



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE  
DO PARANÁ**

***Campus Cornélio Procópio***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

**DANIELE CONDE PERES RESENDE**

**O GÊNERO TEXTUAL “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO  
DO FACEBOOK” NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

---

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR  
2019**

DANIELE CONDE PERES RESENDE

**O GÊNERO TEXTUAL “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO  
DO FACEBOOK” NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Souza Poletto

Coorientadora: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

R433g RESENDE, DANIELE CONDE PERES  
O GÊNERO TEXTUAL "COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO  
FACEBOOK" NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA / DANIELE  
CONDE PERES RESENDE; orientador RODRIGO DE SOUZA  
POLETTTO; co-orientador ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE  
BARROS - Cornélio Procópio, 2019.  
173 p.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade  
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências  
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Ensino, 2019.

1. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. 2. GÊNERO TEXTUAL  
"COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK". 3. SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA DE GÊNERO. 4. CAPACIDADES DE LINGUAGEM. I.  
POLETTTO, RODRIGO DE SOUZA, orient. II. BARROS,  
ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE, co-orient. III. Título.

DANIELE CONDE PERES RESENDE

## O GÊNERO TEXTUAL “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

---

### BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Souza Poletto  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

---

Coorientadora: Prof(a). Dr(a). Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

---

Prof(a). Dr(a). Eliane Segati Rios-Registro  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

---

Prof(a). Dr(a). Roberta Negrão de Araujo  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

A Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

## **AGRADECIMENTO(S)**

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo de Souza Poletto, por acreditar em mim e oportunizar esta conquista.

A minha coorientadora, Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, que foi um anjo enviado por Deus e não hesitou em assumir o compromisso de me coorientar no meio desta jornada acadêmica. Todo seu conhecimento, suas contribuições, sua paciência e carinho fizeram a diferença para que eu conseguisse chegar até aqui.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em especial à Profa. Dra. Letícia Storto, à Profa. Dra. Marlize Spagolla Bernadelli, à Profa. Dra. Simone Luccas, à Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani, ao Prof. Dr. João Coelho Neto e ao Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas, por terem partilhado seus conhecimentos, que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores componentes da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Eliane Segati Rios-Registro e Profa. Dra. Roberta Negrão de Araujo pelas valiosas contribuições que deram para o presente trabalho.

Aos estudantes colaboradores deste trabalho, do Colégio Sesi de Bandeirantes, por terem aceitado participar da pesquisa e por terem autorizado a publicação dos dados fornecidos.

Aos colegas da segunda turma do programa, que vivenciaram comigo grande parte da pesquisa. Em especial à Flávia e ao Wagner que foram grandes amigos e companheiros de jornada, com os quais compartilhei as angústias e inseguranças que um programa de pós-graduação carrega consigo.

Em especial, gostaria de agradecer a duas grandes amigas que levarei comigo para além do mestrado, a Dayanne e a Thaynara, por terem me estendido à mão em diversos momentos difíceis dessa caminhada, mas principalmente quando eu não tinha mais forças para continuar. Sem o amor, o apoio e a força delas eu jamais teria conseguido chegar até o fim. Serei eternamente grata por tudo que fizeram por mim.

Também, de modo especial, gostaria de agradecer as minhas grandes amigas de vida, a Gabrielli, que foi a professora colaboradora deste projeto, e a Thaís, que se dispôs a ler e a corrigir minha dissertação. Suas contribuições foram e sempre serão bem-vindas, pois sempre fazem com muito amor e dedicação.

A minha família, em especial minha mãe e meu esposo. Sem o amor e a compreensão deles não teria percorrido pelos caminhos que passei e enfrentado os obstáculos que hoje venci. Peço a Deus que os abençoe grandemente, pois não tenho como agradecer tudo o que fizeram e ainda fazem em minha vida. Muito obrigada. Suas orações e apoio foram fundamentais para que eu não esmorecesse no meio da jornada. Amo vocês incondicionalmente.

Aos meus amigos de trabalho do Colégio Sesi de Bandeirantes, em especial à Angela, à Anália e ao Reginaldo, por sempre terem me apoiado e principalmente por serem meu ombro amigo nos dias em que o desespero tomava conta da minha vida.

Por vezes sentimos que aquilo que  
fazemos não é senão uma gota de  
água no mar. Mas o mar seria menor  
se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESENDE, Daniele Conde Peres. **O gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” no ensino de Língua Inglesa**. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2018.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral investigar os resultados alcançados com o desenvolvimento e a implementação de uma sequência didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, no colégio onde a pesquisadora atua como professora de LI do Ensino Médio. Assim, tem-se uma pesquisa baseada nos preceitos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), por se tratar de uma pesquisa social com base empírica, realizada em associação com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo participativo. Como objetivos específicos, este trabalho pretende: descrever as características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, a fim de selecionar as dimensões ensináveis que poderão ser mobilizadas na sequência didática; diagnosticar as capacidades de linguagem iniciais dos alunos em relação à produção do gênero trabalhado para dimensionar um modelo didático para nortear as intervenções da sequência didática; e analisar o desenvolvimento das capacidades escritoras dos alunos em relação ao gênero “comentário argumentativo do Facebook”, após as intervenções, contrastando o ensino com a aprendizagem. A metodologia deste projeto deriva-se do construto teórico denominado Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representado aqui, principalmente pelos estudos de Bronckart (2006), Schneuwly e Dolz (2004). A elaboração da sequência didática de gêneros (SDG) tem como foco o “comentário argumentativo do Facebook” que, no seu processo de modelização didática, contou principalmente com aportes teóricos no que diz respeito ao gênero “comentário” (MELO, 1985; COELHO, 1992) e ao discurso em ambientes virtuais (RECUERO, 2016; COSCARELLI, 2016; KÖCHE *et al.*, 2017). Justifica-se a escolha desse gênero por esse ser de teor argumentativo que circula em ambiente social de grande proximidade dos jovens e que, na maioria das vezes, não é tomado como objeto de ensino, nem mesmo no âmbito da língua portuguesa. Como contribuição, espera-se que esta pesquisa traga subsídios para o avanço nos estudos sobre a transposição didática de gêneros para o ensino da LI no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”. Sequência didática de gênero. Capacidades de linguagem.

