ao texto oral, escrito e multimodal. Ressaltamos que nosso enfoque, nesta pesquisa, relaciona-se ao escrito e ao multimodal.

disciplinas de retórica e poética. Para o autor, havia atividades de escrita, mas não um ensino sistemático delas devido ao fato de estarem atreladas a essas disciplinas clássicas. Silva (2016) afirma que, até o início do século XX, o ensino de escrita ocorria entre os limites de divisão entre retórica, poética e gramática.

Em meados das décadas de 1960 e 1970, conforme Bunzen (2006), o texto passou a ser visto como um produto da criatividade do aluno, a qual era estimulada pelos textos que se lia. E é a partir da década de 70, após o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, ter instituído a escrita de redação nos vestibulares, que se começou a dar destaque para o ensino de redação nas escolas.

Contudo, este ensino de redação, voltado para vestibular e concursos, apresentava um caráter corretivo de uma escrita normativa do texto. De acordo com o autor supracitado, a fim de que existisse a escrita de textos diversos e não somente de redação como a produção de texto com atenção para as normas gramaticais, a partir de 1980 e 1990, surgiu o termo “produção de texto” (Bunzen, 2006). Dessa forma, o modelo de ensino-aprendizagem da escrita de textos volta-se para a construção do texto como processo e “com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (Bunzen, 2006, p. 149).

Tal uniformização da língua não existe, principalmente devido ao crescimento das tecnologias digitais que faz com que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), haja uma diversidade de convenções de significados em situações culturais e sociais. Para esses autores:

[...] escritores eficazes, tanto nas escolas quanto no cotidiano, sabem trabalhar cuidadosamente seus textos, realizando mudanças à medida que vão dando forma aos seus significados, pensando explicitamente sobre as razões pelas quais fazem essas modificações, com base no propósito de sua produção textual (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 219).

Nessa perspectiva, para que levemos os discentes a entender que as aulas de Língua Portuguesa vão para além da gramática tradicional e para que possam ser ativos na construção dos seus próprios significados, entendemos que a escrita é de suma importância no atual contexto do uso de tecnologias e mídias digitais, em que pessoas estão se pronunciando a todo momento, seja em forma de *memes*, *posts*, vídeos, entre outros gêneros.

Em nossa pesquisa, assumimos, segundo Antunes (2003), o caráter interacionista, funcional e discursivo de ensino de língua para a análise do contexto

de produção dos textos, isto é, a construção de significados acontece por meios que envolvem “interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (Antunes, 2003, p.41, grifos da autora). Ainda, segundo a mesma autora, tal concepção pode levar a um ensino de língua produtivo e relevante.

Antunes (2003) menciona que existem alguns princípios para a relação teórica e metodológica do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, ela explana sobre o princípio geral de que a língua só se atualiza, por exemplo, através de práticas discursivas, as quais são materializadas em textos orais e escritos. Para a autora, “só os textos podem constituir objeto relevante de estudo da língua” (Antunes, 2003, p. 44).

A escrita, a partir da perspectiva assumida neste trabalho, supõe uma condição de cooperação entre os envolvidos (locutor e interlocutor), uma função comunicativa e uma condição de produção e recepção. Consoante Antunes (2003), tais princípios respaldam uma prática pedagógica da escrita.

Nesse sentido, segundo a autora supracitada, a escrita é uma atividade cooperativa entre duas ou mais pessoas em que existe um “tu” com quem se interage. Dessa forma, “[...] supõe-se que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (Antunes, 2003, p. 45). Veremos, assim, em nossa análise, quais foram os argumentos e os recursos multimodais (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) selecionados, a fim de comunicar, através da escrita, o objetivo da produção do artigo de opinião.

Segundo Antunes (2003), a escrita, como função comunicativa socialmente específica e relevante, pode ser usada em uma atividade sociocomunicativa entre as pessoas, isto é, a escrita possibilita a alguém, por exemplo, informar-se, argumentar, avisar, registrar e divulgar conhecimento. Ademais, consoante as diversas funções que pretende cumprir, a produção da escrita apresenta formas diferentes, as quais resultam em diferenças de gênero de texto. “Isto é, diferenças na forma de as diferentes partes do texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem sobre o papel” (Antunes, 2003, p. 49).

Quanto à questão de produção e recepção da escrita, Antunes (2003) afirma que a recepção do texto escrito é adiada, pois os sujeitos participantes desse ato

comunicativo não participam ao mesmo tempo e no mesmo espaço, o que possibilita uma condição de produção em que o locutor pode rever as palavras as quais usar para escrever o que se quer comunicar.

Além disso, existem diferentes condições de escrita relacionadas à sua forma e ao seu modelo de interação. Existem modelos de escrita mais informais e mais formais. Contudo, segundo a Antunes (2003), só através do contato com textos formais que se pode aprender a escrita. Esse aspecto, quanto ao processo de escrita, é relevante, uma vez que os alunos, antes das suas próprias produções escritas, no projeto de ensino desenvolvido, como se verá adiante, puderam ter contato com textos formais, especialmente com o formato que produziram.

Antunes (2003) ainda aponta que produzir um texto escrito compreende algumas etapas, como planejamento, a escrita e a reescrita. Para Antunes (2003, p. 55), a etapa do planejamento corresponde ao preparo da escrita de quem escreve para

[...] a. delimitar o tema do seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b. eleger os objetivos; c. escolher o gênero; d. delimitar os critérios de ordenação das ideias; e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.

A parte da escrita propriamente dita, consoante Antunes (2003), é o momento de escrever o que foi planejado. Quem escreve, levando em conta o que foi planejado e em conformidade com a situação de comunicação, faz as devidas escolhas lexicais e sintático-semânticas.

Para Antunes (2003), a última etapa é a da revisão/reescrita, na qual se busca verificar se há coesão e coerência no desenvolvimento das ideias, se o tema proposto foi alcançado e se as questões de ortografia, pontuação e sintaxe no texto correspondem ao mais próximo das convenções de escrita. Para que a devida revisão e reescrita aconteça, o papel do docente é fundamental. Cabe ao professor, a partir dos seus conhecimentos, mostrar, a partir, por exemplo, de observações escritas, o caminho que deve ser seguido para que o aluno consiga perceber o que precisa ser revisado e reescrito.

Koch e Elias (2010, p. 34) também apresentam a concepção de uma escrita interacionista:

[...] o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Semelhante aos três estágios da escrita, apontados por Antunes (2003), Koch e Elias (2010, p. 34) mencionam existir estratégias seguidas por quem escreve, as quais são: “ativação do conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco)”; garantia da progressão temática a partir da escolha e sistematização das ideias; ponderação entre informações explícitas e implícitas e entre as informações novas que são dadas no ato comunicativo; e a revisão supervisionada, a fim de buscar o objetivo e a intenção de produção.

Desse modo, para essas autoras, a construção do sentido na escrita é um produto da interação dessas estratégias. Na perspectiva dos Letramentos – assim como nas etapas apontadas por Antunes (2003) – a escrita é considerada um processo que, consoante Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é dividido em cinco fases. São elas: plano, rascunho, *feedback*, revisão, publicação. No quadro a seguir, elencamo-las, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Quadro 1 – Processo de escrita

Fase 1: Plano	Às vezes chamada de “pré-escrita”, esta é a fase em que o autor se familiariza com a tarefa de escrever: <ul style="list-style-type: none"> ▪ examina cuidadosamente o que vai escrever; ▪ escolhe um tópico; ▪ pesquisa, faz anotações; ▪ cria um esboço.
Fase 2: Rascunho	O autor cria, então, uma primeira versão completa do texto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ escreve um rascunho; ▪ relê o rascunho, refinando seu fluxo e sua lógica; ▪ revisa e edita a cópia (ortografia, gramática, pontuação, uso adequado de palavras etc.).
Fase 3: Feedback	Então, o autor pode mostrar sua escrita para um colega, um amigo crítico ou um professor, <i>feedback</i> .
Fase 4: Revisão	O <i>feedback</i> levará o autor a criar um rascunho final: <ul style="list-style-type: none"> ▪ faz revisões importantes na estrutura, no fluxo e na lógica do texto; ▪ revê e edita o rascunho final; ▪ reflete sobre a experiência da escrita no seu diário de escrita.
Fase 5: Publicação	Por fim, o trabalho do autor é disponibilizado para um público, para que outros possam lê-lo – em um livro da turma, por exemplo, ou postado em um quadro de avisos.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 240).

Nesse processo de escrita, nota-se que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem como “rascunho” o momento da escrita da primeira versão para Antunes

(2003). Ademais, os autores apresentam a fase de publicação, a qual não é evidenciada por Antunes (2003) no processo de escrita. Contudo, a autora (a partir das implicações pedagógicas as quais são oriundas dos princípios anteriormente apresentados) não deixa de evidenciar tal aspecto no momento em que menciona que os textos produzidos devem ser para leitores reais.

Com base nessas perspectivas teóricas, buscamos levar à sala de aula, através das atividades propostas, a ideia da importância desses pressupostos de escrita, para que o aluno não saia escrevendo textos sem ao menos organizar as ideias do que queira comunicar. Na próxima seção, apontaremos os conceitos de multimodalidade e de *design* para a construção de significados nos textos escritos.

2.2 ESTUDO DOS LETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO NA PERSPECTIVA DO DESIGN

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19) tomam como base uma “perspectiva dos ‘multiletramentos’”, conceito surgido após educadores, entre eles Mary Kalantzis, terem integrado o *Grupo Nova Londres* (GNL).

O interesse comum do GNL voltava-se à discussão de uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, que tentasse explicar o que ainda era importante em abordagens tradicionais de leitura e escrita, contemplando-as com conhecimento do que é novo e distintivo nos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

Em 1996, após discussões que iniciaram em 1994, em Nova Londres, o GNL publicou um manifesto intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*, no qual já se apontava a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para “a multiplicidade de canais de comunicação” e para “a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje” (GNL, 2021, p. 101). O sentido tradicional da pedagogia do letramento é visto como

[...] o ensino e a aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras (GNL, 2021, p. 102).

No entanto, conforme apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19), a pedagogia orientada para o estudo dos multiletramentos

[...] propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos [...]”.

Isso possibilitaria, assim, dar conta da pluralidade de discursos e das diferentes construções de significados a partir das tecnologias de informação e multimídia (GNL, 2021). Nesse sentido, a obra *Letramentos* (2020), alicerçada nas discussões do manifesto, não é só uma tradução da obra *Literacies* (publicada pela primeira vez em 2012 pela *Cambridge University Press*) mas também é uma versão brasileira que inclui os parâmetros da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) relacionados aos multiletramentos.

O termo *multiletramentos* refere atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a *multimodalidade* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19-20, grifos dos autores).

No que concerne a essas duas concepções respectivamente, deve-se levar em conta que os textos se modificam em relação ao contexto social, seja pelo gênero, cultura, trabalho, entre outros aspectos, e que eles se integram a outros modos de construção de significados, como o visual, o espacial, o gestual, o tátil e o áudio na contemporaneidade tecnológica na qual vivemos, agimos e nos comunicamos. Sobre isso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181) destacam que “A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação”. O Gráfico 1 ilustra como esses modos estão conectados.

Gráfico 1 – Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Desse modo, nesta pesquisa, tomaremos como ponto de partida a análise do *design* a ser relacionada ao texto escrito e aos recursos multimodais nele empregados. Isso porque, como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 182) mencionam,

[...] um dos desafios para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que ainda se limita às formas escritas de linguagem é lidar com a crescente multimodalidade das mídias para a representação e a comunicação de significados, em muitos aspectos, mais poderosas do que a mídia impressa tradicional.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a tentar fazer frente ao desafio mencionado pelos autores no momento em que a professora-pesquisadora, durante as atividades que servem de base a este estudo, busca trabalhar também com a multimodalidade. Esta pesquisa se sustenta no que os autores afirmam sobre trabalhar com letramentos na escola, que é “contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significados, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 177).

Ademais, para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), por exemplo, o processo de aquisição da escrita, que até então era compreendido como o ato de escrever que se estabelecia na tradução dos sons da fala para imagens simbólicas, não pode mais ser capaz de atender às necessidades atuais. A escrita, para esses autores, deve atender às necessidades funcionais e comunicativas e precisa ser situada no contexto em que possa ser entendida por meio de uma abordagem mais ativa do

processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção vai ao encontro do que apresentamos sobre escrita na seção anterior.

Em relação às necessidades comunicativas, nada mais preponderante, na era das mídias digitais, que toda comunicação e representação serem consideradas multimodais. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), por exemplo, a escrita envolve modos de significação visual, tátil e linguístico no momento em que ela pressupõe alguns estágios como o do pensar (visualizar) o que se está escrevendo, seguido por um movimento da caneta no papel ou de digitação no computador.

A escrita multimodal, digital e social, assim como o processo básico de escrita, apresenta as mesmas etapas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) que resumizamos no Quadro 2.

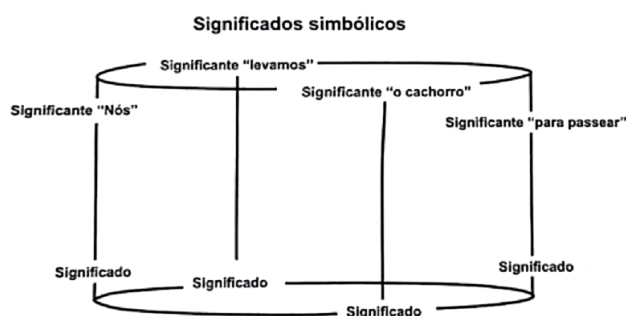
Quadro 2 – Processo de escrita multimodal

Fase 1: Plano	Ao trabalharem em um espaço de escrita digital, é possível aos autores usarem ferramentas para criar cabeçalhos de seção e subtítulos; estes refletem o <i>design</i> geral do texto e podem permanecer visíveis ou serem posteriormente removidos para as versões finais de um texto. O autor pode colocar notas, ideias e objetos de mídia sob o cabeçalho de cada seção. Se um texto for multimodal, o autor deve coletar imagens, objetos de mídia, <i>links</i> da <i>web</i> que serão úteis enquanto estiver escrevendo.
Fase 2: Rascunho	É uma boa ideia para o autor salvar a versão do trabalho que contenha cabeçalhos, notas e mídias e criar uma nova para o rascunho. Pode, então, excluir as anotações e a mídia nessa nova versão, à medida que as for incorporando ao texto, mantendo, porém, as anotações originais, para voltar a elas se desejar. O autor pode usar ferramentas de verificação ortográfica, gramatical e de sinônimos. O autor deve verificar os parâmetros de escrita para certificar-se de que atende às expectativas do texto que está escrevendo.
Fase 3: Feedback	Alguns programas de escrita também suportam anotações próprias, de colegas e de professores.
Fase 4: Revisão	O programa de escrita também pode oferecer suporte à seleção automática, em que o aluno examina a avaliação novamente e reflete sobre quais comentários e sugestões foram mais úteis e as maneiras pelas quais revisou seu trabalho, com base no <i>feedback</i> de colegas e/ou professores.
Fase 5: Publicação	Portfólios eletrônicos são ideias para publicar trabalhos multimodais na web. Uma vez compartilhados, os trabalhos publicados estão disponíveis para discussão pós-publicação.

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 240).

Além disso, na pedagogia dos multiletramentos, os construtores de significados não reproduzem as convenções de *design*, mas transformam o significado, criando e recriando os signos. Para descrever o estudo do sistema de signos, os autores usam a expressão “construção de significados”, ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Um sistema de signos



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 167).

Isso significa que o significante (uma palavra) é inserido num sistema coerente, que corresponde mais (ou menos) aos sentidos do mundo de significados experienciados, que se unem em padrões que fazem sentido em nossa realidade cotidiana. Nessa perspectiva, os “letramentos são processos de construção de significado, às vezes chamados de ‘semiose’, ou o processo de usar signos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 177).

Os letramentos, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 23), também se relacionam à noção de novas aprendizagens, as quais envolvem o entendimento de como funciona um texto para que se possa participar de seus significados e da elaboração do contexto particular e dos objetivos do texto “e aqui é possível encontrar mais pistas sobre seu significado para o comunicador e para si próprio”. Durante o projeto de ensino que desenvolvemos, as práticas que tiveram lugar em aula, entendidas como interacionistas, interseccionam-se com tal concepção dos letramentos, já que levamos os discentes a buscarem entender o funcionamento da produção do texto.

A fim de incluir a multimodalidade e as diversas formas de comunicação nas abordagens em aula, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propõem uma classificação em quatro orientações: “experienciando (o conhecido e o novo); conceitualizando (por nomeação e por teoria); analisando (funcional e criticamente); aplicando (apropriada e criativamente)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 74). Vejamos o Quadro 3, que apresenta os processos de conhecimento em relação à sala de aula conforme os autores mencionados.

Quadro 3 – Processos de conhecimento

Experienciando	O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.
	O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando	Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.
	Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias. Na perspectiva dos letramentos, os conceitos formam uma linguagem sobre a linguagem, o que pode incluir conceitos que descrevem <i>designs</i> visuais e de novas mídias, como <i>hiperlink</i> .
Analisando	Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.
	Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira possível em um contexto convencional. Por exemplo, o aluno pode escrever um conto de uma forma que mostre que domina um ou outro gênero.
	Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente. Por exemplo, pode envolver a recombinação de elementos do design para criar um texto híbrido, ou a construção de um texto multimodal.

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75).

Essas especificações, consoante Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), são chamadas de processos de conhecimento e foram, originalmente, formulados pelo GNL, como prática situada (experieciando), instrução aberta (conceitualizando), enquadramento crítico (analisando) e prática transformada (aplicando). Esses processos, epistemicamente, embasam as atividades as quais são desenvolvidas para a construção de significados.

Ademais, para que as pessoas se tornem melhores construtores de significados, os autores fornecem uma análise do *design* a qual se estrutura em forma de cinco perguntas relacionadas ao significado. Tais questionamentos auxiliam a identificar os elementos do *design* de um texto em qualquer modo ou conjunto de modos:

1. O que os significados descrevem? (Referir-se)
 2. Como os significados conectam as pessoas na ação e as que estão interagindo? (Dialogar)
 3. Como os significados, em geral, se mantêm coesos? (Estruturar)
 4. Como os significados são moldados pelo(s) seu(s) contexto(s)?
 5. A que intenções e interesses esses significados projetados (*designed*) servem? (Pretender).
- (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 238).

Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esses cinco questionamentos da análise do *design* relacionam-se à estruturação do processo de escrita. Na sequência, mostraremos a relação construída pelos autores.