RESENDE, Daniele Conde Peres. “Facebook argumentative comment” text genre in English Language Teaching. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2018.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the results reached with the development and the implementation of a didactic sequence of the text genre “Facebook argumentative comment”, at the high school where the researcher works as an English teacher. This way, this is considered a research based on the precepts of the research-action (THIOLLENT, 2011), because it is a social research with empiric basis, made in association with a collective problem, in which the researchers and the participants of the situation are involved in a participative way. As specific objectives, this work aims: to describe the contextual, discursive and linguistic characteristics of the genre “Facebook argumentative comment”, in order to select the teaching dimensions that may be mobilized in the didactic sequence; to diagnose the initial language capacities of the students in relation to the production of the genre worked in order to dimension a didactic model to lead the interventions of the didactic sequence; and to analyze the development of the written capacities of the students in relation to the genre “Facebook argumentative comment” after the interventions, contrasting the teaching with the learning. The methodology of this project comes from the theoretical construct named Sociodiscursive Interactionism (ISD), represented mainly by the studies of Bronckart (2006), Schneuwly e Dolz (2004). The elaboration of the didactic sequence of genres (SDG) focuses on the text genre “Facebook argumentative comment” that, through its didactic modeling process, counted mainly on the theoretical input of the genre “comment” (MELO, 1985; COELHO, 1992) and of the discourse on virtual settings (RECUERO, 2016; COSCARELLI, 2016; KÖCHE *et al.*, 2017). We chose this text genre because it is an argumentative text that is present on a social environment that has a great proximity of teenagers in which, most of times, it is not used as a teaching object, even in Portuguese classes. As contributions, it is expected this work brings subsidies to the advance on studies about didactic transposition of genres to the English Language teaching in high school level.

**Key-words:** English Language Teaching. “Facebook argumentative comment” text genre. Didactic sequence of genres. Language capacities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD .....	25
Figura 2 – Esquema da sequência didática.....	34
Figura 3 – Diferentes tipos de “comentários do Facebook” .....	69
Figura 4 – Postagem do Facebook e alguns comentários.....	74
Figura 5 – Síntese do modelo didático do “comentário argumentativo do Facebook” .....	78
Figura 6 – Postagem 1 na página do Facebook da turma para a realização da produção diagnóstica.....	88
Figura 7 – Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de AB .....	98
Figura 8 – Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de LM .....	99
Figura 9 – Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de GP .....	100
Figura 10 – Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de VM .....	100
Figura 11 – Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de KC .....	100
Figura 12 – Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de SN .....	101
Figura 13 – Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de AB .....	107
Figura 14 – Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de LM .....	108
Figura 15 – Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de GP .....	108
Figura 16 – Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de VM .....	109
Figura 17 – Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de KC .....	109

Figura 18 – Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de SN .....	109
Figura 19 – Postagem 2 na página do Facebook da turma e alguns comentários dos alunos (PIT) .....	113
Figura 20 – Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de AB .....	116
Figura 21 – Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de LM .....	116
Figura 22 – Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de GP .....	117
Figura 23 – Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de VM .....	117
Figura 24 – Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de KC .....	118
Figura 25 – Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de SN .....	118
Figura 26 – Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de AB .....	120
Figura 27 – Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de LM .....	121
Figura 28 – Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de GP .....	121
Figura 29 – Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de VM .....	122
Figura 30 – Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de KC .....	122
Figura 31 – Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de SN .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimentos dos procedimentos metodológicos da pesquisa .....	54
Quadro 2 – O discurso argumentativo.....	64
Quadro 3 – Modelo teórico “comentário argumentativo do Facebook”: características contextuais.....	76
Quadro 4 – Modelo teórico “comentário argumentativo do Facebook”: características discursivas .....	76
Quadro 5 – Modelo teórico “comentário argumentativo do Facebook”: características linguístico-discursivas .....	77
Quadro 6 – Percorso didático para elaboração de SDG.....	81
Quadro 7 – Projeto inicial da SDG: <i>Netiquette on Facebook</i> (gênero “comentário argumentativo do Facebook”) .....	81
Quadro 8 – Sinopse da SDG: <i>Netiquette on Facebook</i> (gênero “comentário argumentativo do Facebook”) .....	83
Quadro 9 – Avanço das PD e PIT dos alunos quanto às capacidades de linguagem do gênero “comentário argumentativo do Facebook” .....	111
Quadro 10 – Comparação das capacidades de linguagem dos alunos na PD e na PIR2.....	124

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avanço das produções textuais dos alunos do gênero “comentário argumentativo do Facebook” .....	98
Gráfico 2 – Diagnóstico inicial das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos .....	102
Gráfico 3 – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PIT .....	110
Gráfico 4 – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PIR .....	119
Gráfico 5 – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PIR2 .....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CLD	Capacidades Linguístico-Discursivas
DCE-LEM	Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ISD	Interacionismo Sóciodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
PD	Produção Diagnóstica
PIT	Produção Intermediária
PIR	Produção Inicial para o Processo de Reescrita
PIR2	Produção Inicial para o Processo de Reescrita após as Avaliações
SDG	Sequência Didática de Gênero
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>APORTES TEÓRICOS PARA A PESQUISA</b> .....	<b>20</b>
2.1	GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS .....	20
2.2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) .....	22
2.3	A VERTENTE DIDÁTICA DO ISD .....	26
2.3.1	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	26
2.3.2	CAPACIDADES DE LINGUAGEM .....	30
2.3.3	MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO .....	31
2.3.4	METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS (SDG) .....	33
2.3.5	A ESCRITA COMO TRABALHO .....	39
2.4	O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
2.4.1	PESQUISAS QUE PROBLEMATIZAM O ENSINO INSTITUCIONALIZADO DO INGLÊS...40	
2.4.2	DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO.....	43
2.4.3	O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	49
<b>3</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>53</b>
3.1	LÓCUS DA PESQUISA DE CAMPO .....	56
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
3.2.1	OS ALUNOS .....	56
3.2.2	A PROFESSORA-PESQUISADORA.....	57
3.3	GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	57
3.4	A TEORIA DO ISD PARA A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	
<b>4</b>	<b>TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DO GÊNERO “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK”</b> .....	<b>60</b>