- **Referência (a que o significado se refere):** corresponde aos nomes próprios, verbos que se referem a ações, nomes que indicam lugares, adjetivos que descrevem substantivos, advérbios que descrevem verbos; preposições e conjunções que conectam significados em sintagmas ou orações;
- **Diálogo (como os significados conectam as pessoas que estão interagindo):** refere-se a como os atores estão envolvidos através da ação descrita no texto. Se a voz está na ativa ou passiva; perguntas/sugestões/instruções; tipos de possibilidades e modalizadores. A formalidade ou a informalidade de um texto. Se dá instruções, abre mais ou menos espaço para múltiplas interpretações; representação; enquadramento da interatividade escritor/leitor;
- **Estrutura (como os significados, em geral, se mantêm coesos):** escolha da palavra e posicionamento – como uma palavra se ajusta ao contexto, repetição/não repetição; dêiticos e sua explicitação – “isto”, “isso” ou “aquilo”, “aqui” ou “lá”, “ele” ou “ela”; conectivos lógicos e clareza argumentativa, usando orações subordinadas, conjunções, dado/novo; seccionamento – vírgula, dois pontos, título do texto, longos traços e colchetes; meios de comunicação – texto digital;
- **Situação (como os significados são moldados pelo contexto):** elementos de coesão externos – suposições compartilhadas/explicitação sobre o contexto social e físico; analogias; alusão explícita ou implícita sobre outros textos, citação direta ou indireta; gênero – adesão ao gênero;
- **Intenção (a que interesses esses significados servem):** qual a postura do autor – agenda direta/sutil, emotiva/objetiva, explícita/implícita; como o autor tenta chamar a atenção do leitor; quais interesses do leitor o texto assume – interpretações que antecipa/deixa de antecipar.

Outrossim, a construção de significados, referida na pedagogia dos multiletramentos, “é um processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 165). Eles também afirmam que,

[...] mais do que ler e escrever, atividades tradicionais relacionadas ao letramento da ‘letra’, também precisamos nos concentrar na criação de significados multimodais como uma estrutura ampliada para os letramentos no plural, a qual está na base da teoria dos multiletramentos [...] (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 168).

Para os autores, significar está relacionado a três campos: ao da representação, atividade individual, em que o indivíduo constrói “significado para si mesmo, usando um sistema de sinais para ‘fazer sentido’ sobre o mundo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 166); ao da comunicação, momento que a pessoa externaliza aquilo que foi representado para ela; e ao da interpretação, “O sentido que alguém constrói de uma mensagem comunicada por uma outra pessoa” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 168). Esse processo de significação pode ser visto a partir de uma perspectiva do *design*, na qual “as pessoas se apropriam de recursos disponíveis para ‘significar’ e os usam como blocos de construção para projetar novos significados” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 165). Nesse ponto,

[...] a pedagogia dos multiletramentos lida diretamente com a questão das convenções ou dos padrões de *design* relacionados à construção de significado, não para que os estudantes possam aprender sua morfologia ou suas estruturas de uma maneira normativa, mas sim para que possam conectar as convenções com seus propósitos sociais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 178).

Nas nossas análises, olharemos para a criação e análise das práticas de escrita que envolveram multimodalidade, se elas se basearam nos padrões de criação de significados dinâmicos do *design* que, consoante Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173), podem ser vistos em dois aspectos: “*design* como estrutura de significado [...] e *design* como agência socialmente influenciada e dirigida”. Nesse sentido, significar se dá pelo uso dos *designs* disponíveis:

Recursos para construção de significado: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173).

Os *designs* disponíveis são usados para construir novos significados (*designing*) tanto para representar para si quanto para comunicar a outras pessoas, os quais geram novos designs disponíveis, chamados, assim, de *redesigned*. Isto é, a partir dos recursos utilizados (*designs*) para construir significados (*designing*), geraram-se diferentes significados (*redesigned*) que é “um resíduo, um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 176).

A partir da reflexão teórica feita, no projeto de ensino desenvolvido, foram desenvolvidas práticas pedagógicas, de acordo com o que é proposto tanto no Manifesto, quanto na obra *Letramentos*, sobre propor atividades que contemplem as múltiplas linguagens (visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual) e permitir, assim, ao aluno atuar ativamente na sociedade onde está inserido.

Na próxima seção, será explicitado uma panorama sobre o que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) preconiza sobre a questão da escrita, multiletramentos e argumentação.

2.3 BNCC: ESCRITA E MULTILETRAMENTOS

Esta pesquisa, como especificado anteriormente, é pautada numa perspectiva interacionista da escrita. Assim, buscamos trazer, nesta seção, um panorama a respeito do que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta acerca da escrita relacionada aos multiletramentos e à argumentação, especificamente, no que se refere ao nono ano do Ensino Fundamental II.

Em nossa pesquisa, trazemos a BNCC (Brasil, 2018) como aporte, pois ela é o documento de caráter normativo que rege um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes da Educação Básica têm direito e que é referência para instituições escolares públicas e privadas para a formulação de seus currículos e propostas pedagógicas. Na Educação Básica, os conhecimentos essenciais devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais (a serem desenvolvidas por todos os componentes curriculares) que perpassam as três etapas do ensino básico. Uma dessas dez é a sétima que evidencia:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Vale fazer referência a essa competência básica aqui, uma vez que verificaremos que as atividades as quais propusemos aos alunos (a partir das quais se fez o levantamento de dados desta pesquisa) vão ao encontro do desenvolvimento de tal competência. Consoante o mesmo documento, entende-se como competência

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Ademais, pautamos nossas práticas na proposta da BNCC quanto à importância do contexto para a construção de sentido, bem como para o desenvolvimento do protagonismo do estudante na construção da sua aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018), em relação à área das Linguagens do Ensino Fundamental, a qual corresponde aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – Anos Finais – apresenta seis competências específicas, duas das quais destacamos:

[...] 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [...]

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 63).

Tais competências estão diretamente ligadas ao posicionamento que assumimos nesta pesquisa sobre a escrita ser considerada um processo de construção de sentido, o qual envolve diferentes modos de significação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) na produção textual que, como veremos em nossa análise, pode requerer o uso de tecnologias digitais. Em específico, no que concerne ao componente curricular que é de nosso interesse, Língua Portuguesa, a BNCC

(Brasil, 2018) toma como centralidade o texto, buscando estabelecer conexão sempre com o contexto em que ele foi criado, e adota uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, a qual é concebida como uma forma de ação entre indivíduos com um propósito específico, um processo de comunicação que ocorre nas práticas sociais da sociedade. Essa ação pode ser relacionada com o que Antunes (2003) apresenta sobre, no caso, a escrita (entendida como produção textual) ser uma cooperação entre indivíduos (locutor e interlocutor) e apresentar uma função sociocomunicativa. Dessa forma, em nossa pesquisa, vamos dar destaque à interação discursiva que acontece nos textos produzidos que têm um objetivo específico, buscando, conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 65), propor o “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”.

Para além disso, na seção anterior, expusemos que os sentidos são construídos pela interconexão dos modos de significação que se baseiam nos padrões de criação de significados dinâmicos do *design* – *design*, *designing* e *redesigned* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Observe-se que a BNCC (Brasil, 2018) corresponde ao que vimos apontando sobre construção de sentido, pois a base nacional pontua que a perspectiva dos multiletramentos e as práticas da cultura digital contribuem para que o estudante torne-se *designer* no momento em que se apropria de algo que já existe, incluindo textos escritos, e “mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos” (Brasil, 2018, p. 68). Dessa forma, assumimos que o aporte teórico dos letramentos se articula com que é contemplado no documento normativo para a educação básica no Brasil.

Na sua estruturação, ao que corresponde ao componente Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) está organizada em eixos (oralidade, leitura/escuta, produção – escrita e multissemiótica – e análise linguística/semiótica) que se alinham às práticas de linguagem situadas em campos de atuação. Desse modo, deteremo-nos no eixo referente à produção, mais especificamente, no que diz respeito à prática de linguagem desenvolvida em nossa pesquisa, que é a de produção de um artigo de opinião.

Segundo o que consta no referido documento, os “campos” são importantes para que as práticas possam estar significativamente contextualizadas. Para o Ensino Fundamental, os campos de atuação previstos no documento são: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-

mediático, campo de atuação da vida pública, e foram assim escolhidos por possibilitarem condições de uso da linguagem em situações que acontecem na escola e fora dela. Ademais, “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (Brasil, 2018, p.83).

É importante destacar que as práticas que desenvolvemos e que originaram esta pesquisa também estão alinhadas com as competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, como

[...] 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. [...]

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. [...]

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 85).

Nesse sentido, para que tais competências possam ser alcançadas, considerando as habilidades a serem desenvolvidas, evidenciaremos o que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta, especificamente, sobre o aspecto do campo jornalístico-midiático do 6º ao 9º ano e entre o 8º e o 9º ano. Foi a partir da situação de comunicação relacionada a esse campo – reportagem sobre a poluição dos oceanos devido ao descarte incorreto de máscaras no período pandêmico e pós-pandêmico – que orientamos a nossa escolha para o trabalho com o gênero artigo de opinião.

Os Quadros 4 e 5, a seguir, são adaptados da BNCC (Brasil, 2018) e apresentam o campo correspondente, eixo, objetos do conhecimento e habilidades que selecionamos para o projeto de ensino que foi desenvolvido com os alunos.

Quadro 4 – BNCC 6º ao 9º ano
LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
	<p>Campo jornalístico-midiático - Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.</p>	<p>Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i>, anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i>, <i>spot</i>, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.</p>

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de texto	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos , <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global [...].
	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc., à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 5 – BNCC 8º e 9º anos

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico-midiático		
Produção de texto	Estratégia de produção: planejamentos de textos argumentativos e apreciativos	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião , tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião , tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2018).

Nos Quadros 4 e 5, apresentamos as habilidades selecionadas para trabalhar com os alunos durante as atividades realizadas.

Atentamos para a relação da BNCC com o referencial teórico das seções anteriores. Desse modo, por exemplo, Antunes (2003), no que se refere ao processo de escrita, evidencia que se deve considerar a situação de comunicação, o que vem ao encontro do que apresenta a BNCC para a produção de texto, em específico, a de artigo de opinião, uma vez que considera “as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação” (Brasil, 2018, p. 177). Ademais, a BNCC (Brasil, 2018) chama a atenção para fazer levantamento, por exemplo, de argumentos sobre determinada temática, a fim de se valer deles para a estratégia de planejamento da produção de texto. Podemos relacionar esse ponto com a construção de significados com base nos letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), já que, para esses autores, com base nos padrões de criação de significados dinâmicos do *design*, no caso, o estudante, a partir do *design* disponível (a consulta a fontes feita no levantamento) apropria-se dele para construir novos sentidos (a produção do artigo de opinião), gerando, assim, novos *designs* disponíveis, o *redesigned* (o artigo de opinião concluído).

Um aspecto a ser mencionado é que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta, como documento normativo, habilidades relacionadas ao uso de argumentos, como de autoridade, comprovação e exemplificação para a produção de texto. Também, como vimos inicialmente, aponta como uma competência, que perpassa a Educação Básica e os diferentes componentes curriculares, a de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis” (Brasil, 2018, p. 9).

Desse modo, para que possamos entender de que perspectiva partimos a respeito dos aspectos apresentados pela BNCC (Brasil, 2018), na próxima seção, apresentaremos, sucintamente, conceitos relacionados às características do artigo de opinião como um texto argumentativo e como entendemos o uso de argumentos para a construção de sentidos.

2.4 O ARTIGO DE OPINIÃO E O DESENVOLVIMENTO DE ARGUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Consoante a BNCC (Brasil, 2018), no campo jornalístico-midiático, prevalecem os gêneros⁴ jornalísticos informativos e opinativos. As práticas

⁴ Neste trabalho, usamos as expressões gênero discursivo e gênero textual como sinônimas.

relacionadas a esse campo buscam possibilitar os estudantes a qualificar e ampliar a participação em atividades relacionadas à informação e à opinião, como a participação na produção de textos opinativos, entre eles, o artigo de opinião.

Esse gênero enquadra-se na esfera jornalística conforme explica Beltrão (1980) ao afirmar que o jornal tem o dever de exercitar a opinião. Para o autor, uma das bases da atividade jornalística é a informação, a qual vai incorporando, por exemplo, aspectos subjetivos “e, portanto, questionáveis, passíveis de *interpretação*, enquadramento teórico e ideológico, e, afinal, permitindo no vértice, a tomada de posição que constitui a expressão da *opinião*” (Beltrão, 1980, p.14, grifos do autor).

Ademais, Costa (2014, p. 40) define que o objetivo do artigo de opinião é

[...] a partir de uma questão polêmica e num tom de convencimento, o articulista [...] apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, usando o poder da argumentação, defendendo, exemplificando, justificando ou desqualificando posições.

Entendemos que tal definição está em consonância à ideia apresentada por Beltrão (1980), uma vez que o que Costa (2014) apresenta como “questão polêmica” Beltrão (1980) expõe como informação que pode ser questionável e acrescenta que o grupo social deve considerar passível de discussão.

Consoante tais definições, depreendemos que o artigo de opinião se trata de um texto dissertativo-argumentativo, já que expõe a interpretação de uma informação, a qual é suscetível de opinião sustentada por argumentos. Isso porque nos baseamos no que Gonzaga (2017) apresenta a respeito da produção do texto dissertativo-argumentativo, que tem como partes essenciais, segundo essa mesma autora, a escolha do ponto de vista, a seleção e avaliação dos argumentos que darão suporte ao posicionamento escolhido e às estratégias argumentativas. Ainda, para essa autora, o ponto de vista é a posição a ser assumida no texto que deve ser guiada pela pergunta “Qual é meu ponto de vista?” (Gonzaga, 2017, p. 174).

Nesse sentido, buscaremos analisar como os alunos planejam o artigo de opinião e defendem, com base nos seus argumentos, o ponto de vista a respeito da temática sobre a poluição dos oceanos devido ao descarte de máscaras no período pandêmico e pós-pandêmico. Para levar os alunos a desenvolverem as habilidades relacionadas à produção do artigo de opinião, baseamo-nos na estrutura composicional apresentada por Costa (2014, p. 41) em que o artigo de opinião

“desenvolve, explícita ou implicitamente, uma opinião sobre o assunto, com um fecho conclusivo, a partir da exposição das ideias ou da argumentação/refutação construídas” (Costa, 2014, p. 41), sem, contudo, deixar de apontar que, por vezes, pode existir uma estrutura canônica (tese inicial na introdução, argumentação e refutação no desenvolvimento, e conclusão) demarcada.

Além disso, Rodrigues (2000) afirma que a autoria do artigo de opinião ocorre a partir dos enunciados já ditos. Entendemos, assim, que, além dos padrões de criação de significados dinâmicos do *design*, o desenvolvimento dos argumentos apresentados no artigo de opinião relacionados à argumentação ocorre na relação dialógica do próprio enunciado.

Para falar da construção do artigo de opinião, todavia, precisamos falar de argumentação. Há uma variedade significativa de teorias da argumentação, muitas das quais são incompatíveis entre si. Na seção anterior, observamos que a BNCC (Brasil, 2018) indica a ação de argumentar como uma competência geral que perpassa a Educação Básica, contudo sem apresentar aporte teórico específico. Nesse caso, interessa-nos apontar características não exaustivas sobre a argumentação consoante determinados teóricos, a fim de sustentar o entendimento de nossa pesquisa sobre o uso de argumentos na construção de significados de artigos de opinião.

Plantin (2008) chama de “atividade argumentativa” quando se coloca em “dúvida” um posicionamento. A respeito da situação argumentativa típica, Plantin (2008, p. 64) afirma que ela “é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”. Nesse sentido, identificaremos, na análise dos dados, que tal cenário argumentativo pode ser reconhecido no momento em que os alunos evidenciam suas respostas ao questionamento feito pelo agente externo em relação à temática discutida na oficina ministrada por ele, como veremos adiante. Considerando as práticas de letramento em que os alunos se envolveram em sala de aula, compreendemos que os alunos assumem posicionamentos perante as informações que lhes são apresentadas em classe e puderam (e deveriam) questionar-se sobre elas e se posicionar.

Coaduna-se a isso a perspectiva apontada por Plantin (2008, p. 65) sobre o fato de o diálogo poder não ser, necessariamente, o face a face, pois

Os conceitos de polifonia e de intertextualidade permitem estender a concepção dialogada da argumentação ao discurso monolocutor. Na teoria da polifonia, o “foro interior” é visto como um espaço dialógico, no qual uma proposição é atribuída a uma “voz”, diante da qual o locutor se situa.

Desse modo, as práticas desenvolvidas ao longo do projeto de ensino que serviram como pano de fundo a esta pesquisa não, necessariamente, aconteceram numa perspectiva dialógica do face a face, pois consoante o dialogismo bakhtiniano, como aponta Fiorin (2016, p. 21):

[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos.

Isso significa que as atividades relacionadas à argumentação, no projeto de ensino aqui em discussão, ocorreram na relação dialógica do próprio enunciado no desenvolvimento dos argumentos apresentados no artigo de opinião. Fiorin (2016, p. 22) ainda afirma que o conceito de dialogismo está na relação “de sentido que se estabelece entre dois enunciados”.

Também nos pautamos nos estudos da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os quais se dão pela nova retórica. Baseados nos conceitos de Aristóteles, os autores assumem um viés retórico para o Tratado da Argumentação. Eles não se pautam na ideia retórica antiga – a arte de falar bem perante um público –; conservam, contudo, da retórica tradicional, a ideia de auditório. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 7) afirmam que

[...] quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita [...].

Nessa perspectiva, os discentes, no momento da construção do artigo de opinião, buscaram escrever o texto considerando a imagem do “auditório”, isto é, para quem estariam argumentando. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 16, grifos dos autores), o objeto da Teoria da Argumentação é “o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*”. Sendo assim, “os espíritos”,

segundo os mesmo autores, devem estar predispostos a prestarem atenção sobre a explanação do locutor. Em função disso, acreditamos que os alunos usaram argumentos a fim de evidenciar seus pontos de vista para persuadir seu "auditório" sobre a temática a qual está sendo exposta.

Tal aspecto relaciona-se com uma das características do artigo de opinião, uma vez que se trata de um gênero que está direcionado a persuadir o leitor

[...] em relação às ideias veiculadas no/pelo discurso. Trata-se de um gênero que tem por base um processo argumentativo que visa obter a adesão do interlocutor aos valores mobilizados por meio das posições assumidas pelo produtor do texto (Azevedo, 2018, p. 208).