4.1	A MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK” .....	61
4.1.1	OS SABERES DE REFERÊNCIA RELACIONADOS AO GÊNERO EM FOCO .....	61
4.1.2	A DESCRIÇÃO DO GÊNERO, PARA FINS DE DIDATIZAÇÃO.....	67
<b>5</b>	<b>A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “NETIQUETTE ON FACEBOOK” EM ANÁLISE .....</b>	<b>80</b>
5.1	O PLANEJAMENTO INICIAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	80
5.2	APRESENTAÇÃO DO PROJETO “NETIQUETTE ON FACEBOOK” .....	82
5.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	95
5.3.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA (PD) .....	95
5.3.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MÓDULOS (OFICINAS) DA SDG “NETIQUETTE ON FACEBOOK” A PARTIR DA PD .....	103
5.3.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA (PIT) .....	106
5.3.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MÓDULOS (OFICINAS) DA SDG “NETIQUETTE ON FACEBOOK” A PARTIR DA PIT .....	111
5.3.5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO INICIAL PARA O PROCESSO DE REESCRITA (PIR) .....	115
5.3.6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MÓDULOS (OFICINAS) DA SDG “NETIQUETTE ON FACEBOOK” A PARTIR DA PIR2 .....	124
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>135</b>
	APÊNDICE A – Avaliação diagnóstica do gênero textual “comentário do Facebook” .....	136
	APÊNDICE B – Questionário investigativo da autonomia do aluno .....	137

APÊNDICE C – Atividade de identificação da estrutura do “comentário argumentativo do Facebook” .....	138
APÊNDICE D – Atividade de identificação do teor argumentativo do “comentário argumentativo do Facebook” .....	139
APÊNDICE E – Quebra-cabeça das <i>linking words</i> .....	141
APÊNDICE F – Avaliação em equipe “quebra-cabeça das <i>linking words</i> ” .....	146
APÊNDICE G – Homework about <i>linking words</i> .....	148
APÊNDICE H – Quiz Kahoot “sustainable development” .....	150
APÊNDICE I – Atividade em equipe “Formulação de tese e argumentos” .....	154
APÊNDICE J – Avaliação em equipe “História em quadrinhos” .....	155
APÊNDICE K – Slides para análise da postura do comentarista nas redes sociais .....	157
APÊNDICE L – Ficha de autoavaliação e avaliação por pares do “comentário argumentativo do Facebook” (PIR) .....	163
APÊNDICE M – Exercícios de revisão sobre as <i>linking words</i> .....	165
APÊNDICE N – Avaliação individual de Língua Inglesa (Avaliação Somativa) .....	166
APÊNDICE O – Reavaliação de Língua Inglesa .....	169
<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	172
Sequência Didática de Gêneros “ <i>Netiquette on Facebook</i> ”: o gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” .....	173

## 1 INTRODUÇÃO

A busca pela pesquisa na área de ensino partiu das inquietações que tenho<sup>1</sup> vivenciado como professora de Língua Inglesa (LI) do Ensino Médio. As dúvidas e anseios tornaram-se mais perceptíveis no início do ano de 2017, após ter sido aprovada no processo seletivo do Colégio Sesi de Bandeirantes-Paraná. Com um percurso profissional de nove anos como instrutora de línguas em um instituto de idiomas, tive um choque de realidade ao passar a lecionar a disciplina de LI para alunos do Ensino Médio. Ao trabalhar como professora nesta instituição de ensino percebi várias dificuldades e bloqueios por parte dos alunos em relação a aprender um novo idioma. Muitos deles não consideram relevante aprender a LI nos dias de hoje e, com isso, acabam não se interessando pelo estudo do idioma. Com isso, a maioria conclui o Ensino Médio totalmente despreparado para enfrentar vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o mercado de trabalho.

Silva (2004) afirma que há um quadro de desvalorização da língua estrangeira moderna (LEM), especialmente da LI, assim como a crença de que seu ensino na educação básica é ineficaz. Estes fatores estão estreitamente ligados a valores ideológicos de uma sociedade fundamentada em práticas de ensino estruturalistas que valorizam apenas o aspecto formal da língua.

Outro fator que me incomodou bastante nestes dois anos como professora de Ensino Médio foi observar como muitos alunos não se comportam adequadamente ao expressar suas opiniões tanto no ambiente escolar quanto no virtual, pois muitos faltam com respeito para com o próximo em seus argumentos.

De modo a buscar uma melhoria deste cenário, tive grande interesse em participar do Programa de Pós-Graduação em Ensino, que oferta o curso de mestrado profissional, no qual notei uma excelente oportunidade para expandir meus conhecimentos na área de ensino a fim de aperfeiçoar minha prática profissional, bem como a aprendizagem dos alunos acerca da LI.

De acordo com Moita Lopes (1996), ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção de identidades sociais, sendo tarefa do professor de línguas desvelar as crenças sobre

---

<sup>1</sup> Justifica-se o uso da primeira pessoa do singular nesta parte da dissertação por se tratar de um relato de experiência da pesquisadora.

a natureza da linguagem, que levam à criação ou confirmação de práticas sociais de desigualdade que negam o direito de cidadania.

Sobre os procedimentos, este trabalho tem como base o desenvolvimento e a implementação de uma Sequência Didática de Gêneros (SDG) no colégio onde trabalho como professora de LI. Além do mais, a SDG está pautada nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no qual os gêneros textuais assumem um papel centralizador no ensino institucionalizado das línguas (BRONCKART, 2009).

Assim, tem-se uma pesquisa baseada nos preceitos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), por se tratar de uma pesquisa social com base empírica, realizada em associação com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo participativo.

Desse modo, este estudo tem como **objetivo geral** investigar os resultados alcançados com o desenvolvimento e a implementação de uma sequência didática<sup>2</sup> do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, no colégio onde a professora-pesquisadora atua como professora de LI.

A escolha por esse gênero se deu após observar uma grande defasagem de criticidade e falta de polidez nos comentários dos alunos em suas páginas do Facebook. Destarte, decidi, em consenso com seu orientador e co-orientadora, trabalhar um gênero textual que envolvesse a realidade dos alunos, que são adolescentes, de modo a melhorar a comunicação diante do problema identificado, nas aulas de inglês. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM),

[...] as aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 55).

Além disso, o “comentário argumentativo do Facebook”, por se tratar de um gênero textual que circula em redes sociais, também possibilita um aprimoramento do letramento digital, prática educacional-comunicativa

---

<sup>2</sup>Sequência didática é o conjunto de atividades de ensino em torno de certo gênero textual com o intuito de desenvolver capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

extremamente relevante no Ensino Médio, como destaca o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

a questão do mundo digital para a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação, como na utilização do inglês, possibilita aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 478).

Como **objetivos específicos**, este trabalho pretende:

a) descrever as características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, a fim de selecionar as dimensões ensináveis que poderão ser mobilizadas na sequência didática;

b) diagnosticar as capacidades de linguagem iniciais dos alunos em relação à produção do gênero trabalhado para dimensionar um modelo didático para nortear as intervenções da sequência didática;

c) analisar o desenvolvimento das capacidades escritoras dos alunos em relação ao gênero “comentário argumentativo do Facebook”, após as intervenções, contrastando o ensino com a aprendizagem.

Em termos genéricos, espera-se que esta pesquisa traga subsídios para o avanço nos estudos sobre transposição didática de gêneros textuais no ensino de LI no contexto educacional brasileiro, baseado na perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento. Como consequência, espero que minha prática profissional possa se aperfeiçoar de modo a atender as necessidades comunicativas dos alunos que me cercam e, assim, ajuda-los a solucionar alguns problemas de comunicação tanto na língua materna quanto na LI, bem como a despertar neles a consciência da relevância desse idioma nos dias atuais para que possam valorizar mais o estudo do mesmo.

Para organizar a discussão dos dados e a construção da argumentação, será apresentado a seguir um panorama geral das partes desse trabalho. O capítulo de aporte teórico traz teorias que fundamentam os gêneros textuais/discursivos como objetos/instrumentos do ensino da língua, bem como os princípios teórico-metodológicos que norteiam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), construto que estuda a relação entre linguagem e desenvolvimento humano e que fundamenta esta pesquisa. O capítulo também aborda a teoria da transposição didática na perspectiva do ISD, em que são explorados vários conceitos, como o de

capacidades de linguagens, modelo didático de gênero e a metodologia das sequências didáticas de gêneros; além disso, aborda o ensino da LI na Educação Básica e os principais documentos oficiais da educação, além de pesquisas que problematizam o ensino institucionalizado da LE, sobretudo da LI. O capítulo de encaminhamentos metodológicos descreve os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como as atividades avaliativas e os procedimentos de análise para a interpretação de dados. O capítulo sobre a transposição didática externa do gênero “comentário argumentativo do Facebook” traz a modelização didática do gênero, bem como os saberes de referência e a descrição deste gênero textual. Depois, é apresentado o planejamento inicial da SDG desenvolvida nesta pesquisa de mestrado. O capítulo final refere-se à análise da implementação da sequência didática elaborada – cujo objetivo são os comentários argumentativos do Facebook -, tendo como foco, sobretudo, a identificação, nas produções dos alunos, de indícios do desenvolvimento de capacidades de linguagem no decorrer do projeto e sua relação direta com o ensino subsidiado pela metodologia das SDG. Por último, são feitas algumas considerações sobre o que este estudo revela, problematizando algumas questões e apontando outras possibilidades de expansão do tema aqui tratado.

## 2 APORTES TEÓRICOS PARA A PESQUISA

Este capítulo objetiva situar o leitor a respeito dos aportes teóricos referentes aos gêneros textuais/discursivos, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), vertente didática do ISD, transposição didática, capacidades de linguagem, modelo didático do gênero e metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG). No subtítulo *gêneros textuais/discursivos*, será apresentada uma breve definição deste conceito para Linguística Aplicada; no tópico seguinte serão apresentados os princípios do ISD, no qual se pauta a ideia central da pesquisa e, em seguida, a *vertente didática do ISD*; no item *transposição didática* será apresentada a teoria de Chevallard (1991) na qual foi tomada como base ao selecionar materiais genuínos e transpô-los para o contexto escolar. No subtítulo *capacidades de linguagem* será apresentada uma breve definição dos conceitos e como essas capacidades serão abordadas na sequência didática; no tópico *modelo didático de gêneros* traz a importância da modelização didática ao trabalhar com gêneros textuais. Por fim, no tópico *sequência didática* são descritas as etapas deste processo que servirá de modelo para o produto educacional.

### 2.1 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

O uso da linguagem é indissociável das atividades humanas, que se efetua em forma de enunciados, tanto orais quanto escritos. Esses enunciados, que comportam condições e objetivos específicos, e que, segundo Bakhtin (1997) são organizados e classificados por seu *conteúdo temático, estilo e construção composicional*, são denominados *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 1997) ou *gêneros textuais*<sup>3</sup> (BRONCKART, 1999).

O conteúdo temático engloba, na visão de Bakhtin (1997), uma diversidade que os gêneros textuais podem apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas, o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa não se distingue gêneros discursivos e gêneros textuais.

sentido amplo, as sociais, as políticas).

O estilo está intrinsecamente ligado a unidades temáticas de determinadas unidades composicionais: alguns tipos de construção do conjunto, modos de realização, tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento e refere-se à seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — (BAKHTIN, 1997).

Já a construção composicional refere-se ao modo de organizar o texto, de estruturá-lo, pois, como destaca Bakhtin (1997), os gêneros (orais e escritos) são caracterizados pela sua riqueza de variações, pois se desenvolvem conforme o meio e o contexto em que a atividade humana se realiza e evolui. As regras e propriedades dos gêneros são (ou deveriam ser) apropriadas pelos sujeitos que interagem na esfera social da qual o gênero emerge, porém, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas, conforme Bakhtin (1997, p. 282 – grifos nossos) assinala, quando define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Desse modo, os gêneros estão em permanente modificação, pois derivam não só das transformações das atividades sociais, mas também das transformações introduzidas pelos próprios produtores, como afirma Marcuschi (2002) ao relatar que

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Bakhtin (1997) ressalta a importância para a diferença dos gêneros disponíveis no *arquitexto*<sup>4</sup> (BRONCKART, 2006a) de uma comunidade, classificando-os em primários e secundários. Na visão bakhtiniana, alguns são mais simples que outros, esses são classificados como primários, os que se formam nas

---

<sup>4</sup> Bronckart (2006a) chama de *arquitexto* o conjunto de gêneros deixados pelas gerações anteriores e disponíveis em uma certa esfera da comunicação. Por exemplo, no *arquitexto* acadêmico encontram-se gêneros como: resenha, resumo, artigo científico, Tese, etc.

condições da comunicação discursiva imediata, como a conversa informal, a solicitação de um filho a uma mãe, etc. Já os gêneros secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 1997, p. 263), como o artigo científico, a reportagem, o debate regrado, etc.