Para a escrita de um texto argumentativo, como é o caso do artigo de opinião, Gonzaga (2017) evidencia que devem existir argumentos para defender determinado posicionamento. Segundo Fiorin (2018), os argumentos são responsáveis por persuadir ou levar o interlocutor a aceitar determinada tese. Nesse sentido, para a produção do artigo de opinião, os alunos, consoante a habilidade proposta pela BNCC (Brasil, 2018), deveriam se valer de argumentos para se posicionar perante a temática da produção de texto.

Nesse viés, a respeito das técnicas argumentativas desenvolvidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, Pinto (2010) menciona que foram estabelecidas em três grupos de argumentos: os quase-lógicos, os baseados na estrutura do real e aqueles que fundam a estrutura do real, a fim de identificar, classificar e compreender melhor os argumentos. Para os autores da nova retórica, o argumento quase lógico é comparado aos raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Fiorin (2018) menciona que, apesar disso, eles não apresentam conclusões logicamente necessárias. Exemplo disso, conforme Fiorin (2018, p. 116, grifos do autor), é “ *X é corrupto, afinal, todos os políticos são corruptos*”. Por sua vez, os baseados na estrutura do real, conforme apresenta Fiorin (2018), são aqueles baseados em relações que nosso sistema de significação considera existente no mundo objetivo. Pinto (2010) apresenta como aquilo que o auditório considera ser real, isto é, aquilo que é tomado como fato, verdades ou presunções. Os argumentos que fundamentam a estrutura do real são considerados

[...] modos de organização da realidade. São os argumentos indutivos ou analógicos, ou seja, aqueles em que se generaliza a partir de um caso

particular ou aqueles em que se transpões para outro domínio o que é aceito num campo particular (Fiorin, 2018, p. 185).

No Quadro 6, apresentamos, consoante Fiorin (2018), a organização dos argumentos desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca, autores que escreveram sobre técnicas argumentativas.

Quadro 6 – Tipos de Argumentos

Argumentos quase lógicos	
Definição	A definição é uma resposta à indagação “Que é uma coisa?”. Portanto, definir é estabelecer uma relação de equivalência que visa a dar sentido a um dado termo. Ao construir uma definição, podem-se levar em conta as características de um elemento, sua função ou mesclar os dois modos.
Comparação	É aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Quando se faz uma comparação, se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles. As comparações têm um papel pedagógico forte, pois dão concretude àquilo que é uma abstração.
Reciprocidade	O argumento de reciprocidade está baseado numa identidade mútua. Todos os argumentos que pedem ao interlocutor para colocar-se no lugar de alguém dizem respeito ao princípio da reciprocidade.
Argumentos fundamentados na estrutura da realidade	
Causalidade	Uma das formas de argumentar é expor a causa dos fenômenos. A causalidade supõe um encadeamento dos fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito. Um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos.
Causalidade e sucessão	Há um raciocínio que tem apenas a aparência de pensamento causal. É aquele que considera o que vem antes, numa sucessão , é a causa do que acontece depois. (É a base do pensamento mágico, presente nas credices e superstições). Formulação latina para esse princípio (<i>post hoc, ergo propter hoc</i> depois disso; portanto, por causa disso) Tomam-se fatos que se relacionam temporalmente (antecedente e consequente) e atribui-se a eles uma relação causal. Pode-se contra-argumentar explicitando que o que é tomado como causa deve vir antes do antecedente.
Fatos	Há fatos menos significativos que são incontestáveis. Outros, mais complexos, são sujeitos a interpretações e, portanto, contestáveis. Os números dão uma aparência de objetividade à argumentação, mas podem ser utilizados segundo a estratégia argumentativa do enunciador. Podem-se discutir bases de cálculos, a objetividade e a neutralidade do que for apresentado, o valor causal desses fatos. Há que se destacar também a narração e a descrição de fatos.
De autoridade ou <i>argumentum ad verecundiam</i>	O conceito de <u>argumento de autoridade</u> é conhecido por abordar sobre o respeito, modéstia e relevância dos fatos. Essa nomenclatura foi criada por John Locke. Esse tipo de argumento é dado de duas formas: um especialista na área (<u>estudioso</u>) ou aquele que tem o poder e está no comando (<u>influência social e econômica</u>). Em suma, é algo que não podemos questionar, por revelar uma autoridade.

Argumentos que fundamentam a estrutura do real	
Pelo exemplo	Formulamos um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos. O caso particular serve, então, para comprovar uma tese. A proposição geral pode aparecer no início, no final o no meio do texto. O que importa é que ela seja a generalização fundada numa “história de vida”. Na mídia, muitas vezes, a entrevista com uma pessoa, apresentada como protótipo de um grupo social, profissional, etc. destina-se a fazer generalizações.
Por ilustração	O argumento por ilustração tem uma natureza diferente. Ele serve para reforçar uma tese tida como aceita. Não se destina à comprovação, mas à comoção; volta-se mais par ao sentimento.
Argumentum a simili ou por analogia	Tem semelhança com o argumento por comparação. Mas não é um argumento quase lógico, uma vez que não é fundada no princípio da identidade como a comparação, mas está baseado na experiência. Nele, passa-se de um domínio do significado para outro. Assim, faz-se admitir uma tese, transpondo-a de um espaço de sentido a outro. Esse argumento tem um forte poder persuasivo, pois, nele, utiliza-se o que é conhecido para entender o que não se conhece, transpõe-se o que é válido num domínio para outro.

Fonte: Adaptado de Fiorin (2018).

Perelman e Olbrechts-Tyteca são nomes de referência nos estudos da argumentação. Contudo, buscamos também em Gonzaga (2017) como se dá a classificação dos tipos de argumentos em relação ao ambiente escolar. Para Gonzaga (2017, p. 175), os argumentos mais usados para a defesa de um posicionamento são:

Argumento de raciocínio lógico: é aquele que instaura conexões de sentido lógicas, como razão/consequência, analogia/comparação, causa/efeito, contraste, contra-argumentação, dedução, indução.

Argumento de provas concretas: são dados, estatísticas, gráficos, exemplos, fatos reais, leis, percentuais retirados de pesquisas científicas ou de fontes confiáveis.

Argumento de autoridade: é a citação de um especialista, de uma autoridade em determinada área.

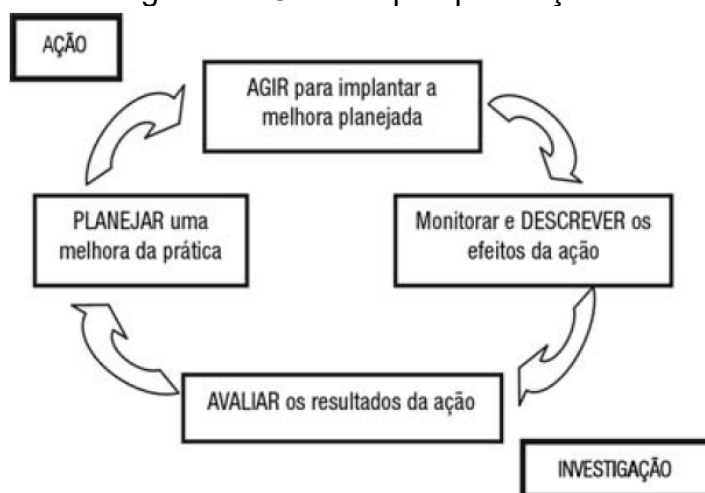
Essa organização de argumentos é importante porque, com base nela, será possível ver como os alunos usam os argumentos para se posicionar em relação à questão proposta para o artigo de opinião.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Consoante Creswell (2010). Nessa abordagem, os dados são gerados no ambiente do participante, e as interpretações são realizadas pelo pesquisador a respeito do significado dos dados. Sendo assim, eu, como professora-pesquisadora, sou quem faço a interpretação dos dados que emergem do contexto de sala de aula no qual se encontravam os alunos, participantes desta pesquisa.

Procedimental e tecnicamente, esta pesquisa é pautada em aspectos da pesquisa-ação. Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, a fim de que eles possam aplicar suas pesquisas com o propósito de melhorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Nesse sentido, a prática é aprimorada pela alternância entre agir no campo da prática e investigar sobre ela (Tripp, 2005). Segundo o mesmo autor, a pesquisa-ação apresenta um ciclo que pode ser visto na figura 2.

Figura 2 – Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

O ciclo “começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (Tripp, 2005, p. 446). Na pesquisa, identifico o problema no momento em que, durante minhas aulas de produção textual no modelo presencial após o período pandêmico, escutava os alunos comentando que não sabiam por onde começar a

escrever o texto, que não sabiam escrever sobre a temática, entre outras questões que foram levantadas por eles. Ao escutar isso, comecei a refletir sobre a minha prática e concordei que havia um problema que devia ser solucionado a respeito das aulas de produção textual. Nesse sentido, após o problema identificado, propus uma mudança no trabalho com a produção de texto em sala de aula. Desse modo, a partir do desenvolvimento de uma sequência de atividades, busco ressignificar a escrita e levar os discentes a construírem sentido na perspectiva do *design*. A fim de avaliar os dados resultantes do trabalho desenvolvido, o monitoramento é feito ao longo das aulas em que são desenvolvidas as atividades.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação apresenta modalidades que a diferenciam quanto à natureza do seu projeto, conforme podemos ver no Quadro 7.

Quadro 7 – Modalidades da pesquisa-ação

Pesquisa-ação técnica	Abordagem por meio da qual o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhora. Ela é “técnica” porque o pesquisador está agindo de modo inteiramente mecânico: de fato, está “seguindo o manual”.
Pesquisa-ação prática	O pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. O modo como alcança seus resultados fica por conta da sua experiência e das suas ideias. As decisões tomadas são as que forem melhores para seu grupo. Em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante.
Pesquisa-ação política	A pesquisa-ação política refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações. Quando se começa tentar mudar ou analisar as limitações dessa cultura sobre a ação, é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra outros para mudar “o sistema”.
Pesquisa-ação socialmente crítica	A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado.
Pesquisa-ação emancipatória	A pesquisa-ação emancipatória tem como meta explícita mudar o <i>status quo</i> não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tripp (2005).

Esta pesquisa relaciona-se à modalidade pesquisa-ação prática, uma vez que, na qualidade de pesquisadora e professora em exercício, optei por aprimorar as atividades relacionadas à produção de textos. Ademais, propõe-se a que os estudantes sejam os protagonistas da sua própria construção do conhecimento no desenvolvimento das atividades.

Vale ressaltar também que a pesquisa-ação, consoante Tripp (2005), é participativa, uma vez que há cooperação dos discentes no trabalho do docente (e, no nosso caso, de um agente externo), e é também contínua. Assim, defendo que a

prática do professor deve ser frequentemente repensada, a fim de que aprimoramentos ocorram no ensino-aprendizado, especialmente, de Língua Portuguesa.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola de Educação Básica da rede privada da cidade de Porto Alegre/RS. A instituição é inspirada no método Montessori, o qual permite aos alunos desenvolver a autonomia na construção do próprio conhecimento. Ademais, a instituição é referênciada como *Escola Google*, o que faz com que alunos, professores e funcionários estejam envolvidos com as tecnologias digitais.

Nesta pesquisa, são analisados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B) assinado pelos pais e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo C), assinado pelos próprios discentes. Desse modo, do total de 27 alunos da turma, selecionei, para análise, o trabalho de duas alunas. Isso porque, durante a correção, verifiquei que o texto das discentes era o que correspondia, quase sem alterações, aos critérios determinados: (i) mobilizaram os padrões de criação de significados dinâmicos do *design*; (ii) fizeram frente ao desafio de empregarem diferentes modos de significado; e (iii) desenvolveram argumentos.

3.2 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA A GERAÇÃO DE DADOS

A sequência das atividades se desenvolveu no período pós-pandêmico em modalidade presencial, ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2022. Apontar este caminho é relevante, uma vez que, a partir dele, os dados foram gerados – a produção escrita do artigo de opinião – os quais serão analisados a fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. O Quadro 8 mostra as etapas das atividades, as ferramentas utilizadas e o tempo em períodos/aula (2 períodos de 40 minutos cada) destinado a cada prática.

Quadro 8 – Etapas, atividades, ferramentas e tempo das práticas realizadas

ETAPAS	ATIVIDADES	FERRAMENTA	TEMPO	
			minutos	períodos
Mobilização	Conversa com os alunos, a partir do questionamento: “Você sabe o que são as ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável)”?	Jamboard	40	2
	Escrita compartilhada sobre alguns dos 17 Objetivos de Desenvolvimento da ONU	Jamboard	40	
	Escrita compartilhada sobre alguns dos 17 Objetivos de Desenvolvimento da ONU	Jamboard	80	2
Apresentação oral	Apresentação oral para a turma sobre o ODS selecionado pelo grupo ou individual	Jamboard	80	2
Leitura e estudo do texto	Leitura, em material impresso, e estudo do texto sobre a temática de sustentabilidade Reconhecimento de argumentos no artigo de opinião	Google Docs	80	2
Oficina Challenge Based Learning	Apresentação da reportagem da National Geographic sobre a poluição dos oceanos pelas máscaras que precisam ser descartadas Oficina, com um agente externo, a fim de buscar soluções para a problemática através do questionamento “Há soluções para amenizar a poluição dos oceanos, especificamente, a relacionada ao descarte de máscaras”?	Google Slides Easyretro	80	2
Produto	Construção de um infográfico	Canva/Genially	80	2
	Artigo de opinião (levar os alunos a usarem argumentos aqui)	Google Docs	80	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de levar os alunos a se inteirarem a respeito da temática das atividades que seriam propostas e de levá-los a identificarem as “circunstâncias concretas” (Antunes, 2003, p. 41) da construção de significados, pensei num momento de mobilização a partir da prática intitulada *Ressignificando a escrita: um trabalho a partir dos ODS*. Para isso, projetei o slide com o questionamento “Você sabe o que são os ODS?”.

Após, sugeri aos alunos, com o uso dos *chromebooks*⁵, fazer, em grupos de, no máximo, seis integrantes, uma busca sobre o que são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS) e por que foram estabelecidos. Eu, professora-pesquisadora, informei à classe que essa era a primeira etapa de uma série de outras atividades, e, como resultado final, teria a escrita de um artigo de opinião.

A disposição das mesas em sala de aula contribuiu para este trabalho em grupo, pois elas ficam em um formato em que os alunos já estão sentados juntamente com outros colegas (Fotografia 1). Outrossim, quem quisesse, por motivos pessoais, podia fazer o trabalho individualmente ou em duplas/trios.

Fotografia 1 – Prática *Ressignificando a escrita: um trabalho a partir dos ODS*



Fonte: Acervo da autora.

Recomendei que os alunos escrevessem, na ferramenta *Jamboard*, as informações que encontrassem. Antes, expliquei que, dos 17 objetivos, cada grupo

⁵ A instituição disponibiliza, mediante reserva feita pela professora, Chromebooks para os alunos trabalharem em sala de aula.

deveria buscar um objetivo diferente. Como o *Jamboard* era compartilhado, os grupos deveriam verificar o que já estava sendo pesquisado, para que o objetivo não se repetisse. Feita a busca, os discentes, com a minha mediação, precisaram expor, oralmente, para a classe, aquilo que haviam escrito no *Jamboard*. Ressaltei que essa etapa da sequência de atividades teve como suporte teórico o que menciona Antunes (2003): o ensino de língua é relevante, produtivo e interacionista, pois ocorre mediante práticas discursivas as quais são materializadas em textos orais, escritos (também menciono os multimodais) relacionados ao contexto real, no nosso caso específico, sobre a temática ODS.

Após a apresentação do tema da atividade, os alunos fizeram a leitura do texto *É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário* (Fernandes, 2011)⁶. Destaco que os alunos trabalhavam, na escola, com o livro didático da editora Moderna, o *AraribáPlus*. No entanto, esse texto faz parte do livro *Para viver juntos: Português, Ensino Fundamental 9º ano*, da editora SM, o qual a professora-pesquisadora tem no seu acervo de materiais didáticos para consulta.

Eu, durante a etapa do planejamento para a melhora da minha prática a ser desenvolvida, já sabia que a orientação para a produção textual seria sobre o gênero artigo de opinião, por isso optei por esse material que não era o dos alunos, pois, além de o texto presente nele se relacionar ao tema da atividade proposta, era um artigo de opinião. Mediei a leitura em sala de aula, levando os alunos, a partir das questões de compreensão e interpretação, a identificarem os argumentos (relação de causa e consequência, dados históricos e estatísticos, resultados de pesquisas e dados numéricos, e citação de autoridade) presentes nele, bem como, consoante Costa (2014), a estrutura composicional (por vezes, canônica) desse gênero: tese inicial na introdução, argumentação no desenvolvimento e conclusão.

Também relacionado ao ensino de língua em práticas discursivas concretas, pensei no desenvolvimento de uma oficina intitulada *Challenge Based Learning* (Aprendizagem baseada em desafios), na qual houve a colaboração de um agente externo, um profissional na área do *design* e especialista em experiência do usuário. Nesse sentido, os alunos foram levados a, numa prática situada, discutirem a solução de um problema (Fotografia 2).

⁶ Ver mais em Apêndice 1.

Fotografia 2 – Oficina *Challenge Based Learning*

Fonte: Acervo da autora.

Para introduzir o assunto da poluição dos oceanos, inicialmente, na oficina, foi apresentada a reportagem *Como impedir que máscaras descartáveis poluam o planeta* da National Geographic (Parker, 2021). Após isso, o designer e eu mediamos a oficina, na qual, a partir da ideia da estrutura da *Challenge Based Learning* (CBL), todos os participantes foram envolvidos na busca, criativa e reflexiva, por possíveis soluções e/ou alternativas para amenizar a poluição dos oceanos, especialmente a relacionada ao descarte das máscaras usadas no período pandêmico. Metodologicamente, esta etapa refere-se ao ciclo da pesquisa-ação que, após implantar atividades para a melhora da prática, possibilitou com que eu, professora-pesquisadora, monitorasse, através dos relatos dos meus diários de campo, o que os alunos faziam e se havia cooperação entre eles durante a prática.

Nessa oficina, os alunos também usaram os *chromebooks*. Dessa forma, as ideias pensadas foram compartilhadas em forma de perguntas (coluna da esquerda) e respostas (coluna da direita) na ferramenta *Easyretro*, ficando, assim, salvas para que os alunos pudessem, com isso, usá-las, posteriormente, na elaboração do produto final, a escrita do artigo de opinião.

Fotografia 3 – Prática com ferramenta *Easyretro*

Fonte: Acervo da autora (2022).

Como umas das tarefas finais, os alunos foram levados a compilar as etapas anteriores. Para cada grupo dos discentes, foi sugerido usar a plataforma *Canva* ou *Genially*, a fim de elaborar um infográfico para cada objetivo selecionado. Nele, deveria constar o objetivo geral do ODS, bem como algumas das metas.

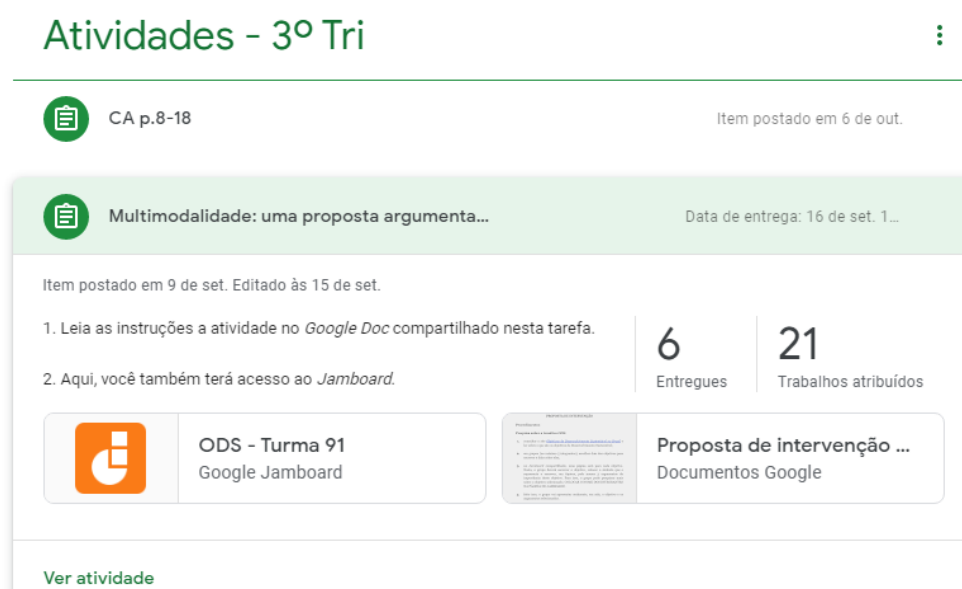
A última etapa levou os alunos a produzirem um artigo de opinião no qual argumentassem, apresentando a tese e os argumentos para sustentá-la acerca da problemática da poluição dos oceanos relacionada ao descarte incorreto de máscaras no período pandêmico e pós-pandêmico. Para isso, entreguei, em aula, um material impresso com orientações para a escrita do artigo de opinião (Apêndice 3). Assim, após as instruções, os alunos acessaram o link do *Easyretro* (disponível na atividade do *Classroom*), plataforma utilizada na oficina de *Challenge Based Learning*, e escolheram uma das perguntas dentre as que tinham sido escritas por eles nessa mesma plataforma, para que fosse escrito o texto, buscando persuadir o leitor, usando os tipos de argumentos estudados. Além disso, tiveram de se posicionar sobre a importância de tentar amenizar a poluição dos oceanos, relacionada ao descarte irregular de máscaras. O texto final deveria não só contemplar palavras, mas, na medida do possível, também outros modos de significação (Kalantiz; Cope; Pinheiro, 2020).

Na continuidade, descreverei como cada etapa foi desenvolvida. Os discentes, na aula de dois períodos do dia 8 de setembro de 2022, após a mobilização inicial, receberam o material impresso (Apêndice 1), que foi digitado no

Google Documentos, e leram oralmente, juntamente com os colegas e com minha mediação, o texto intitulado *É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário*. Nota-se que, antes da leitura propriamente dita, como introdução, no material, há o cartaz sobre os dezessete *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* da ONU e perguntas direcionadas, para que, no momento da explanação, os alunos fossem levados a refletir sobre o conteúdo e os aspectos multimodais dele (Apêndice 1).

Antes que eu falasse sobre os argumentos, os alunos, como forma de desenvolver a autonomia, deveriam responder às questões relacionadas ao texto (Apêndice 1) e ler as explicações que havia no material. Para isso, os alunos tiveram tempo de um período na aula do dia 9 de setembro de 2022, uma vez que a usei o segundo período para explicar a busca pelos ODS, posteriormente registrada no *Jamboard*. Nesse mesmo dia, os alunos conseguiram, com uso dos *chromebooks*, abrir os materiais explicativos e o link do site dos ODS, os quais foram disponibilizados no *Classroom*. Na Figura 3, ilustramos a título de exemplo o que foi solicitado.

Figura 3 – Captura de tela com postagem em *Classroom*



Fonte: Acervo da autora.

Mesmo que faltasse pouco para a aula acabar, optei pela explicitação do material sobre a busca dos ODS, pois, dessa maneira, os alunos saberiam a temática a ser discutida no dia da oficina, a qual seria desenvolvida na aula seguinte. Registra-se aqui que a sequência das atividades relacionadas à busca

pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foi interrompida, já que a data do dia 13 de setembro de 2022 estava reservada para o agente externo ir à escola desenvolver a oficina *Challenge Based Learning*. Nela, os alunos já tinham o conhecimento do que são os ODS da ONU. Sendo assim, a mobilização inicial foi introduzida a partir da apresentação dos *slides* sobre o ODS 14, *Vida na água* (Figura 4).

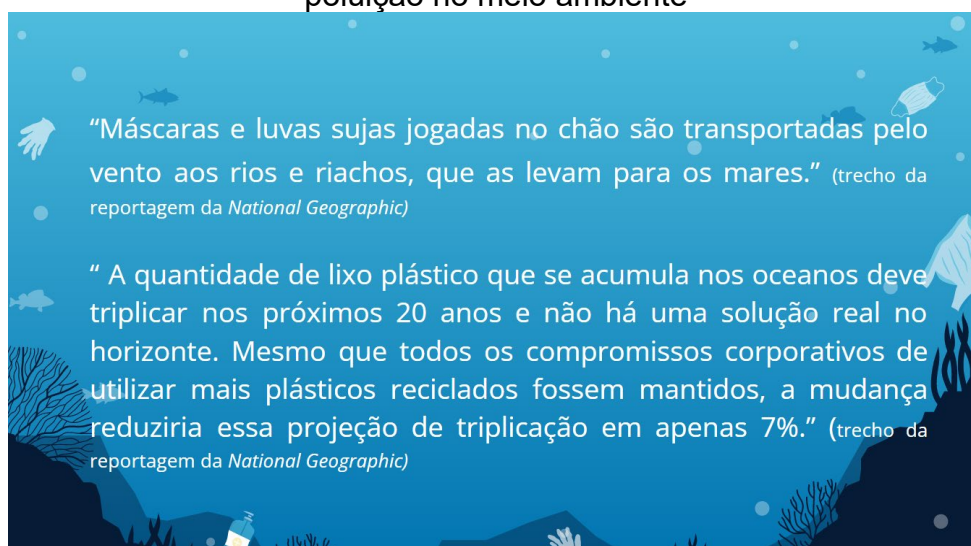
Figura 4 – Apresentação de proposta sobre o ODS 14: *Vida na água*



Fonte: Adaptada de Nações Unidas (Brasil, 2023).

Em seguida, foram apresentados, também em *slides*, alguns trechos da reportagem *Como impedir que máscaras descartáveis poluam o planeta*, da National Geographic (Parker, 2021), base para o tema da atividade desenvolvida com os alunos (Figura 5).

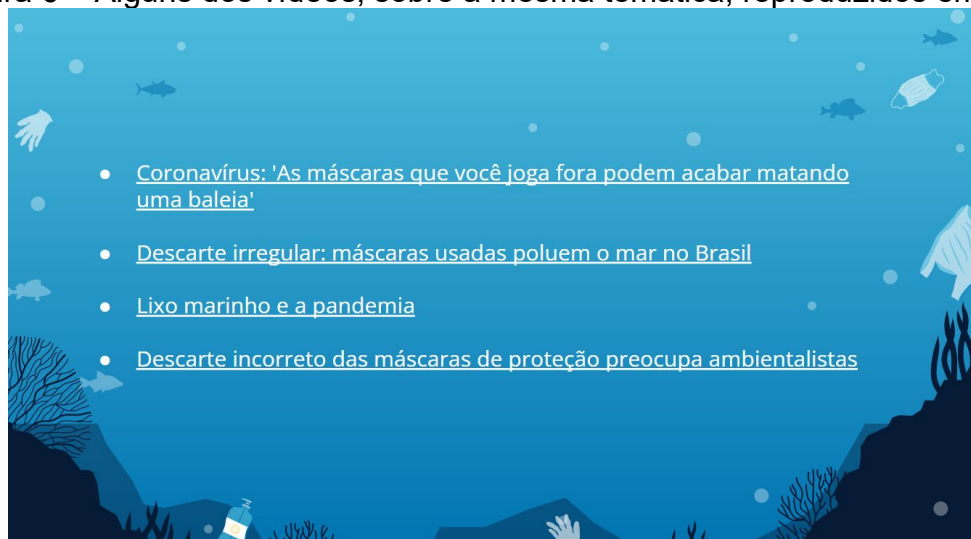
Figura 5 – Trechos de reportagem sobre o uso de máscaras descartáveis e a poluição no meio ambiente



Fonte: Adaptada de Parker (2021).

Na continuidade, também foram reproduzidos alguns vídeos os quais abordavam tal temática, conforme consta na Figura 6.

Figura 6 – Alguns dos vídeos, sobre a mesma temática, reproduzidos em aula



Fonte: Acervo da autora.

Feito isso, o *designer* (agente externo) convidado, antes de começar a atividade com os alunos, apresentou em que consistia a ideia da oficina *Challenge Based Learning* e do que é *Brainstorming*. A minha ideia de ter levado, à sala de aula, uma voz externa, além de ser um especialista sobre *design*, pautou-se na intenção de possibilitar que os alunos percebessem que a escola, especialmente questões relacionadas à linguagem, pode integrar-se com aspectos “do mundo da

vida: o domínio público e os locais de trabalho” (GNL, 2021, p. 108). Respectivamente, a Figura 7 apresenta as fases do *Challenge Based Learning*, a Figura 8, o que consiste a ideia do *Brainstorming* e a Figura 9 mostra como usar fontes confiáveis para a busca de uma solução.

Figura 7 – Visão geral sobre as três fases do *Challenge Based Learning*

Engajar	Investigar	Agir
A partir de questionamentos, os aprendizes vão de ideias abstratas a um desafio concreto e acionável.	Os aprendizes planejam e participam em uma jornada para construir as bases da sua solução e preencher requisitos acadêmicos.	É desenvolvida uma solução baseada em evidências. Construída com base em uma audiência real.


Fonte: Elaborada por *designer* convidado.

Figura 8 – Definição de *Brainstorming*

O que é?

Definição: É uma técnica utilizada para “encontrar” a solução de um problema.

Definição do Antônio: É uma metodologia para destravar a mente, e a ajudar no direcionamento da equipe.



Fonte: Elaborada por *designer* convidado.

Figura 9 – *Desk Research*, atividade de pesquisa e fichamento

Desk Research

Vulgo pesquisa de mesa, vulgo pesquisa secundária

Pesquisar dados produzidos por outras pessoas.

Busque sites confiáveis:
Grandes portais de notícias; entidades; associações; organizações; trabalhos acadêmicos etc.

Fiche os seus achados:
Cria fichas dos seus achados, não precisa ser nada muito detalhado. Lembre-se de guardar/catalogar as referências.



Fonte: Elaborada por *designer* convidado.

A apresentação de cada figura para os alunos propiciou um momento de levantamento de ideias e conversa com o agente externo. Assim, os discentes foram levados a perceber que atividades relacionadas à área do *design*, como as fases do *Challenge Based Learning*, as técnicas do *Brainstorming* e a pesquisa podem ser desenvolvidas num contexto escolar e em outras esferas de atividade humana, levando-os, assim, a notar, por exemplo, relação entre escola e profissão do mercado de trabalho.

Além disso, levar os alunos a conversarem, durante a oficina, sobre temática que envolve a sociedade torna-os, como criadores de futuros sociais, *designers* ativos de significados, construindo, dessa forma, sentido para si a fim de, posteriormente, posicionarem-se em relação à temática proposta na produção textual. Acerca da construção de sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) mencionam que significar relaciona-se a alguns campos, como o da **representação**, em que o indivíduo constrói significado para si mesmo, e o da **comunicação**, momento em que a pessoas externaliza aquilo que foi representado para ela.

Reitero que aqui apresento a sequência das atividades realizadas para que os alunos tivessem a oportunidade de se apropriar da temática e desenvolvessem argumentos para, posteriormente, escreverem o artigo de opinião. Feita a mediação, o *designer* disponibilizou o *link* para que os alunos pudessem acessar a plataforma *Easyretro*. Um componente do grupo acessava, pelo computador, a página e escrevia as ideias que iam sendo dadas pelo grupo. Cada grupo tinha um representante. Do lado direito da página, ficavam as perguntas feitas com base no tema da parte do engajamento realizado na oficina, e do lado esquerdo, as respostas. Primeiramente, foram dados 15 minutos para que se pensassem nas perguntas. Depois, 15, para as respostas. Para essa segunda etapa, cada grupo podia responder a qualquer pergunta feita. A fim de os discentes se situarem sobre que pergunta estava sendo feita ou respondida, o mediador orientou que houvesse numeração para ambas as colunas.

Aponto que, na introdução da sequência das atividades, avisei aos alunos que esse material seria ponto de partida para a posterior atividade da escrita de um artigo de opinião. Assim, os alunos estavam engajados a fazer perguntas que poderiam ser base para a defesa do ponto de vista deles. Ademais, eles podiam apertar o botão de “curtir” para cinco opções que considerassem melhores perguntas e respostas.

Para que os alunos desenvolvessem habilidades relacionadas ao que propõe a BNCC (Brasil, 2018) sobre a produção de artigo de opinião, dei início à aula do dia 15 de setembro retomando o material sobre esse gênero e sobre os argumentos que apareciam nele, como citação de argumento de autoridade, exemplificação e dados numéricos. Diferente do planejado, os alunos levaram dois períodos a mais para desenvolver a pesquisa sobre os *ODS*, a qual teve sua continuidade no dia 16 de setembro. Notei, nesta parte do trabalho, que todos os alunos estavam engajados na construção do *Jamboard*. Enquanto os alunos trabalhavam, fui circulando entre os grupos, fazendo alguns apontamentos para os próprios discentes de como os registros estavam sendo feitos.

Nas aulas dos dias 22 e 23 de setembro, aconteceram as apresentações de cada grupo. Os grupos deveriam expor, oralmente, para a classe, a pesquisa que tinham feito quanto ao ODS escolhido.

Para a produção do infográfico, na aula do dia 27 de setembro, distribuí para os alunos um material explicativo (Apêndice 2) sobre a atividade a ser realizada. Devido ao curto tempo de aula e devido ao fato de que os alunos, no ano anterior, já haviam estudado sobre infográficos, retomei, oral e brevemente, as características do infográfico antes de começarem a produzi-los. A atividade, que se iniciou no mesmo dia 27, estendeu-se pelos dias 29 e 30 de setembro. Nesse período, os alunos conectaram-se à plataforma *Genially* para a produção do infográfico. O infográfico deveria conter as informações apresentadas no *Jamboard*.

Essa atividade foi realizada para que os discentes organizassem as informações da pesquisa, a fim de que pudessem, primeiramente, contextualizarem-se a respeito da temática dos ODS e entenderem que a escrita envolve etapas, como o planejamento, que envolve “critério de ordenação das ideias” (Antunes, 2003, p. 65). Outro objetivo foi que os alunos, na escrita de fato, que leva em consideração o que foi planejado, considerassem as informações, levantadas na pesquisa, para a produção do conteúdo do infográfico. Devido à questão de não ter tido tempo hábil, a etapa, a qual Antunes (2003) refere-se como reescrita, não foi possível de ser realizada.

Como se destacou, os alunos levaram mais tempo do que o planejado para essa etapa. Inicialmente, como indicado, tinha pensado em dois períodos, isto é, um dia de aula. No entanto, foram necessárias mais duas aulas de dois períodos cada (dias 29 e 30). Como a escola onde desenvolvi a proposta é uma instituição em que

cada aluno tem seu ritmo, nesse período de tempo, enquanto alguns já tinham terminado o infográfico, outros continuaram as atividades do material inicial da interpretação do artigo de opinião (Apêndice 1). Destaca-se que, a fim de que os alunos se organizassem, entreguei as atividades e estipulei um prazo, conforme observei o ritmo da turma, para que os alunos as apresentassem feitas.

Nas aulas dos dias 04 e 06 de outubro, os alunos foram orientados a concluir todas as pendências, como revisar os infográficos e concluir as atividades de compreensão do artigo de opinião. Na aula do dia 11 de outubro, expliquei a proposta da escrita do artigo de opinião (Apêndice 3), a qual foi desenvolvida, individualmente, nas aulas dos dias 13 e 14 de outubro. Tal tarefa foi postada no *Classroom*, onde deveria ser anexado o texto que foi escrito em um *Documento Google*, e é este que será levado para a análise de nossos dados.

3.3 CUIDADOS ÉTICOS

Esta pesquisa diz respeito a dados obtidos a partir do envolvimento da pesquisadora com o ambiente escolar. Por essa razão, foram tomadas as necessárias medidas para que a integridade dos envolvidos fosse garantida. A primeira delas é a assinatura da Carta de Anuência (Anexo A), documento que autorizou que a pesquisa fosse realizada na instituição.

Para que fosse garantida a preservação da identidade dos alunos participantes, eles receberam e confirmaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que confirma sua anuência sobre a participação de seus filhos na pesquisa. No TCLE, constam as principais informações referentes ao projeto que seria desenvolvido: os objetivos da pesquisa; os procedimentos de geração de dados e a utilização dos resultados para a pesquisa; garantia da proteção da identidade dos participantes; concessão de informações sobre a pesquisa aos participantes; garantia da possibilidade de desistência dos participantes da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo a eles; a não-interferência no horário de aulas dos alunos. Os documentos, tanto o TALE quanto TCLE, foram aprovados pelo CEP Unisinos em 11 de março de 2022.

Visto que os dados utilizados na pesquisa foram apenas aqueles que resultaram da participação normal dos alunos nas atividades relacionadas às aulas

de Língua Portuguesa, não houve qualquer necessidade de realização de atividades extras por parte da pesquisa. A solicitação para os alunos e alunas participarem das atividades está explicitada no TCLE e TALE.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para investigar como, na perspectiva do *design*, alunos constroem significados e desenvolvem argumentos, neste capítulo, será analisada a produção dos artigos de opinião de duas alunas. Primeiramente, serão retomadas algumas etapas das atividades preparatórias, a fim de situá-las em relação à teoria. Em seguida, para fins desta dissertação, com base na escrita como processo e interação (Antunes, 2003) e como construção de sentido na perspectiva da análise do *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), serão analisadas as produções textuais das alunas Maria e Joana (nomes fictícios por questões éticas). Também verificaremos quais argumentos, com base em conceitos relacionados à nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Gonzaga (2017), nesta escrita, as discentes usam para se posicionar frente à questão proposta.