Para o autor, o estudo dos diversos gêneros do discurso se faz necessário para que haja conhecimento tanto da totalidade quanto das particularidades dos enunciados, já que a “língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos” (BAKHTIN, 1997, p. 265).

Clot (1999) faz uma ressalva importante ao afirmar que mesmo que a sociedade se disponha de um conjunto de artefatos sócio-historicamente construídos, materiais ou simbólicos, que, se apropriados pelo indivíduo por si e para si, se constituem em verdadeiros instrumentos para seu agir, ou seja, os gêneros de texto só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriarem deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem. Portanto, pode-se pensar que, no ensino pautado em gêneros, se os aprendizes não entenderem a “necessidade” de mobilização de um determinado gênero para seu agir comunicativo, haverá maior dificuldade para sua apropriação.

Há várias correntes que estudam os gêneros, por perspectivas teóricas diferentes, com objetivos diversos. Entre essas, a pesquisa privilegia o ISD, corrente teórica que é explorada na seção seguinte.

## 2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Bronckart (2006b), o mentor do ISD, destaca que a influência primeira do que ele denomina de “corrente da ciência do humano” (em detrimento de corrente teórica ou paradigma científico) é baseada no esquema desenvolvimental de Vygotsky (2008), para o qual a práxis coletiva de uso da linguagem é o que leva ao desenvolvimento complexo do pensamento humano. Desse modo, entende-se que o ISD tem como base o Interacionismo Social, pois considera que o desenvolvimento humano esteja intrinsecamente ligado às interações sociais de uso das linguagens, dentro de um contexto sócio-histórico.

Por outro lado, Bronckart (2006b) rejeita certo determinismo do Interacionismo Social Vygotskyano. De acordo com o autor, defender que as atividades de linguagem estão na gênese do funcionamento do ser humano não inviabiliza a crítica a essa “realidade indiscutível que constitui a emergência de capacidades cognitivas gerais, tendendo a abstrair diferenças sociais, culturais ou linguageiras, tais como Piaget notadamente as descreveu” (BRONCKART, 2006a, p. 8). Segundo Barros (2012, p. 35), “o ISD não desconsidera tais capacidades cognitivas universais, mas as entende como secundárias em relação às capacidades do pensamento orientadas pelo sócio-histórico e pela interação linguageira”.

Outra referência-chave para o ISD vem da teoria saussurreana, que se baseia na concepção do signo como entidade mutável, sofrendo ações do uso e do tempo; na concepção da língua, que interage com o meio social, psicológico e discursivo; por fim, na concepção dos fatos linguageiros (BRONCKART, 2006b).

Na visão de Bronckart (2006b), a problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva para uma corrente da ciência do humano. Nesse sentido, o autor entende que os textos-discursivos são as principais ferramentas no desenvolvimento humano, não somente sob a ótica epistemológica, mas, sobretudo, do ponto de vista praxeológico e singular das práticas de linguagem.

A partir dessa perspectiva, o ISD propõe uma abordagem descendente na qual “é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006a, p. 137). É a partir desse agir coletivo que são analisadas, posteriormente, e de forma paralela, as propriedades discursivas e linguísticas dos enunciados.

Uma vez que visa estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD buscou organizar essas práticas sob a forma de textos e/ou discursos, englobando as condições de produção de textos, bem como a arquitetura textual. Na concepção do ISD, é essencial distinguir “textos” de “gêneros de textos” (BRONCKART, 2006b).

O texto é tomado pelo ISD como uma unidade comunicativa, mobilizado de recursos lexicais e sintáticos de uma determinada língua. Toda confecção de texto necessariamente implica escolhas. Essa seleção e combinação

dos mecanismos linguísticos originam os gêneros textuais.

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso* (BRONCKART, 1999, p. 75 – grifos do autor).

Para o ISD, os gêneros têm estrita relação com o meio social, por isso estão sujeitos a variações sincrônicas e mudanças diacrônicas. Essa situação explica a impossibilidade de classificação estável e definitiva dos gêneros, uma vez que têm modalidades de estruturação diversas e heterogêneas e não podem ser classificados conforme um sistema hierárquico estável.

Os gêneros são, na concepção do ISD, os **megainstrumentos do agir linguageiro** – “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 28 - grifo nosso). Schneuwly (2004b, p. 141) ressalta que “toda capacidade humana é construída pela apropriação de instrumentos semióticos”, sendo os gêneros textuais os seus principais representantes. Ou seja, não basta existir os gêneros, é preciso que os sujeitos se apropriem deles para que possam interagir nas mais diversas situações sociais. É por isso que os gêneros passaram, recentemente, a ocupar um papel centralizador no ensino institucionalizado das línguas. Ou seja, se é necessária essa apropriação, é papel essencial da escola trabalhar sistematicamente para que isso aconteça. É justamente esse o enfoque dado pela vertente didática do ISD, a qual é apresentada nos tópicos seguintes. Antes, porém, faz-se necessário trazer uma síntese das categorias sistematizadas por Bronckart (1999) para a análise de textos/discursos/gêneros.