4.1 ATIVIDADES PREPARATÓRIAS

A escrita não ocorre no vácuo. Isto é, pedir que se produza um texto somente a partir de uma temática, sem levar os alunos a se mobilizarem para compreenderem a respeito do que devem escrever, torna o processo de escrita penoso e sem sentido.

A respeito dos aspectos da escrita, Antunes (2003) afirma que a construção de significados – neste caso, a produção textual – relaciona-se a circunstâncias concretas; e Bunzen (2006) menciona que a produção de texto deve apresentar uma função e inserir-se em uma prática social escolar. Dessa forma, planejamos uma sequência de atividades que possibilitassem aos alunos ressignificar a escrita com o intuito de levá-los a entenderem como se dá esse processo.

Para isso, a professora-pesquisadora, antes de levar os alunos a produzirem o artigo de opinião sobre a problemática da poluição dos oceanos relacionada ao descarte de máscaras no período pandêmico e (pós) pandêmico, com o intuito de os alunos compreenderem a respeito do contexto da temática e de engajá-los para o desenvolvimento das atividades, propôs a atividade inicial sobre a pesquisa de busca de informações sobre o que são os ODS.

A etapa que envolveu a elaboração do *Jamboard* e dos infográficos, nos quais deveria constar o objetivo geral do ODS, bem como algumas das metas, teve como

propósito possibilitar que os alunos materializassem essa prática discursiva em textos escritos, compreendendo as etapas a serem seguidas (Antunes, 2003), e fazer frente ao desafio mencionado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) a respeito do processo de ensino e aprendizagem da escrita relacionada à multimodalidade. Nas Figuras 10 e 11, construção do material das alunas Maria e Joana, pudemos ver que foram usados diferentes modos de significação, como o visual (imagens, cores e gráficos) e o linguístico (os textos informativos).

Figura 10 – Apresentação de Maria e Joana, ODS saúde e bem-estar

SAÚDE E BEM ESTAR.

Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades

3.5 - Reforçar a prevenção e o tratamento de abuso de substâncias.

→ Aumentou o alcance dessa meta tendo em vista que não é somente o abuso de substâncias que traz consequências ao usuário. Existem circunstâncias em que a primeira experiência com determinada substância, resulta em graves problemas de saúde.

3.8 - Atingir a cobertura de saúde universal, eficaz, de qualidade e a preços assecíveis a todos

→ O Sistema Único de Saúde (SUS) é um sistema público financiado por tributos gerais e de acesso universal. Mais de 70% da população brasileira depende exclusivamente ao SUS para acessar a assistência a saúde.

3.b - Apoiar o desenvolvimento de tecnologias em saúde para as doenças a toda população.

→ O número das tecnologias incorporadas ao SUS é superior ao número de vacinas e medicamentos essenciais, considerado na meta global. É importante o investimento nas inovações para ter um futuro bem estruturado, pois auxilia o país a ter uma expectativa de vida maior e mais próspera.

Fonte: Elaborado por Maria e Joana.

Figura 11 – Infográfico sobre ODS de saúde e bem-estar produzido pelas alunas com informações coletadas na pesquisa



Fonte: Elaborado por Maria e Joana.

Percebe-se que as alunas Maria e Joana selecionaram o ODS 3 sobre *Saúde e Bem-Estar*. Como orientado pela professora-pesquisadora, elas apresentaram o objetivo geral e três metas, as quais foram descritas no slide, a serem atingidas até o ano de 2030. Registra-se aqui que, para cada meta escolhida, as alunas apresentaram argumentos construídos através da pesquisa realizada por elas.

No momento da apresentação, elas mencionaram que não colocaram as fontes no *layout* da apresentação, pois, segundo elas, ficaria "poluído". Nota-se,

nesse sentido, que as discentes lidam com as informações a fim de combinar os modos de significado espacial, escrito e visual (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), trabalhando, assim, com a multimodalidade da mídia digital escolhida.

Desse modo, elas compartilharam um documento, na própria tarefa do *Classroom*, em que estavam os textos e os links dos sites relacionados aos argumentos. Essa atitude das alunas exemplifica que elas puderam compreender aquilo que, para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é a estruturação e a intenção do processo de escrita. Isto é, respectivamente, a estruturação refere-se ao momento em que as discentes, como autoras, fazem referência a outros textos consultados; e a intenção, momento em que as autoras tentam chamar a atenção dos leitores, através dos argumentos selecionados para persuadi-los.

Nessa etapa, verificamos também que há processos de construção de significado dinâmicos do *design* no momento em que as discentes usam *designs* disponíveis (as informações pesquisadas) e que, a partir deles, constroem sentido (*designing*), resultando na criação de novos *designs disponíveis* (pelo *redesigned* – *Jamboard* e o infográfico). Ademais, sinalizamos que essa atividade permite a antecipação do exercício do uso de argumentos, na apresentação, “para obter a adesão do interlocutor aos valores mobilizados” (Azevedo, 2018, p. 208). Esse exercício também foi desenvolvido na escrita do artigo de opinião.

Também observamos, nessa etapa do monitoramento da pesquisa-ação sobre a produção dessas atividades supracitadas, o desenvolvimento da etapa “**plano**” do processo de escrita multimodal (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). A etapa do plano corresponde ao trabalho em espaço de escrita digital, como o que foi feito tanto com o *Jamboard* como com o infográfico, em que os alunos usaram ferramentas para criar os cabeçalhos e coletaram imagens, objetos de mídia (gráfico) que foram usados no momento dessa produção escrita.

A fim de levar os alunos a desenvolverem habilidades, como apontado pela BNCC (Brasil, 2018, p. 141), “(EF69LP06) Produzir e publicar [...] artigos de opinião de interesse local ou global”, a professora-pesquisadora, ao planejar as atividades que foram desenvolvidas, como a que contou com a participação de um agente externo, além de integrar escola com aspectos “do mundo da vida” (GNL, 2021, p. 108), teve a intenção de levar os alunos a partirem da contextualização de uma problemática global (pandemia e os ODS) para um “afunilamento” em relação ao local: a problemática da poluição dos oceanos devido ao descarte inadequado de

máscaras no período pandêmico, que será a temática para a prática de produção do artigo de opinião. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), trabalhar com letramentos na escola contribui para que os estudantes se tornem *designers* ativos de significados, com sensibilidade aberta à solução de problemas. Desse modo, entendemos que essa atividade da oficina propiciou isso, uma vez que os discentes se envolveram na busca reflexiva para as possíveis alternativas com o objetivo de amenizar a poluição dos oceanos.

Tal etapa da sequência de atividades também se relaciona com o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam sobre as novas aprendizagens, as quais envolvem a compreensão do funcionamento de um texto, para que se possa participar da elaboração dos seus objetivos. A atividade foi orientada consoante o processo de conhecimento “experenciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), em que os discentes foram imersos em “novas situações”, participando de algo novo, como a participação na oficina realizada.

A atividade que teve a participação do *designer* propiciou também aquilo que Plantin (2008) denomina “atividade argumentativa”. Quando, na atividade do *Easyretro*, foi colocado em dúvida o questionamento sobre qual seria o problema do descarte de máscaras, esse cenário possibilitou a construção da “situação argumentativa típica” (Plantin, 2008, p. 64), na qual pontos de vista a respeito de uma mesma pergunta foram colocados em confronto. Nesse momento em que os alunos estavam conversando acerca de quais perguntas e respostas escreveriam, a professora, durante o monitoramento das atividades, pôde observar que conversavam entre si sobre quais perguntas fariam e quais seriam as respostas.

Essa atividade ofereceu condições para que os alunos debatessem sobre a temática e para que, assim, tivessem compreendido o contexto comunicativo e adquirido embasamento para a elaboração da etapa do processo de escrita básico que corresponde à “fase 1: plano”, em que eles tiveram a possibilidade de, através do “experenciando o novo”, criar um esboço do que escreveriam. A partir de tal prática, formou-se, assim, o quadro da Figura 12.

Figura 12 – Quadro formado pela prática da oficina na plataforma *Easyretro*

The screenshot displays the EasyRetro platform interface for a board titled "Máscaras turma 2". The board is organized into two main columns: "Perguntas" (Questions) on the left and "Respostas" (Answers) on the right. The "Perguntas" column contains six questions, each with a unique color and a set of icons for voting and commenting. The "Respostas" column contains ten answers, also with unique colors and voting/commenting icons. The interface includes a search bar, navigation icons, and a user profile section at the top right.

Perguntas

- Qual o problema do descarte de máscaras?
- 01 - como evitar as máscaras chegarem ao oceano
- 02- Como conscientizar a população sobre o problema do descarte incorreto das máscaras?
- 03- Por que optar pela máscara de pano?
- 04 - como descartar a máscara de forma certa?
- 05- Como incentivar as pessoas a terem um melhor descarte de máscaras?
- Por que os peixes são mais privilegiados que os bois?
- 6- Por que é importante manter a vida marinha saudável?

Respostas

- Como podemos resolver esses problemas?
- 10- A chance de contaminação por bactéria hospitalar é grande e não é com lavagem que a máscara desfecta.
- 02- Usando o choque dos problemas que ocorre com o problema de descarte incorreto
- 02 - usar as mídias para informar a população
- 03- Pois elas não são descartáveis e ajudam o meio ambiente
- 10- Toda a hora tem que ficar trocando, com máscaras de pano teria que lavar. As máscaras descartáveis acabam sendo mais práticas.
- 03 - Pois as descartáveis poluem o meio ambiente ao contrario da máscara de pano

Fonte: Elaborada por *designer* convidado.

Notamos que algumas perguntas como a “Por que os peixes são mais privilegiados que os bois?”, bem como as respostas que podemos ler na Figura 12 escapam do sentido proposto. Isso pois o questionamento inicial era como diminuir a poluição relacionada ao descarte incorreto de máscaras. Contudo, isso não deixou de levar os alunos a engajarem-se no confronto de ideias propiciado com essa atividade.

Desse modo, procuramos destacar a transformação ocorrida nas práticas de escrita em sala de aula, no momento em que buscamos ressignificá-la a partir do planejamento de uma sequência de atividades que engajaram os alunos e possibilitaram a eles a percepção de que a escrita precisa ser contextualizada. Ademais, aponta-se que as alunas se mostram *designers ativas* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) em diversos momentos, como quando trabalharam com textos multimodais e construíram sentido, como visto na apresentação do *Jamboard*, na construção do infográfico e na plataforma *Easyretro*. Na próxima seção, apresentaremos nossa análise dos artigos de opinião que se materializaram a partir dessa sequência de atividades.

4.2 ARTIGOS DE OPINIÃO

Nesta seção, será analisada a atividade da produção do artigo de opinião, resultado final da prática intitulada *Ressignificando a escrita: um trabalho a partir dos ODS*. A proposta dessa produção textual era para ser realizada individualmente, por isso, analisaremos um texto por vez. Para isso, primeiramente, segue o texto produzido por Maria (Figuras 13 e 14).

Figura 13 – Texto produzido por Maria, primeira parte (captura de tela)
POLUIÇÃO MARÍTIMA: UM CASO SEM VOLTA

Em 1988, a constituição brasileira foi reformada, o [artigo 225](#) da legislação brasileira surgiu com o intuito de que todos tivessem o direito de viver em um ambiente de uso comum ecologicamente equilibrado, trouxe também o dever de preservá-lo para o uso das futuras gerações e o incentivo de como essa interação é essencial para uma vida saudável. Diante dessa iniciativa, podemos concluir que a população merece um país ecológico, saudável e sustentável, objetivo interrompido por uma problemática muito recente, o descarte incorreto de máscaras de proteção introduzidas durante a atual pandemia do COVID-19.

Em primeira análise, pontua-se que a pandemia do COVID-19 trouxe [altos números de contágio e mortes](#) causadas pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2. Como tentativa de diminuir o contágio, foram introduzidas máscaras protetoras, que, durante o período pandêmico, passaram a ser produzidas de maneira massiva, de forma que o simples ato do descarte, da separação e encaminhamento destas, quando feito de maneira equivocada, favorece na poluição dos mares e oceanos.

Uma [reportagem](#) feita pela National Geographic, afirma que “Máscaras e luvas sujas jogadas no chão são transportadas pelo vento aos rios e riachos, que as levam para os mares.”, assim, concluindo que a grande maioria dos materiais de proteção utilizados, durante a epidemia do COVID-19, se descartados inadequadamente, acabam poluindo mares e oceanos. E ao poluir as águas do planeta, acabamos por prejudicar habitats marinhos e aqueles que os habitam. Devemos, então, encontrar soluções e prevenções para tal poluição.



Fonte: Elaborado por Maria.

Figura 14 – Texto produzido por Maria, segunda parte (captura de tela)

“A quantidade de lixo plástico que se acumula nos oceanos deve triplicar nos próximos 20 anos e não há uma solução real no horizonte. Mesmo que todos os compromissos corporativos de utilizar mais plásticos reciclados fossem mantidos, a mudança reduziria essa projeção de triplicação em apenas 7%.”, afirma [National Geographic](#), explicando não haver uma solução real, mas não excluindo a existência de respostas para certas iniciativas, como o uso de máscaras biodegradáveis e projetos de limpeza nos oceanos.

Um jovem holandês, chamado Boyan Slat tem o [objetivo](#) de limpar 80% dos oceanos até 2030 e 90% até 2040, sua determinação se baseia num funcionamento de espécies de barragens móveis que recolhem o lixo e o depositam em centros de reciclagem em terra firme. São propósitos como esse que devem ser desenvolvidos para criar esperança na sociedade atual. Outros projetos relevantes consistem no uso de fibras que não agredem a natureza, como a casca de arroz ou o papel para a produção de máscaras biodegradáveis, que se descartadas de maneira incorreta, não prejudicariam os oceanos.

Infere-se, portanto, a importância de conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos como forma de prevenir e diminuir a poluição destes e garantir o nosso desenvolvimento sustentável. Cabe, então, ao governo, com a parceria de governos estaduais, o incentivo de projetos sustentáveis, a fim de aumentar o desenvolvimento sustentável no país. Assim, a população brasileira será melhor instruída e a poluição dos mares e dos oceanos não será mais um caso sem iniciativa no Brasil.

Fonte: Elaborado por Maria.

Apontamos que existiu uma interação verbal (Antunes, 2003) entre alunos, professora e agente externo por meio da oficina, em que os discentes foram levados a entender o contexto em que se concretizou a construção de sentidos a respeito da temática. Depois disso, a aluna Maria, com auxílio do *Chromebook*, mobilizou os conhecimentos da aula em que ocorreu a oficina *Challenge Based Learning* na qual foram apontadas questões sobre a problemática do descarte de máscaras que acabam poluindo os oceanos.

Antunes (2003) menciona que, em relação às diferentes funções que um texto cumpre, ele apresenta formas diferentes, as quais têm como resultado diferenças de gênero. Nesse sentido, observamos que a produção textual de Maria e, posteriormente, de Joana, diferenciam-se de outros gêneros de texto, uma vez que resultaram em um artigo de opinião, o qual, consoante Costa (2014), tem o objetivo de apresentar o ponto de vista sobre determinado assunto, isto é, a posição a ser assumida no texto (Gonzaga, 2017). Desse modo, apontamos, considerando esse aspecto, que o texto de Maria se enquadra no gênero artigo de opinião, uma vez que

apresenta, no primeiro parágrafo, seu posicionamento ao escrever aquilo que ela acredita: “*a população merece um país ecológico, saudável e sustentável*”, e afirmar que esse objetivo foi “*interrompido por uma problemática muito recente, o descarte incorreto de máscaras de proteção introduzidas durante a atual pandemia do COVID-19*”.

Entendemos, de acordo com o estudo dos multiletramentos, a diversidade social como a “variabilidade de convenções de significado em diferentes situações sociais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e a multimodalidade como os modos de significação (visual, espacial, escrito, entre outros) que estão interligados nas práticas de representação. Apontamos, assim, que o texto de Maria segue esse viés teórico, pois ele é modificado, isto é, molda-se ao gênero artigo de opinião e integra-se com os modos de significação, como o significado visual através do uso da imagem de uma luva cirúrgica – usada na pandemia – no fundo do oceano, o título do artigo de opinião destacado e, por exemplo, a inserção de hiperlink incorporado ao texto linguístico.

Relacionado também à pedagogia dos multiletramentos, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), “os construtores de significados criam e recriam os signos” num processo de representação e comunicação, o qual pode ser visto a partir de uma perspectiva do *design*. Referente a isso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 68) evidencia que o estudante acaba por tornar-se *designer* no momento em que se apropria de algo que já existe, incluindo textos escritos, e “mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos”.

Nesse sentido, podemos observar que, em seu artigo de opinião, Maria constrói sentido, o qual relacionamos ao que apontamos anteriormente consoante a BNCC (Brasil, 2018) e os padrões de criação de significados dinâmicos do *design* (Kalantzis; Cope; Piheiro, 2020). Desse modo, Maria pode ser caracterizada como *designer* ao mobilizar o repertório pesquisado sobre o descarte de máscaras, isto é, ela se apropria do que já existe – as informações sobre Covid-19 e poluição marinha. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apontam essa construção de sentido como “criação de significados dinâmicos do *design*” em que recursos (artefatos encontrados de comunicação) são usados (*designs*) para a criação de novos significados (*designing*). Este último é a condensação do conteúdo apurado pela discente para a construção do seu artigo de opinião, o *redesigned*.

Nota-se, portanto, que Maria constrói significado ao utilizar recursos disponíveis (*designs*) ao longo de sua escrita, por exemplo, como, no segundo parágrafo, em que menciona o material consultado, através do *hiperlink* da pesquisa feita: “*Em primeira análise, pontua-se que a pandemia do COVID-19 trouxe altos números de contágio e mortes causadas pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2*”. Esse aspecto também é visto nos parágrafos seguintes, em que ela faz referência à reportagem da *National Geographic* e ao exemplo da atitude do jovem holandês sobre a possível solução para amenizar a poluição dos oceanos, conteúdo esse pesquisado pela aluna no site *G1* (Figueiredo, 2022).

No decorrer do seu texto, pelas informações levantadas na oficina e na pesquisa realizada pela estudante, Maria apresenta novos significados (*designing*), como, por exemplo: “*E ao poluir as águas do planeta, acabamos por prejudicar habitats marinhos e aqueles que os habitam. Devemos, então, encontrar soluções e prevenções para tal poluição*”.

Apona-se que, no momento da explicação para a escrita do artigo de opinião, a docente comentou que os alunos poderiam basear-se na temática da oficina ou/e optar em tomar como base uma das perguntas feitas na plataforma *Easyretro*. No texto da aluna, percebe-se que ela contemplou as duas opções, pois introduz o tema referente à poluição dos oceanos relacionada ao descarte incorreto de máscaras no período da pandemia, como no trecho do primeiro parágrafo:

Diante dessa iniciativa, podemos concluir que a população merece um país ecológico, saudável e sustentável, objetivo interrompido por uma problemática muito recente, o descarte incorreto de máscaras de proteção introduzidas durante a atual pandemia do COVID-19.

Ela também aborda a questão número dois realizada na *Easyretro*: “*Como conscientizar a população sobre o problema do descarte incorreto das máscaras?*”. Para isso, Maria, na sua conclusão, aponta o que pode ser feito:

Cabe, então, ao governo, com a parceria de governos estaduais, o incentivo de projetos sustentáveis, a fim de aumentar o desenvolvimento sustentável no país. Assim, a população brasileira será melhor instruída e a poluição dos mares e dos oceanos não será mais um caso sem iniciativa no Brasil.

Esse, como todo o repertório usado para apontar o prejuízo do descarte de máscaras para a vida na água, forma novos *designs*, que ficam disponíveis

(*redesigned*), no artigo de opinião, para que outras pessoas tenham acesso a esse conteúdo.

Concentramos nossa análise também em verificar como a aluna Maria desenvolve os argumentos para se posicionar frente à temática. Consoante Costa (2014), nos artigos de opinião, desenvolve-se uma opinião, a partir da argumentação. Gonzaga (2017) afirma que são os argumentos que darão suporte a um posicionamento. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) referem-se às técnicas argumentativas, as quais, segundo Pinto (2010), foram divididas em três grupos de argumentos. Verificaremos, desse modo, quais foram os argumentos selecionados por Maria para defender seu posicionamento.

Percebe-se que, para introduzir e legitimar sua argumentação referente ao tema do seu texto, Maria o inicia apontando uma citação de autoridade que não se pode questionar, a Constituição Brasileira:

Em 1988, a constituição brasileira foi reformada, o artigo 225 da legislação brasileira surgiu com o intuito de que todos tivessem o direito de viver em um ambiente de uso comum ecologicamente equilibrado, trouxe também o dever de preservá-lo para o uso das futuras gerações e o incentivo de como essa interação é essencial para uma vida saudável.

Esse argumento foi usado para sustentar sua afirmação “*que a população merece um país ecológico, saudável e sustentável*”. Entendemos que o argumento de autoridade, nesse caso, não se trata de um estudioso, mas de um conjunto de regras que tem o poder de estruturar a sociedade.

Na continuidade do final do primeiro parágrafo, Maria apresenta reforça a situação problemática, evidenciando que a afirmação feita não é possível de ser alcançada, devido à poluição dos oceanos referente ao descarte incorreto de máscaras. Para sustentar essa explanação, a aluna, no segundo parágrafo, usa um argumento de causalidade, em que o acontecimento do descarte de máscaras feito de “maneira equivocada” produz o efeito de contribuir com a poluição dos mares e oceanos. Este é o excerto que exemplifica o que a aluna escreveu:

[...] máscaras protetoras, que, durante o período pandêmico, passaram a ser produzidas de maneira massiva, de forma que o simples ato do descarte, da separação e encaminhamento destas, quando feito de maneira equivocada, favorece na poluição dos mares e oceanos [...].

Tal afirmação é legitimada no terceiro parágrafo, no momento em que a discente utiliza um argumento relacionado a **fatos** da reportagem da *National Geographic* (Parker, 2021) apresentada na oficina *Challenge Based Learning*: “Uma reportagem feita pela *National Geographic*, afirma que ‘Máscaras e luvas sujas jogadas no chão são transportadas pelo vento aos rios e riachos, que as levam para os mares’”. Esse argumento, a partir de informações e pesquisa, nesse caso, de uma revista, confere, como visto no material estudado sobre artigo de opinião (Apêndice 1), credibilidade à sua argumentação e a potencializa.

No último período do terceiro parágrafo, Maria afirma: “*Devemos, então, encontrar soluções e prevenções para tal poluição*”. Para a defesa de seu posicionamento, a estudante recorre, a partir da reportagem anterior, a um argumento pelo exemplo “*como o uso de máscaras biodegradáveis e projetos de limpeza nos oceanos*”. Nesse sentido, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), essa estrutura enquadra-se como um argumento pelo exemplo (uso das máscaras biodegradáveis) em que, a partir de um caso particular, podemos generalizar que haja outras iniciativas para amenizar o problema que é apontado no seu artigo de opinião.

No parágrafo seguinte, a partir de um **fato**, Maria valida as possíveis intervenções para o problema da poluição dos oceanos e das máscaras descartáveis. Ela exhibe, através de uma reportagem do site G1, que o objetivo de um jovem holandês é limpar 80% dos oceanos até 2030 e 90% até 2040. Maria também, para exemplificar o uso de máscaras biodegradáveis, aponta que já há projetos referentes a essa ideia. Nota-se que, para esse ponto, a aluna não citou de onde deriva essa proposta. Mas, em aula, ela comentou que foi à *Mostra SESI Com@Ciência* e, lá, viu que já havia um projeto em andamento referente a isso, o que está apontado no diário de campo da pesquisadora do dia 13 de outubro de 2022.

Consoante o aporte teórico, a escrita é um processo que segue etapas (Antunes, 2003; Koch; Elias, 2009; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que deveria se encerrar com a reescrita. No entanto, salientamos aqui que a professora-pesquisadora, devido à falta de tempo para a execução do projeto de ensino (como vimos anteriormente, houve atividades que se estenderam além do previsto), não entregou o texto para a reescrita. Caso isso tivesse acontecido, ela poderia indicar que a aluna escrevesse sobre o exemplo visto na Mostra.

Maria concluiu o texto, reafirmando

[...] a importância de conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos como forma de prevenir e diminuir a poluição destes e garantir o nosso desenvolvimento sustentável.

Ademais, para tornar-se melhor construtor de significados, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 238) referem-se à análise do *design* que auxilia “a identificar os elementos do *design* de um texto em um modo ou conjunto de modos”. Essa análise estrutura-se em perguntas às quais correspondem a uma relação: de referência, diálogo, estrutura, situação e intenção.

Percebe-se, assim, consoante os autores supracitados, que o texto de Maria é finalizado em um texto coeso e coerente, em que todas as partes se encontram interconectadas e em que há argumentos que sustentam a argumentação, do ponto de vista de Maria, sobre a temática trabalhada a respeito do descarte incorreto de máscaras as quais poluem os oceanos.

Veremos também como Joana constrói significado e desenvolve os argumentos no seu artigo de opinião. Segue o texto na Figuras 15 e 16.

Figura 15 – Texto produzido por Joana, primeira parte (captura de tela)

Máscaras descartáveis no oceano

A utilização de máscaras descartáveis tem aumentado muito devido ao surgimento do novo coronavírus e, conseqüentemente, o descarte incorreto delas também. A máscara, depois de usada, torna-se lixo e, quando a pessoa não tem o consentimento de como descartá-la corretamente, acaba poluindo o meio ambiente, muitas vezes especificamente os oceanos. Que a reciclagem de lixo é importante não é novidade, mas como conseguimos reciclar as máscaras para evitar o impacto na vida marinha? De que maneira seria possível transformá-las em algo novo?



Quando se trata sobre a reciclagem de máscaras depois de utilizadas, o assunto é outro. A cirúrgica, como dito no site da [Unimed de Fortaleza](#), após usada por mais de três horas, torna-se inútil. Isso acontece porque o ar expelido da boca quando falamos, muitas vezes, umedece a máscara, possibilitando que as chances do contágio da doença sejam muito maiores. Isso pois superfícies molhadas ou úmidas prolongam o tempo de “vida” do vírus, facilitando o contágio de quem não está infectado.

Ou seja, como reciclamos algo possivelmente infectado? Essa é uma pergunta que a empresa francesa [Plaxtil](#) consegue nos fornecer a resposta, uma



solução em como reutilizar as máscaras de forma correta, que surgiu com um plano de descontaminação e reutilização dos materiais. Isso ocorre quando as máscaras, primeiramente, passam por um período de quarentena, anteriormente a serem desinfetadas através de luz ultravioleta. Após tal,

passam por um processo de decomposição, no qual as máscaras se transformam nas partículas de plástico que foram originadas, prontas para serem usadas.

Fonte: Elaborado por Joana.

Figura 16 – Texto produzido por Joana, segunda parte (captura de tela)

A empresa francesa Plaxtil foca, exclusivamente, em gerar plástico ecológico a partir de desperdício, e sua iniciativa em reutilizar as máscaras, objeto que é essencial em nosso cotidiano hoje em dia, tem chamado a atenção internacional de empresas que querem fazer parte dessa causa. Ela é, atualmente, uma das melhores opções de reciclagem, visando colocar fim ao sofrimento da vida marinha. Retirar todo o desperdício ecológico que o coronavírus causou ao planeta, ajudar o mundo a ficar evitando que essa doença conseqüentemente acabe com os animais aquáticos da mesma maneira que acabou com a nossa população.

Fonte: Elaborado por Joana.

Assim como Maria, Joana também acessou as informações da aula em que ocorreu a oficina. Desse modo, entendemos que a aluna, no momento da interação que acontece ao longo da atividade, é levada a uma prática que a situa em relação ao contexto do tema da produção textual que vai desenvolver.

A produção de Joana argumenta sobre o descarte irregular de máscaras. Seu texto, devido à sua função e forma (Antunes, 2003), difere de outros gêneros e trata-se igualmente de um artigo de opinião. Como característica desse gênero, conforme Costa (2014, p. 41), o articulista apresenta o ponto de vista, “usando o poder da argumentação, defendendo, exemplificando, justificando ou desqualificando posições”. Nesse sentido, entendemos que o posicionamento de Joana acontece na sua afirmativa no primeiro parágrafo: “*A máscara, depois de usada, torna-se lixo e, quando a pessoa não tem o consentimento (sic) de como descartá-la corretamente, acaba poluindo o meio ambiente, muitas vezes especificamente os oceanos*”.

Ademais, no texto de Joana, assim como no de Maria, constatamos que, consoante a pedagogia dos multiletramentos, há integração dos modos de significação. Percebe-se que a discente integra, ao seu texto, imagens (significado visual) relacionadas ao significado espacial, uma vez que observamos que ela busca dispor as imagens de forma harmônica no documento, isto é, elas não estão simplesmente inseridas uma após a outra, mas uma está na posição superior direita, enquanto a outra está na posição inferior esquerda. Essa construção do texto de Joana reafirma a ideia de que nada mais relevante que, no tempo de mídias digitais, a comunicação e a representação serem multimodais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Quanto à construção de sentido na perspectiva do *design*, verificamos, no primeiro parágrafo do texto, os *designs* disponíveis usados por Joana: ela traz

informações e seu posicionamento consoante as informações que foram acessadas na oficina *Challenge Based Learning*. Se não tivesse existido o momento prévio de contextualização, é provável que a aluna tivesse feito a pergunta “*Mas o que eu escrevo?*”, como era recorrente nas aulas de produção textual corriqueiras, em que se trabalhava apenas com uma proposta descontextualizada.

No processo de escrita, ainda do primeiro parágrafo, a fim de conectar-se com seu possível interlocutor, Joana levanta perguntas, como “Que a reciclagem de lixo é importante não é novidade, mas como conseguimos reciclar as máscaras para evitar o impacto na vida marinha? De que maneira seria possível transformá-las em algo novo?”. Entendemos essa estrutura, na construção dos sentidos, como aquilo que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) mencionam ser o “diálogo (como os significados conectam as pessoas que estão interagindo)”.

Esse aspecto, em nossa análise, pode ser relacionado ao que Plantin (2008) aponta a respeito de a argumentação ser dialógica (não necessariamente face a face), na qual “*uma proposição é atribuída a uma ‘voz’, diante da qual o locutor se situa*”. Isto é, Joana, com seu questionamento, constrói sentido entre os próprios enunciados, considerando a imagem do seu interlocutor, este que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), relaciona-se à ideia do “auditório”.

Na continuidade do seu texto no segundo parágrafo, Joana aponta, como justificativa para sua indagação (“*mas como conseguimos reciclar as máscaras para evitar o impacto na vida marinha?*”), as informações que encontrou no site da *Unimed*. Assim, a discente faz uso dos *designs* disponíveis, apropria-se deles para construir novos significados (*designing*), gerando, desse modo, seu *redesigned* em que se lê:

Isso acontece porque o ar expelido da boca quando falamos, muitas vezes, umedece a máscara, possibilitando que as chances do contágio da doença sejam muito maiores. Isso pois superfícies molhadas ou úmidas prolongam o tempo de “vida” do vírus, facilitando o contágio de quem não está infectado.

No terceiro parágrafo, a aluna, em seu artigo de opinião, levanta o questionamento de como reutilizar as máscaras se elas estão contaminadas. Joana encontra resposta no *design* disponível referente à ação realizada por uma empresa denominada *Plaxtil*. Ao construir sentido para si (*designing*), a discente apreende as

informações já existentes e as redistribuí, no seu texto, especificamente no terceiro e quarto parágrafos, formando novos *designs* disponíveis (*redesigned*):

Isso ocorre quando as máscaras, primeiramente, passam por um período de quarentena, anteriormente a serem desinfetadas através de luz ultravioleta. Após tal, passam por um processo de decomposição, no qual as máscaras se transformam nas partículas de plástico que foram originadas, prontas para serem usadas.

A empresa francesa Plaxtil foca, exclusivamente, em gerar plástico ecológico a partir de desperdício, e sua iniciativa em reutilizar as máscaras, objeto que é essencial em nosso cotidiano hoje em dia, tem chamado a atenção internacional de empresas que querem fazer parte dessa causa. Ela é, atualmente, uma das melhores opções de reciclagem, visando colocar fim ao sofrimento da vida marinha.

Durante a construção de sentidos no artigo de opinião, Joana usou argumentos para se posicionar quanto à questão proposta. Verificamos isso, no primeiro parágrafo, ao escrever “*quando a pessoa não tem o consentimento (sic) de como descartá-la corretamente acaba poluindo o meio ambiente, muitas vezes especificamente os oceanos*”. Esse enunciado expressa o que Gonzaga (2017) refere-se como “dedução”, uma vez que a discente deduz que, no momento em que não se tem conhecimento sobre o descarte correto das máscaras, a poluição dos oceanos acaba existindo.

Acrescenta-se também que, nos parágrafos seguintes, Joana usa argumentos, os quais Gonzaga (2017) considera como provas concretas. No segundo parágrafo, para sustentar que o “assunto é outro” ao falar sobre reciclagem de máscaras, a discente apresenta o argumento seguinte: “*A cirúrgica, como dito no site da Unimed de Fortaleza, após usada por mais de três horas, torna-se inútil*”. No terceiro parágrafo, o argumento é o de que “*a empresa francesa Plaxtil consegue nos fornecer a resposta, uma solução em como reutilizar as máscaras de forma correta, que surgiu com um plano de descontaminação e reutilização dos materiais*” em relação ao questionamento feito pela própria aluna. Consideramos esses argumentos de prova concreta, pois entendemos que se trata, respectivamente, de um dado apresentado por um site da famosa cooperativa de saúde União dos Médicos (UNIMED) e outro de relacionado à empresa *Plaxtil*.

Além disso, apontamos que a escrita é, sim, consoante Antunes (2003), Koch e Elias (2010), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), um processo em que etapas devem ser seguidas. Quanto ao aspecto relacional da análise do *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) para melhores construtores de significados, verificamos que,

com base na **estrutura**, não há coesão no último período do texto de Joana (“Retirar todo o desperdício ecológico que o coronavírus causou ao planeta, ajudar o mundo a ficar evitando que essa doença conseqüentemente acabe com os animais aquáticos da mesma maneira que acabou com a nossa população.”). A oração subordinada reduzida necessita de uma oração principal para seu sentido estar completo.

Reconhecemos, desse modo, que o texto de Joana careceria de reescrita, uma das etapas do processo de escrita. No entanto, reiteramos que, devido ao escasso tempo, não foi possível disponibilizar oportunidade para, após *feedback* da professora, Joana reescrever seu texto.

Depreendemos, portanto, da análise dos dois textos sobre a escrita do artigo de opinião, primeiramente, que foi possível propiciar às alunas aquilo que a BNCC (Brasil, 2018) aponta como a participação em atividades relacionadas à informação e à expressão de opinião ao levá-las a desenvolverem a produção referente à temática e ao gênero já mencionado. Inferimos, em segundo lugar, que, para levar os discentes a desenvolverem efetivamente habilidades referentes ao planejamento e à produção de artigos de opinião (EF89LP10 e EF09LP03), é necessário que as práticas sejam contextualizadas e o ensino de Língua Portuguesa insira-se num modelo concreto de uso da língua com um “propósito específico” (Brasil, 2018), como o que vimos que aconteceu durante o processo de escrita dos textos de Maria e Joana.

Além disso, a análise dos textos nos ensina que não basta somente instruir sobre a estrutura composicional do gênero; foi necessário também que, para a escrita do artigo de opinião, os autores, no caso desta pesquisa, os alunos, mobilizassem argumentos que sustentassem a sua argumentação. Isso foi evidenciado quando Maria e Joana utilizaram, conforme identificado em nossa análise, o que consideramos como *designs* disponíveis. E, para que os discentes disponham de conhecimento sobre a temática a ser defendida e de argumentos para se posicionarem, é necessário que as aulas de produção textual sejam repensadas a fim de o docente possibilitar que os alunos, inicialmente, contextualizem-se sobre a temática para, posteriormente, exercitarem a escrita, compreendendo que ela é um processo e interacionista, isto é, etapas são seguidas e deve-se considerar um “tu” com quem se interage (Antunes, 2003). A Figura sintetiza a sequência de atividades da aula de produção textual que culminou na escrita do artigo de opinião.

Figura 17 – Esquema da sequência de atividades da aula de produção textual



Fonte: Elaborada pela autora.