Como o ISD busca estudar as atividades sociais por meio das ações linguageiras, Bronckart (1999) desenvolveu um quadro de análise de textos/discursos/gêneros, a partir dos seguintes níveis:

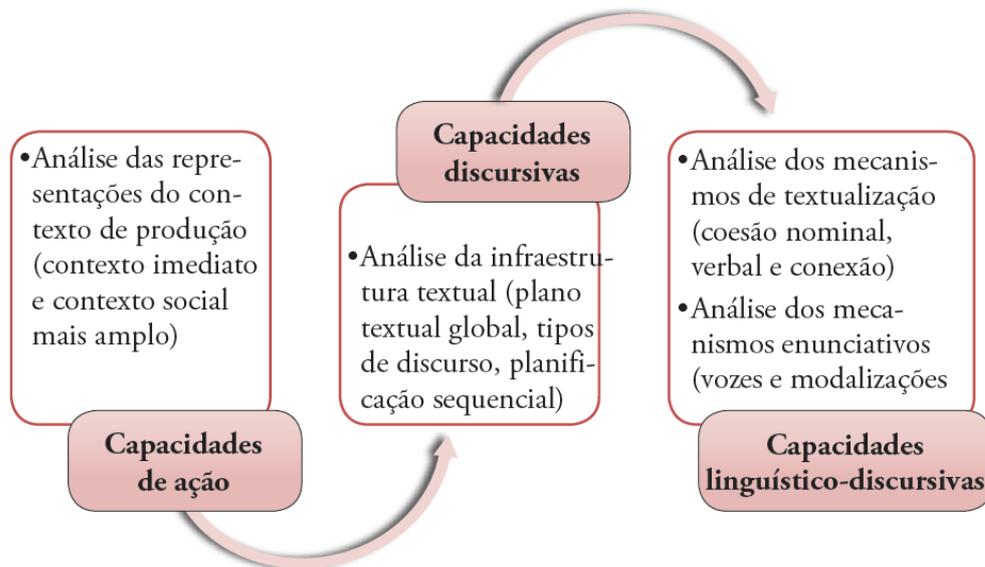
1. as condições (ou contexto) de produção dos textos;
2. a infraestrutura geral do texto (plano textual global, tipos de discurso e tipos de sequência textual);
3. mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e

verbal);

4. mecanismos enunciativos (vozes enunciativas e modalização).

No modelo de análise textual de Bronckart (1999), a descrição de um gênero deve pautar-se na análise de um *corpus* de textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações das *condições de produção* e as três camadas do que o autor denomina de *folhado textual: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das *capacidades de linguagem* envolvidas na produção de um gênero, a saber: *capacidades de ação, capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. O esquema abaixo ilustra as categorias de análise bronckartianas e as *capacidades de linguagem* que mobilizam:

**Figura 1** – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD



Fonte: Barros (2012, p. 77).

No processo de ensino, para que os aprendizes possam adquirir e desenvolver as capacidades de linguagem para atuarem como leitores e produtores dos mais variados gêneros de texto, é importante que o professor tenha conhecimento do processo que envolve sua *transposição didática externa* (CHEVELLARD, 1991) – passagem dos saberes científicos a saberes a ensinar. É de sua importância, assim, que o professor investigue o saber científico e sua passagem para os saberes disciplinares na planificação das tarefas pedagógicas,

ajustando os objetivos didáticos aos propósitos comunicativos da prática comunicativa de referência que será alvo da transposição.

### 2.3 A VERTENTE DIDÁTICA DO ISD

A vertente didática do ISD trabalha com a noção de **engenharia didática**. Segundo Dolz (2016, p. 240-241).

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.

Para Dolz (2016), como a Didática é uma disciplina que visa sistematizar intervenções para tentar resolver os problemas de ensino e de aprendizagem, no caso desta pesquisa, relativos às línguas ensinadas, o engenheiro didático passa a ser um ator essencial no campo da pesquisa e desenvolvimento de ações que visam a melhoria do processo educacional.

A engenharia didática sistematizada pelas pesquisas do ISD trabalha com vários conceitos e ferramentas para operacionalizá-la. São esses conceitos e ferramentas que são expostos e discutidos nas seções seguintes, como a transposição didática, na teoria de Chevallard (1991), os três níveis de capacidades de linguagem, o modelo didático do gênero e, por último, a metodologia das SDG.

#### 2.3.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O termo *transposição didática* foi inicialmente introduzido pelo sociólogo Michel Verret em 1975 e rediscutido pelo matemático francês Yves

Chevallard na década de 1980.

Chevallard (1991) define transposição didática como o trabalho ou o conjunto de transformações adaptativas que tornam o saber sábio ou o saber a ensinar (que é o saber produzido na comunidade científica), apto a transformar-se em saber ensinado (o saber que chega à sala de aula). Segundo o autor, a transposição didática ocorre nos âmbitos externo e interno da escola. O âmbito externo constitui-se no trabalho realizado desde que a seleção do conteúdo, dentre o saber sábio, até sua transformação em saber a ensinar, ou em outras palavras, compreende a passagem do saber sábio ao saber a ser ensinado. O âmbito interno ocorre a partir do momento em que a escola se apropria desse saber para fins didáticos, ou seja, compreende a passagem do saber a ensinar em saber efetivamente ensinado e aprendido. Nessa perspectiva, o professor deve adaptar os conteúdos curriculares de acordo com aspectos da cultura escolar, os objetivos, os valores educativos.

Para Chevallard (1991), dentro dessa concepção de transposição didática, entende-se que saber que chega à sala de aula – aquele que está no currículo e nos livros didáticos – não aparece nesse contexto tal qual ele foi produzido na comunidade científica. O lugar da transposição didática no sistema didático corresponde, então, às transformações/adequações que o polo do saber ou simplesmente o saber se comporta em suas passagens até se tornar objeto de ensino.

Outra questão essencial é a vigilância epistemológica, pois o conceito de transposição didática, enquanto refere-se à trajetória do saber sábio para o saber ensinado, e, portanto, a eventual distância obrigatória que os separa, testemunha o questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se torna a sua primeira ferramenta. Para didática, é uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica (CHEVALLARD, 1991).

Analisando o processo da transposição didática na perspectiva da vigilância epistemológica, Astolfi (1997) estipulou algumas regras para descrever o processo de transformação do saber sábio em saber a ensinar. Tais regras estão diretamente ligadas às características relevantes estipuladas por Chevallard (1991),

citadas anteriormente. A seguir o autor descreve “as várias etapas ou regras, que conduzem a introdução no saber sábio até o saber a ensinar” (ASTOLFI, 1997, p. 182).

A primeira regra refere-se à modernização do saber escolar na qual alega que a ciência, nos últimos anos, vem produzindo conhecimento cada vez mais rápido que vem chegando depressa para a população em geral, em forma de novos aparelhos e dispositivos mais modernos. Esse desenvolvimento deveria ser acompanhado pelos livros didáticos, com edições que trouxessem conteúdos mais modernos e contemporâneos, fazendo jus ao alto desenvolvimento tecnológico e, mesmo aqueles conhecimentos que não têm um caráter prático, podendo contribuir para uma visão mais correta da ciência moderna e dando opções aos jovens a acessarem à natureza com uma nova visão. “A modernização dos saberes escolares é uma necessidade, pois legitima o programa da disciplina, garantindo seu lugar no currículo” (ASTOLFI, 1997, p.182).