Encerramos nossa análise concluindo que as atividades propiciadas em sala de aula possibilitaram que os alunos também tivessem outro entendimento sobre as aulas de produção textual. Dessa forma, sabendo sobre o que escrever, tornam-se preparados para construir sentido e desenvolver argumentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antunes (2003) afirma que, na sala de aula, tudo que se realiza é dependente de princípios teóricos os quais possibilitam a percepção dos fenômenos linguísticos. Contudo, a autora também comenta que os professores evidenciam certo descontentamento com a teoria: “Nesse caso, os professores podem ter razão, principalmente, se a teoria que estudaram não ajudou a tornar sua atividade pedagógica mais produtiva, mais relevante e significativa” (Antunes, 2003, p. 40).

Resgatando as minhas reflexões iniciais, percebo que esse último ponto referenciado por Antunes (2003) ficou em evidência na minha experiência no ensino remoto emergencial: as teorias estudadas no tempo de graduação não faziam sentido no mundo hiperconectado em que meus alunos estavam inseridos (nem depois que voltamos ao presencial). Desse modo, pude perceber que buscar atualizar-me sobre o contexto atual de ensino através dos estudos realizados ao longo do Mestrado possibilitou-me desenvolver práticas, para mim, significativas que resultaram nesta pesquisa.

A partir dos estudos dos letramentos, encontrei subsídios para repensar no formato das minhas aulas. Os alunos e eu, como professora, já não estávamos mais contentes com atividades desenvolvidas apenas com livro didático. Não que ele não possa ser um apoio, mas não deve ser a centralidade das aulas, especificamente, as que envolvem o ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, a partir da sequência de atividades desenvolvidas, entendo que foi possível alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, que era investigar como, na perspectiva do *design*, os alunos de nono ano constroem significados e desenvolvem argumentos ao produzirem um artigo de opinião. No momento em que os estudantes se envolveram com as discussões feitas, por exemplo, durante a oficina de *Challenge Based Learning*, puderam pesquisar e construir os seus próprios textos, num processo que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) denominam de padrões de criação de significados dinâmicos do *design*. Além disso, puderam ter acesso a mais informações a respeito da temática sobre a qual escreveram sua produção textual final.

Como professora-pesquisadora, pude perceber que as participantes da pesquisa, assim como os demais alunos, tiveram muito mais embasamento para “o que escrever”, uma vez que construíram textos com informações previamente

mobilizadas. Dessa forma, em relação às produções realizadas, verificamos que as alunas, a partir dos *designs* disponíveis (a consulta a fontes) apropriam-se deles para construir novos sentidos (a produção do artigo de opinião), gerando, assim, novos *designs* disponíveis, o *redesigned* (o artigo de opinião concluído).

Ademais, pude observar que todas as atividades desenvolvidas e que formaram o conjunto de dados para esta pesquisa, como a do *Easyreto*, do *Jamboard*, do infográfico e do artigo de opinião, fizeram frente ao desafio mencionado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) de trabalhar com os diferentes modos de significados crescentes das mídias. O exercício de escrita do gênero artigo de opinião (em específico) possibilitou aos alunos tornarem-se *designers* ativos na busca por amenizar uma problemática social, a poluição devido ao descarte incorreto das máscaras. A partir do resultado dessa prática, foi possível identificar quais argumentos as alunas desenvolveram, como, por exemplo, argumento de autoridade, de causalidade, entre outros, para apresentarem o ponto de vista e sustentarem o posicionamento delas.

O projeto de ensino desenvolvido, a partir do qual os dados foram gerados, alinou-se com aquilo que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) prevê para o ensino-aprendizagem, notadamente em relação às competências específicas do componente Língua Portuguesa. As atividades nas quais não só as alunas, mas como todos os discentes se envolveram, possibilitaram que eles desenvolvessem habilidades para que alcançassem competências como as apresentadas na seção 2.3:

[...] 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. [...]

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. [...]

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 85).

Cabe salientar que, como jovem professora-pesquisadora, considerando o contexto de escola privada em que atuo, tive a possibilidade e a autonomia para trabalhar com temáticas referentes a problemáticas sociais. Outrossim, reconheço que minha pesquisa apresenta lacunas acerca da escrita como um processo em que etapas são seguidas (Antunes, 2003; Koch e Elias, 2010; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020), uma vez que não foi possível ter o momento de revisão ou reescrita e o de publicação preconizados por esses autores. Isso se deve ao fato de a escola em que leciono ter o compromisso com a agenda escolar. Sendo assim, foi curto o período de tempo do último trimestre para o *feedback* para as atividades que aparecem nesta pesquisa, já que também era necessário concluir os compromissos e as atividades de encerramento do ano letivo.

Reitero e concluo que, como resposta para a indagação de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentada nas considerações iniciais, os resultados desta pesquisa podem ser um caminho para promover conhecimento e aprendizagem de escrita relevante para os tempos contemporâneos em que os modos de construir significados mudaram e podem influenciar outros docentes a buscarem ressignificar suas aulas de produção textual, assim como verifiquei que aconteceu comigo ao desenvolver esta pesquisa.

Como educadora, considero que eu, assim como todos os professores, devo atualizar continuamente as atividades realizadas em sala de aula para que possibilite que meus alunos desenvolvam habilidades a fim de eles tornarem-se seres críticos no âmbito escolar e social em que atuam. Dessa forma, espero que esta dissertação abra caminhos para influenciar outras práticas a serem pensadas no contexto de Linguística Aplicada, a fim de considerar as aulas de produção textual como um processo em que a cultura digital possa estar imbricada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Argumentação e a construção de sentidos em artigos de opinião. *In*: RAMALHO, Christina Bielinski; LIMA, Geralda de Oliveira (org.). **Estudos linguísticos e literários**: Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. Aracaju: Criação, 2018. p. 203-224.
- BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gênero textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FERNANDES, Backer Ribeiro. É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário. **Akatu**, São Paulo, 15 abr. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/CusekVIG>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- FIGUEIREDO, Patrícia. Coleta no mar: como jovem holandês pretende limpar 80% do lixo dos oceanos até 2030. **G1**, 1 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/07/01/coleta-no-mar-como-jovem-holandese-pretende-limpar-80percent-do-lixo-dos-oceanos-ate-2030.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2022.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- GONZAGA, Elen de Sousa. Seleção e avaliação de argumentos. *In*: GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo; CORRÊA, Vila Reche (org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 173-184.

GRUPO NOVA LONDRES (GNL). Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução: Deise Nancy de Moraes *et al.* **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/14>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PARKER, Laura. Plásticos chegam ao oceano por mais de mil rios. **National Geographic** São Paulo, 10 maio 2021. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2021/05/plasticos-chegam-aos-oceanos-por-mais-de-mil-rios>. Acesso em: 19 set. 2022.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PINTO, Rosalice Botelho Wakim Souza. **Como argumentar e persuadir? Práticas: política, jurídica e jornalística**. Lisboa: Quid Juris? Sociedade Editora, 2010.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In*: ROXANE, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 207-248.

SILVA, Emanuel Cordeiro da. Da composição à produção textual: onde se situa o ENEM? **Revista do GELNE**, Natal, v. 18, n. 2, p. 116-139, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

APÊNDICE 1 – MATERIAL IMPRESSO: 8 DE SETEMBRO DE 2022

Ens. Fundamental - Anos Finais	Componente Curricular: Português - 9º ano	
	Professor(a): Franciely Tarouco	Data: ____/____/2022
	Nome: _____	Turma: _____

Objetivos:

- Reconhecer e analisar os recursos argumentativos que caracterizam a linguagem dos artigos de opinião.
- Produzir textos desse gênero, empregando os recursos estilísticos estudados.

ARTIGO DE OPINIÃO

Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil

A ONU e seus parceiros no Brasil estão trabalhando para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. São 17 objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil.



Converse com os colegas

1. A imagem apresentada reproduz o cartaz utilizado na divulgação dos objetivos. Além da divulgação, qual o objetivo do cartaz?

2. No cartaz, são utilizados recursos que procuram chamar a atenção do leitor. Quais são esses recursos?

3. Por que o uso desses recursos é importante?

4. Imagine que você precisasse convencer um amigo sobre a necessidade da participação na busca dos objetivos indicados pela ONU.

a) Quais recursos você utilizaria na tentativa de convencimento?

b) Por que o uso desses recursos é importante para o convencimento?

5. Todos nós vivemos situações em que é necessário convencer alguém sobre algo: seja uma necessidade a ser atendida, seja um ponto de vista, entre outros.

a) Relate uma situação em que houve necessidade de você convencer alguém.

b) Quais recursos você usou na tentativa de provocar o convencimento?

A maior parte dos problemas no mundo contemporâneo podem ser discutidos e apresentados de forma objetiva.

Uma das formas de propor uma discussão, apresentando pontos de vista sobre um determinado assunto, é por meio de artigos de opinião.

Neste material, você estudará algumas das características presentes em artigos de opinião, estratégias de convencimento e possibilidades de estruturar textos desse gênero.

LEITURA

O artigo de opinião a seguir foi publicado no mês de abril de 2011, em uma página eletrônica do site do Instituto Akatu pelo Consumo Consciente, entidade relacionada ao impacto do consumo no meio ambiente e sustentabilidade.

Escrito por Backer Ribeiro Fernandes, professor do curso de Relações Públicas da Faculdade Armando Alvares Penteado (FAAP), São Paulo, e diretor da Communità, empresa de consultoria especializada em Comunicação para a Sustentabilidade, o texto apresenta dados de pesquisas relacionadas ao consumo e impacto ambiental e falas de especialistas da área, a fim de ampliar a observação do leitor sobre o assunto tratado.

Leia o título do artigo e busque deduzir a ideia defendida pelo autor do artigo de opinião. Em seguida, leia o texto na íntegra.

É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário

Deveríamos garantir aos nossos filhos, pelo menos, a mesma qualidade de vida que temos hoje e que já não é tão boa assim



Segundo Gilles Lipovetsky, importante filósofo contemporâneo, as preocupações do porvir planetário e os riscos ambientais assumiram posição primordial no debate coletivo. Nos últimos anos, quando despertamos para as revelações alarmantes a respeito do aquecimento global, o termo sustentabilidade ganhou a importância merecida na mídia, governos e empresas. Sustentabilidade virou uma febre. As empresas são sustentáveis, o negócio é

sustentável, tudo é sustentável. Mas o que é ser sustentável? Que conceitos norteiam as gestões estratégicas das organizações?

Ser sustentável hoje, provavelmente, é viabilizar o negócio desde que não impacte em mais custos, tecnologias mais caras. O que todos precisam entender é que há urgência em equilibrar a balança do tripé da sustentabilidade (triple bottom line), a economia não deve pesar mais que o social e o ambiental. Caso isso não ocorra, a natureza cobrará o seu preço.

Em 1987, foi publicado o relatório Nosso Futuro Comum (Our Common Future), elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que fazia duras críticas ao modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, ressaltando os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O relatório apontava para a incompatibilidade entre o

desenvolvimento e os padrões de produção e consumo vigentes. Cunhou-se a célebre frase: “Desenvolvimento sustentável é satisfazer as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”.

Ou seja, deveríamos garantir para os nossos filhos, pelo menos, a mesma qualidade de vida que temos hoje e que já não é tão boa assim. As gerações futuras, agora com 24 anos (1987 a 2011), perguntam quais medidas foram cumpridas e se é este o futuro que construímos para eles. Devemos mesmo adotar esse conceito? A resposta é não! Os resultados mostram que falhamos e que sustentabilidade é garantir hoje a qualidade do meio ambiente, da vida, gastar o que for preciso para as gerações presentes.

Não há um limite mínimo para o bem-estar da sociedade assim como não há um limite máximo para a utilização dos recursos naturais. Como citou Jeffrey Sachs, professor de Economia e diretor do Instituto Terra da Universidade Columbia, “o mundo está rompendo os limites no uso de recursos, se a economia mundial cresce a um patamar de 5% ao ano significa, neste modelo de desenvolvimento, que continuaremos produzindo grandes impactos no meio ambiente, nosso planeta não suportará fisicamente esse crescimento econômico exponencial, se deixarmos a ganância levar vantagem, o crescimento da economia mundial já está esmagando a natureza”.

Se continuarmos com um modelo de desenvolvimento como o que temos atualmente, em 2050, quando se estima que seremos 9 bilhões de habitantes, teremos uma dívida ecológica de 24 meses, tempo necessário para ela se recompor, mesmo assim, não se tem a certeza se o planeta aguentará uma pressão deste tamanho.

Há um grande equívoco que preciso deixar claro quando se fala em desenvolvimento. É comum falar em desenvolvimento sob o prisma do crescimento da economia, e o Brasil está entre os dez países mais ricos do mundo, mas o relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mostra o Brasil na 73ª posição entre 169 países. De acordo com o relatório, aproximadamente 8,5% da população brasileira vive abaixo da linha da pobreza, ou seja, 17 milhões de brasileiros vivem com menos de R\$ 60 por mês. Além da má distribuição de renda, doença crônica no desenvolvimento do Brasil, a saúde e a educação são o que mais pesa na pobreza do país.

Como diria o professor Sachs, “se a ganância vencer, a máquina do crescimento econômico deprederá os recursos, deixará os pobres de lado e nos conduzirá a uma profunda crise social, política e econômica”. Precisamos propor uma mudança no paradigma da sustentabilidade, o desenvolvimento sustentado necessita incluir o homem nesse processo, numa gestão que inclua as pessoas, tecnologias sem o pressuposto econômico, fontes renováveis e práticas sustentáveis. Como citou Rachel Carson em seu livro Primavera Silenciosa, “o homem é parte da natureza e sua guerra contra a natureza é inevitavelmente uma guerra contra si mesmo... Temos pela frente um desafio como nunca a humanidade teve, de provar nossa maturidade e nosso domínio, não da natureza, mas de nós mesmos”. A mensagem está dada.

Backer Ribeiro Fernandes. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br>>.

*Backer Ribeiro Fernandes é Relações Públicas e doutorando em Ciências da Comunicação. Leciona no curso de Relações Públicas da FAAP/SP e é professor conferencista da ECA/USP. É diretor da Comunith, consultoria especializada em Comunicação para a Sustentabilidade.

Os Doze Princípios do Consumidor Consciente:**1. Planeje suas compras**

Não seja impulsivo nas compras. A impulsividade é inimiga do consumo consciente. Planeje antecipadamente e, com isso, compre menos e melhor.

2. Avalie os impactos de seu consumo

Leve em consideração o meio ambiente e a sociedade em suas escolhas de consumo.

3. Consuma apenas o necessário

Refleta sobre suas reais necessidades e procure viver com menos.

4. Reutilize produtos e embalagens

Não compre outra vez o que você pode consertar, transformar e reutilizar.

5. Separe seu lixo

Recicle e contribua para a economia de recursos naturais, a redução da degradação ambiental e a geração de empregos.

6. Tome crédito conscientemente

Pense bem se o que você vai comprar a crédito não pode esperar e esteja certo de que poderá pagar as prestações.

7. Conheça e valorize as práticas de responsabilidade social das empresas

Em suas escolhas de consumo, não olhe apenas preço e qualidade. Valorize as empresas em função de sua responsabilidade para com os funcionários, a sociedade e o meio ambiente.

8. Não compre produtos piratas ou contrabandeados

Compre sempre do comércio legalizado e, dessa forma, contribua para gerar empregos estáveis e para combater o crime organizado e a violência.

9. Contribua para a melhoria de produtos e serviços

Adote uma postura ativa e envie às empresas sugestões e críticas construtivas sobre seus produtos/serviços.

10. Divulgue o consumo consciente

Seja um militante da causa: sensibilize outros consumidores e dissemine informações, valores e práticas do consumo consciente. Monte grupos para mobilizar seus familiares, amigos e pessoas mais próximas.

11. Cobre dos políticos

Exija de partidos, candidatos e governantes propostas e ações que viabilizem e aprofundem a prática do consumo consciente.

12. Reflita sobre seus valores

Avalie constantemente os princípios que guiam suas escolhas e seus hábitos de consumo.

Instituto Akatu. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br>>.

ESTUDO DO TEXTO

1. O texto lido é iniciado pela apresentação de uma ideia defendida pelo filósofo Gilles Lipovetsky.

a) Qual a ideia é apresentada ao leitor?

b) Ele é apresentado pelo articulista como “um importante filósofo contemporâneo”. Ao fazer essa apresentação, qual efeito pretende-se obter em relação ao leitor do texto?

2. Ainda no primeiro parágrafo, é apresentada uma relação de causa e consequência a partir de revelações sobre o aquecimento global.

a) De acordo com o articulista, o que essas revelações causaram?

b) Qual a consequência desse fato?

3. O articulista, Backer Ribeiro Fernandes, questiona a utilização, generalizada, do conceito de sustentabilidade.

a) Transcreva a frase apresentada pelo articulista que dá início a esse questionamento.

b) Fernandes encerra o primeiro parágrafo com perguntas relacionadas à sustentabilidade. O que essas perguntas sugerem ao leitor?

4. Nos dois parágrafos seguintes, o articulista apresenta a ideia vigente sobre o que é sustentabilidade.

a) De acordo com as informações presentes nessa parte do texto, qual é a definição corriqueira sobre o que é “ser sustentável”?

b) De acordo com Fernandes, qual é a condição para que algo possa ser considerado sustentável?

c) Elenque as diferenças entre o conceito apresentado por Fernandes e a ideia, mais relacionada ao senso comum, sobre “ser sustentável”.

5. Leia a definição a seguir e responda ao que se pede.

paradoxo [...] Aquilo que é estranho, contraditório, absurdo [...]

Dicionário didático. 3. ed. São Paulo: SM, 2009.

a) Qual situação apresentada no artigo de opinião pode ser considerada paradoxal? E o que pode provocar essa situação paradoxal?

6. Em textos do gênero artigo de opinião, o articulista defende uma ideia. De maneira resumida, marque a opção que apresenta a tese defendida neste artigo de opinião.

- É inevitável que as empresas e os governos pensem em estratégias para incluir todos no modelo de consumo atual, no entanto sem esgotar os recursos naturais.
- É necessário entender sustentabilidade como o equilíbrio dos fatores econômicos, ambientais e sociais, caso contrário nosso planeta não conseguirá suportar fisicamente o desenvolvimento.
- Mesmo com a economia pesando mais que o social e o ambiental, há necessidade de impedir o consumo sem limites.

ANOTE

Os textos do gênero artigo de opinião são construídos, geralmente, a partir de **seqüências argumentativas**, na qual o autor expõe seu posicionamento acerca de determinado fato e apresenta argumentos que procuram convencer o leitor.