Na segunda regra, o saber tem que ser renovado, atualizado, porque esse saber tratado no sistema didático envelhece, “tornando-se velho em relação à sociedade”, se afastando do núcleo de pesquisa do saber sábio (isso faz com esse saber não seja mais reconhecido como atual pelo saber original) e ao ser modificado para toda a sociedade, aproxima-se do saber dos pais (isso banaliza o saber, porque o professor estaria ensinado algo diluído na cultura cotidiana). Esse envelhecimento torna o sistema didático obsoleto do ponto de vista da sociedade, visto que os próprios pais poderiam transmitir esse conhecimento. Isso gera uma incompatibilidade do sistema didático com seu entorno. Para retomar a compatibilidade é necessária a instauração de uma corrente proveniente do saber sábio que traga um saber ainda não difundido amplamente. “Para esta renovação, a modernização julgada necessária do lado do saber sábio, se soma uma necessidade de renovação curricular do lado do ambiente do sistema educativo” (ASTOLFI, 1997, p.182).

A terceira regra consiste na articulação do saber novo com o antigo, pois o saber novo se articula melhor quando apresentado para explicar um saber antigo, mas não de uma maneira radical, tentando refutar ou negar o saber anterior. Isso poderia gerar um risco de o aluno ver o novo saber escolar como algo instável, acreditando que ele sempre será substituído por um mais novo que virá em seguida.

Isso poderá gerar um estado de “questionamento” permanente, gerando dificuldades na condução do processo de ensino (ASTOLFI, 1997).

A quarta regra busca transformar um saber em exercícios e problemas. Para o autor, o saber sábio que trazer maiores possibilidades de exercícios e atividades, certamente será mais bem aceito pelo sistema didático. Isso por que os exercícios e atividades fazem parte preponderante do processo de avaliação. Assim, esses conteúdos terão uma vantagem, ou melhor, uma preferência no processo da transposição didática. “Esta é uma das regras mais importantes para a presença e manutenção de um saber na sala de aula. A operacionalidade é um atributo essencial, pois garante a gestão do cotidiano escolar” (ASTOLFI, 1997, p.183).

Por fim, na quinta regra, Astolfi (1997) visa à modificação de um conceito científico para que este se torne mais compreensível aos aprendizes, entretanto, na transformação do saber sábio em saber a ensinar, há perdas em sua linguagem original e este passa a ser escrito em uma linguagem mais próxima das pessoas que não fazem parte da comunidade que compõe o saber sábio. Isso faz com que esse saber se torne mais próximo dos alunos e desta forma, sua compreensão poderá ser facilitada, tendo como objetivo a melhoria do aprendizado desse saber por parte do aluno.

Um conceito [...] é visto como capaz de diminuir as dificuldades conhecidas como as que os alunos encontram. [...] a coisa do professor é um texto do saber. É então ao texto do saber que ele devolve a etiologia (ciência das causas) o fracasso e, por conseguinte, será nas variações do texto do saber que irá encontrar uma arma terapêutica para as dificuldades encontradas. Podemos aqui medir o caminho do que vai da primeira justificação que introduz o conceito, tal qual como aparece nas instruções, ao interesse que leva conscientemente o professor (diferentes daquele do programa) a este mesmo conceito (CHEVALLARD; JOHSUA, 1982).

Isto tudo compõe o currículo das escolas, no qual “os conteúdos são sistematicamente postos em relação aos objetivos de aprendizagem e aos outros componentes do ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 36).

É sobre esses objetivos de aprendizagem – as capacidades de linguagens – e sua importância para o currículo escolar que se dedica a seção seguinte.

### 2.3.2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM

A organização no ensino, por meio de um currículo, permite um esclarecimento das finalidades do sistema educativo, no qual uma das exigências externas é aprender a comunicar-se, ou seja, preparar os alunos para dominar a língua em situações diversas, por meio de atividades de escrita e de fala, principalmente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Segundo os mesmos autores, o comunicar-se pode e deve ser ensinado sistematicamente, de modo a confrontar os alunos com atividades de linguagem elaboradas para permitir que eles as reconstruam e delas se apropriem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de alguns fatores, sendo um deles as capacidades de linguagem dos aprendizes.

As capacidades de linguagem, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), exigem do aprendiz aptidões para a produção de um determinado gênero numa dada situação de comunicação, e essas podem ser subdivididas em três níveis: capacidades de ação; capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

1) *Capacidades de ação*: possibilitam ao produtor adaptar o gênero às características do contexto e permitem, portanto, articular o texto ao ambiente físico (o lugar e o momento onde o texto é produzido), social (os papéis assumidos pelo enunciador e pelo destinatário, bem como o lugar social no qual se realiza a interação e o objetivo desta) e subjetivo (a mobilização dos conhecimentos na produção de um texto) do referente.

2) *Capacidades discursivas*: possibilitam ao produtor fazer escolhas dos modelos discursivos necessários para a produção de um texto. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral do texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso (expor interativo ou teórico; relato ou narração) e dos tipos de sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal), formando um todo compreensível em uma composição única dessas variantes que podem se apresentar agrupadas ou justapostas.

3) *Capacidades linguístico-discursivas*: possibilitam ao produtor dominar as operações linguístico-discursivas necessárias para a materialização do gênero. Estas operações, no modelo de análise do ISD, referem-se aos mecanismos

de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações); construção dos enunciados; e as escolhas lexicais.

Embora haja uma subdivisão das capacidades de linguagem, na visão dos autores, elas constroem-se em interação, emaranhadas no quadro de realizações de atividades de linguagem e adaptadas a uma situação precisa, no qual uma é dependente da outra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

### 2.3.3 MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Bakhtin (1997), ao associar os estilos de linguagem com os de gênero, revela uma gama de estilos de gêneros de determinados contextos sociocomunicativos. Entretanto, Bronckart (1999), ao relatar a diversidade teoricamente ilimitada dos gêneros e a variabilidade de sua manifestação concreta nos textos, aponta um problema de ordem metodológica, que é o da definição particular de cada um deles, de sua classificação e da identificação de suas características centrais.