A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS NO ARTIGO DE OPINIÃO

1. No segundo parágrafo do texto, é apresentada uma situação em que temos uma causa e uma possível consequência relacionada ao “tripé da sustentabilidade”.

a) O que compõem o tripé da sustentabilidade?

b) De acordo com Backer Fernandes, como esse tripé deve ser organizado?

c) Qual é a consequência apontada por Fernandes, caso essa organização não ocorra adequadamente?

ANOTE

O articulista – autor do artigo de opinião – precisa apresentar **argumentos consistentes**. Uma das possibilidades de organizar a argumentação é indicar uma **relação de causa e consequência**, a partir de determinado fato ou acontecimento.

2. No terceiro parágrafo, são apresentadas informações sobre o relatório “Nosso Futuro Comum”, publicado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Releia o parágrafo e responda.

a) Em que ano o relatório foi publicado?

b) Considerando que o artigo foi escrito e publicado em 2011, por que o articulista utilizou as informações do relatório?

c) De acordo com o articulista, a definição sobre desenvolvimento sustentável, apresentada na época de publicação do relatório, é condizente com a ideia defendida no artigo de opinião? Justifique.

ANOTE

Um dos recursos para desenvolver a argumentação em um texto é a utilização de documentos relacionados a uma **dado da história**, a fim de apresentar informações que legitimem e auxiliem a argumentação.

A utilização de **dados históricos e estatísticos** deve ser bastante criteriosa e basear-se em fontes confiáveis, sob pena de que o efeito seja o inverso do desejado: ao invés de garantir a credibilidade do texto, poderá comprometê-la.

Releia o trecho a seguir.

“É comum falar em desenvolvimento sob o prisma do crescimento da economia, e o Brasil está entre os dez países mais ricos do mundo, mas o relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mostra o Brasil na 73ª posição entre 169 países. De acordo com o relatório, aproximadamente 8,5% da população brasileira vive abaixo da linha da pobreza, ou seja, 17 milhões de brasileiros vivem com menos de R\$ 60 por mês.”

A utilização dos dados numéricos contribui para a construção da argumentação do articulista, pois os dados revelam que somente o desenvolvimento econômico não possibilita o desenvolvimento humano e uma sociedade sustentável. Nesse caso, há a necessidade de uma mudança de paradigma, de modelo de desenvolvimento.

ANOTE

<p>Para construir a argumentação é importante a utilização de resultados de pesquisas, dados numéricos apresentados por relatórios, estatísticas, entre outros. Essas informações promovem a credibilidade do texto e potencializam a argumentação.</p>
--

3. Ao longo do artigo de opinião são apresentadas citações. Leia os textos a seguir, que trazem informações sobre as pessoas citadas. Em seguida, responda ao que se pede.

Jeffrey Sachs – Norte-americano nascido em Detroit, em 1954. Economista, professor da Universidade Columbia, nos Estados Unidos. Em 2005, escreveu o livro *O fim da pobreza*, no qual são apresentadas ideias sobre a promoção do desenvolvimento e a eliminação da pobreza extrema.

Atua também como conselheiro econômico de vários países da América Latina, do Leste Europeu, da Ásia e da África, sendo conhecido por trabalhos relacionados ao controle de doenças, desenvolvimento econômico e globalização, entre outros.

Rachel Carson – Nascida nos Estados Unidos, em 1907, foi bióloga e escritora. Autora de diversos livros relacionados à natureza, dentre os quais *Primavera silenciosa*, publicado em 1962 e reconhecido como um dos principais motivadores de movimentos relacionados a questões ambientais.

Primavera silenciosa apresentou preocupações ambientais para o público norte-americano, desencadeando políticas públicas relacionadas ao uso de pesticidas.

a) No artigo de opinião, como Rachel Carson e Jeffrey Sachs são apresentados ao leitor?

b) Considerando que parte dos leitores do artigo de opinião não conhece a relevância dessas pessoas nos estudos sobre meio ambiente, o que a apresentação de cada uma delas revela ao interlocutor?

c) O conteúdo das citações apresentadas se relaciona com as ideias defendidas pelo articulista? Justifique.

ANOTE

<p>Um dos recursos utilizados para fundamentar a argumentação em artigos de opinião é a utilização de citação de autoridades no assunto tratado. Esse recurso auxilia na adesão do leitor a um determinado ponto de vista, legitimando a ideia defendida pelo articulista.</p>

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Leia o trecho a seguir, retirado de uma página eletrônica do *site* do Instituto Akatu.

O Akatu

O Instituto Akatu é uma organização não governamental sem fins lucrativos que trabalha pela conscientização e mobilização da sociedade para o Consumo Consciente.

Defende o ato de consumo consciente como um instrumento fundamental de transformação do mundo, já que qualquer consumidor pode contribuir para a sustentabilidade da vida no planeta: por meio do consumo de recursos naturais, de produtos e de serviços e pela valorização da responsabilidade social das empresas.

Nossa missão

Mobilizar as pessoas para o uso do poder transformador dos seus atos de consumo consciente como instrumento de construção da sustentabilidade da vida no planeta.

Disponível em: <www.akatu.org.br>.

A relação entre o assunto tratado no artigo de opinião e o que pretende o Instituto Akatu deve-se ao fato de o artigo de opinião tratar de um assunto primordial para a discussão e o avanço nas questões ambientais, e o Instituto Akatu busca desenvolver a consciência para o consumo e para a construção da sustentabilidade.

Já as informações sobre a atuação do profissional Backer Ribeiro Fernandes são importantes, pois revelam a proximidade do autor com o assunto tratado e a sua relevância profissional.

ANOTE

De acordo com o espaço de comunicação em que o texto é publicado, é importante apresentar **informações sobre quem escreve** e, assim, revelar a **legitimidade** do articulista em relação ao assunto tratado. Dessa maneira, o texto adquire maior credibilidade, ampliando seu poder persuasivo.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia os trechos a seguir e responda ao que se pede.

- I. “Segundo Gilles Lipovetsky, importante filósofo contemporâneo, as preocupações do porvir planetário e os riscos ambientais assumiram posição primordial no debate coletivo.”
- II. “Como diria o professor Sachs, ‘se a ganância vencer, a máquina do crescimento econômico depredará os recursos, deixará os pobres de lado e nos conduzirá a uma profunda crise social, política e econômica’.”
- III. “Como citou Rachel Carson em seu livro *Primavera silenciosa*, ‘o homem é parte da natureza e sua guerra contra a natureza é inevitavelmente uma guerra contra si mesmo... Temos pela frente um desafio como nunca a humanidade teve, de provar nossa maturidade e nosso domínio, não da natureza, mas de nós mesmos’.”

a) Considere a argumentação, o que os três trechos têm em comum?

b) Observando os recursos linguísticos, como o trecho I introduz a citação?

c) Nos trechos II e III, como as citações são indicadas?

d) Qual o efeito de sentido criado pelo modo como a citação é introduzida no trecho I e o modo como é indicada nos trechos II e III?

ANOTE

Em textos não ficcionais, como os artigos de opinião, é comum a reprodução das palavras de uma pessoa por meio do **discurso direto**. Um verbo de locução (*dizer, explicar, exclamar, citar, etc.*) costumam aparecer no início, no meio ou no final da fala, que é marcada, normalmente, por **aspas**.

Em alguns casos, há uso de *discurso indireto*, em que o articulista incorpora a fala da pessoa ao seu próprio discurso, como ocorre no trecho I da questão anterior.

Nesse caso, é importante indicar a autoria da frase, podendo ser utilizadas conjunções, como *conforme* e *segundo*.

2. Releia os trechos a seguir, retirados do artigo de opinião, e responda.

“Mas o que é ser sustentável? Que conceitos norteiam as gestões estratégicas das organizações?

Ser sustentável hoje, provavelmente, é viabilizar o negócio desde que não impacte em mais custos, tecnologias mais caras.”

“Devemos mesmo adotar esse conceito? A resposta é não!”

a) Nos dois trechos, há frases interrogativas. A quem são dirigidas?

b) Quem responde às perguntas apresentadas?

c) Qual é o efeito de sentido construído a partir do uso dessas perguntas?

ANOTE

O uso de perguntas em um texto, as quais são respondidas pelo próprio autor do texto, é uma estratégia comum em sequências de textos argumentativos. Conhecidas com **perguntas retóricas**, esse tipo de pergunta não tem como intenção obter uma informação. Geralmente, são utilizadas para que o leitor acompanhe um determinado raciocínio, de modo a auxiliar no processo argumentativo.

Consumo consciente

O consumo é necessário, mas é preciso observar os impactos negativos que esse consumo pode causar ao meio ambiente e à sociedade, de modo geral. O consumo consciente tem como fundamento a aquisição de produtos eticamente corretos, cuja produção não envolva exploração de seres humanos, de animais e não provoque impactos negativos no meio ambiente. Além disso, deve-se estar atento ao que se consome e em que quantidade, para evitar excessos e desperdício.

Existem várias entidades que auxiliam o consumidor a conhecer produtos e serviços ecologicamente corretos, além de apresentar dicas e orientações sobre consumo responsável.

APÊNDICE 2 – MATERIAL IMPRESSO: 27 DE SETEMBRO DE 2022

Ens. Fundamental - Anos Finais	Componente Curricular: Português - 9º ano	
	Professor(a): Franciely Tarouco	Data: ____/____/2022
	Nome: _____	Turma: _____

INFOGRÁFICO

Infográfico é um gênero textual que se caracteriza por apresentar informações ou explicações combinando texto verbal e texto não verbal (ilustrações, gráficos, diagramas, mapas e fotos). É predominantemente expositivo, mas pode apresentar características narrativas e até argumentativas. Pode ser produzido para ser apresentado isoladamente ou acompanhar uma notícia, uma reportagem ou um texto didático.

Anote aí

- Em vista da **grande quantidade de informações** disponíveis hoje, o **infográfico** é um gênero importante para organizá-las, a fim de que sejam assimiladas com mais facilidade. Na infografia, texto e imagem são interdependentes. Os trabalhos podem ser mais artísticos ou menos artísticos. A imagem desperta no leitor o interesse em saber o que ela quer dizer e também em compreender melhor a mensagem.
- A **parte verbal** do infográfico é constituída por **blocos curtos de texto**. As frases são preferencialmente na **ordem direta**. A voz verbal (ativa ou passiva) é empregada conforme a intencionalidade.
- A **parte não verbal** pode ser constituída por **desenhos, esquemas, gráficos e fotografias** e explora cores, tipos de letra, etc.

Exemplo de Infográfico



Elaboração de Infográfico

Proposta

Você vai produzir, em grupo, seu próprio infográfico. Para isso, você utilizará o [Canva](#) ou [Genially](#). O assunto do infográfico deve ser relacionado à sua pesquisa dos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) da ONU.

Você fará o infográfico sobre os dois objetivos escolhidos, exponha-nos por escrito e também exponha os argumentos que evidenciam a importância desse objetivo. Lembre-se de escrever as fontes.

Atenção! É um infográfico para cada ODS.

GÊNERO	PÚBLICO	FINALIDADE
Infográfico	Comunidade escolar	Informar sobre os ODS

Planejamento e elaboração do texto

1. Reúnam-se nos grupos.
2. É importante que o(s) objetivo(s) possa(m) ser apresentado(s) em etapas.
3. Pesquisem também outros infográficos. Quanto maior seu repertório, maiores as chances de fazer um bom trabalho. Procurem infográficos, observando:
 - as cores utilizadas relacionadas ao objetivo;
 - a disposição do texto e das imagens;
 - a proporção entre tamanho e quantidade de imagens e blocos de texto escrito.
4. Determinem como as informações serão organizadas.
5. Redijam os textos, que devem ser claros e objetivos.
6. Pesquisem diferentes imagens relacionadas ao objetivo do infográfico. A ampliação do repertório os auxiliará a pensar nas imagens mais adequadas para a composição.
7. Decidam a disposição das imagens e dos textos. É preciso haver uma lógica que oriente o olhar do leitor. Embora o infográfico possa ser lido em sequências diferentes, é importante destacar informações e imagens que considerem mais importantes.
8. Verifiquem se uma tabela ou um gráfico enriqueceria o infográfico. Se for o caso, utilizem esse recurso.

Avaliem a escrita do texto (Para isso, escrevam “sim” ou “não” ao lado de cada pergunta)

ELEMENTOS DO INFOGRÁFICO
O título do infográfico está relacionado ao objetivo?
A disposição dos textos e das imagens facilita a compreensão dos assuntos tratados?
As imagens estão relacionadas ao assunto?
O infográfico está organizado de modo a facilitar a leitura?
A linguagem está acessível a leitores não especializados no assunto?
Termos mais técnicos foram explicados no texto?

APÊNDICE 3 – MATERIAL IMPRESSO: 11 DE OUTUBRO DE 2022

Ens. Fundamental - Anos Finais	Componente Curricular: Português - 9º ano	
	Professor(a): Franciely Tarouco	Data: ____/____/2022
	Nome: _____	Turma: _____

ESCRITA DE ARTIGO DE OPINIÃO

Você vai escrever um artigo de opinião sobre a problemática da poluição dos oceanos relacionada ao descarte de máscaras no período pandêmico e pós-pandêmico. Para isso, acesse o link do *Easyretro* (ela estará disponível na atividade do *Classroom*), plataforma utilizada na oficina de *Challeng Based Learning*, e escolha uma das perguntas, para que você possa escrever seu texto, buscando persuadir o leitor, usando os argumentos estudados. Argumente sobre a importância de tentar amenizar a poluição dos oceanos, relacionada ao descarte irregular de máscaras. Lembre-se de que todo o material que já foi estudado sobre essa temática também poderá contribuir para você opinar sobre ela.

Para que seja um texto multimodal, você, além do escrito, terá de selecionar imagens que dialoguem com seu texto.

Planejamento e elaboração do texto

1. Em um artigo de opinião, a organização textual é fundamental. Defina qual será a premissa (ponto de vista) sobre a pergunta problema escolhida no *Easyretro*.
2. Para fundamentar a ideia inicial, apresente argumentos. Para tanto, use os apontamentos já feitos e pesquise mais sobre a problemática da poluição dos oceanos devido ao descarte irregular de máscaras.
3. Ao desenvolver a argumentação, lembre-se de utilizar provas concretas, como dados numéricos e apresentação de fatos comprovados, exemplos relevantes etc. Também é conveniente haver argumentos de autoridade no texto.
4. Apresente uma ou mais propostas de solução para a pergunta problema, e finalize seu texto reforçando o seu posicionamento ou reformulando-o. O artigo poderá ser escrito na primeira pessoa do singular ou do plural, de acordo com a sua intenção.
5. Dê um título que apresente sua opinião sobre o assunto e seja atraente para o leitor.

Avaliem a escrita do texto

Ao finalizar, releia seu texto e avalie a produção considerando os critérios abaixo. (Para isso, escreva “sim” ou “não” ao lado de cada pergunta).

ELEMENTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO
O texto apresenta premissa, exposição de argumentos, proposta de solução e conclusão?
Na premissa, é apresentada a problemática escolhida sobre o descarte irregular de máscaras?
Na conclusão, a premissa é retomada de acordo com o desenvolvimento argumentativo?
Há imagens que dialogam com o texto?
O texto está escrito em primeira pessoa do singular ou do plural?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, _____
_____ (cargo ocupado que confere mandato para a assinatura do termo e instituição representada), ciente do protocolo de pesquisa intitulado *Práticas multimodais e o desenvolvimento da argumentação: um trabalho com gêneros do domínio argumentar*, desenvolvido por Franciely Weber Tarouco aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), nível mestrado, orientada pela professora doutora Dorotea Frank Kersch, autorizo sua execução, de acordo com os objetivos e a metodologia explicitados no projeto, dentro das normas institucionais, e registros institucionais para fins exclusivos da referida pesquisa, com confidencialidade e privacidade quanto à identificação dos sujeitos. A execução da pesquisa (coleta de dados/informações) deverá ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, conforme diretrizes e normas das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Nome do responsável / Cargo

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar do estudo Práticas multimodais e o desenvolvimento da argumentação: um trabalho com gêneros do domínio argumentar. A pesquisa será realizada por mim, Franciely Weber Tarouco, professora da instituição e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, sob a orientação da professora doutora Dorotea Frank Kersch. A pesquisa tem por objetivo analisar como práticas multimodais, em aulas de Língua Portuguesa, proporcionam o desenvolvimento da argumentação.

A pesquisa ocorrerá durante as atividades desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, sem interferir nas atividades já existentes no calendário já definido pela escola. A participação não requer qualquer produção de material extra, apenas de acesso àquele já produzido pelos estudantes em suas atividades regulares. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais, e os nomes reais serão substituídos por um fictício ou ocultos em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir a realizar a fim de divulgação dos dados da pesquisa.

A participação, nesta pesquisa, é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Você pode obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que julgar necessário, e os resultados estarão à disposição quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os(as) participantes sentirem algum desconforto durante a realização da atividade. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o bem-estar de seu/sua filho(a) para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você autorizar a participação de seu/sua filha, peça a gentileza de assinar este documento. Após sua autorização, ele/ela receberá o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aceitando participar do estudo. Caso você fique com dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail franciely.webert@gmail.com. Após a sua autorização, este documento deve ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

Agradeço pela sua colaboração nesta pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2022.

Nome do Participante

Assinatura do participante

Franciely Weber Tarouco
Pesquisadora

Dorotea Frank Kersch
Orientadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 11/03/2022

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo Práticas multimodais e o desenvolvimento da argumentação: um trabalho com gêneros do domínio argumentar. A pesquisa será realizada por mim, Franciely Weber Tarouco, professora da instituição e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, sob a orientação da professora doutora Dorotea Frank Kersch. A pesquisa tem por objetivo analisar como práticas multimodais, em aulas de Língua Portuguesa, proporcionam o desenvolvimento da argumentação.

A pesquisa ocorrerá durante as atividades desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, sem interferir nas atividades já existentes no calendário já definido pela escola. A participação não requer qualquer produção de material extra, apenas de acesso àquele já produzido pelos estudantes em suas atividades regulares. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais, e os nomes reais serão substituídos por um fictício ou ocultos em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir a realizar a fim de divulgação dos dados da pesquisa.

A participação, nesta pesquisa, é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Você pode obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que julgar necessário, e os resultados estarão à disposição quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de você sentir algum desconforto durante a realização da atividade. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o seu bem-estar para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você concordar em participar, peço a gentileza de assinar este documento. Caso você fique com dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail franciely.weber@gmail.com. Após a sua autorização, este documento deve ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

Agradeço pela sua colaboração nesta pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2022.

Nome do Participante

Assinatura do participante

Pesquisadora
Franciely Weber Tarouco

Orientadora
Dorotea Frank Kersch

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 11/03/2022