Em outras palavras, Bronckart (1999) considera que toda pessoa de uma determinada comunidade linguística, ao lidar com a linguagem, é confrontada permanentemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em “gêneros”, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitado. Desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e nos produtores um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática. Essas regras e propriedades acabam por ser apropriadas e, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas, conforme Bakhtin (1992, p. 279) assinala, quando define os gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados”. Desse modo, estando em permanente modificação, derivada não só das transformações das atividades sociais, mas também das transformações introduzidas pelos próprios produtores, é só de um ponto de vista teórico que podemos falar em *modelos de gênero*.

Trabalhando mais intensamente nas questões da Didática de

Línguas, Schneuwly (1994) mobilizou a noção de gênero para seus objetivos de pesquisa, fornecendo-nos uma das concepções mais vigorosas para a questão do ensino-aprendizagem de gêneros e para a elaboração de materiais didáticos adequados, no qual Bronckart (1999) afirma que a diversidade teoricamente ilimitada dos gêneros e a variabilidade de sua manifestação concreta nos textos introduz um problema de ordem metodológica, que é o da definição particular de cada um deles, de sua classificação e da identificação de suas características centrais. Para o autor, estamos sempre diante de certa circularidade metodológica inevitável, uma vez que, para conceituar os gêneros, devemos primeiro ter algum conhecimento sobre o que eles são. Mesmo assim, seria possível efetuar um estudo dessas características a partir de um conjunto de textos intuitivamente classificados em gêneros diferentes, levantando suas características e construindo *modelos* que os caracterizariam. A comparação de diferentes modelos poderia nos fornecer pistas para encontrarmos semelhanças e/ou diferenças que podemos não perceber de início, o que nos levaria a reformular os *modelos de gêneros* ou os *gêneros teóricos* inicialmente construídos.

E para a construção da metodologia das SDG, logo se tornou evidente a necessidade da construção prévia de um *modelo didático de gênero*, que pudesse guiar a elaboração das atividades das SDG, como afirmam De Pietro *et al.*, (1996). De acordo com os autores, para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de **modelo didático do gênero**, isto é, por “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1996, p. 108).

Segundo De Pietro *et al.*, (1996), não é necessária uma construção “perfeita” destes modelos, mesmo que a teoria da transposição didática preze pelo rigor. Nesse caso, abre-se possibilidades para utilização de diversas referências tanto teóricas quanto aquelas obtidas pela observação e análise de práticas sociais que envolvem o gênero, juntamente com especialistas na sua produção.

Para Bronckart (1999), a construção do modelo didático implica: elementos como as características da situação de produção; os conteúdos típicos do gênero, bem como as diferentes formas de mobilizá-los; o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e seu estilo particular.

Corroborando com o autor supracitado, Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004) destacam a importância de se pesquisar várias fontes acerca do gênero textual que será abordado no projeto comunicativo, além de levar em conta as capacidades e os limites dos alunos ao trabalhar com textos pertencentes ao gênero selecionado e as experiências de ensino e aprendizagem desse gênero. Isso facilita a intervenção do professor no decorrer da sequência didática e na construção do modelo didático de gênero, que será de acordo com os objetivos de ensino do gênero e do nível dos alunos. Entretanto, esse modelo didático pode ser modificado no decorrer das atividades desenvolvidas, pois ele não é definitivo, mas encontra-se em um processo contínuo de adaptação.

Finalmente, o próprio modelo didático efetivamente definido servirá de base para as sequências didáticas de gêneros. A SDG é a finalidade primeira da modelização didática dos gêneros textuais.

A partir desses modelos, constroem-se as chamadas sequências didáticas, unidades de trabalho escolar constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos, organizados no quadro de projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero que tem, como objetivo, estruturar as atividades particulares em uma atividade articulada em torno de um objeto [...], cujas propriedades são definidas pelo contexto sociocultural (NASCIMENTO, 2009b, p. 182).

Na seção seguinte será abordada a SDG, justificando o posicionamento ao tomá-la como uma metodologia ao invés de um simples procedimento didático.

#### 2.3.4 METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS (SDG)

No âmbito da Didática das Línguas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam um procedimento organizado em torno de um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, tendo como eixo central um gênero textual oral ou escrito, procedimento esse denominado de *sequência didática*. O princípio geral dessas sequências é apresentar possibilidades de se ensinar a produzir textos orais e escritos no âmbito escolar e extraescolar.

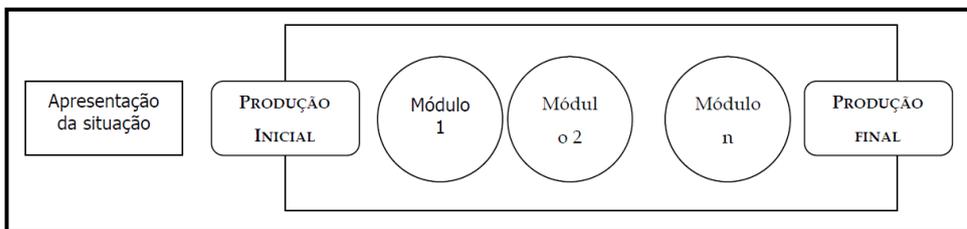
A sequência didática, na visão de Nascimento (2009a, p.69), são “os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência”. Ela tem por objetivo auxiliar o aluno na resolução de um

problema<sup>5</sup> de comunicação, que é materializado pela produção de um gênero textual. Ao trabalhar sistematicamente para a resolução deste problema, o aluno passa a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Esta situação de comunicação, segundo os autores supracitados, deve ser de preferência real, mas pode também ser ficcionalizada pela ação didática. De qualquer forma, deve ser criada em contextos de produção precisos para o aluno em questão, já que “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Desse modo, as sequências didáticas permitem que os alunos tenham acesso a práticas de linguagem importantes para a vida em sociedade.

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser esquematizada da seguinte maneira:

**Figura 2** – Esquema da sequência didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A seguir, cada componente deste esquema será abordado com mais detalhe.

A **apresentação da situação** visa uma breve exposição do projeto que será realmente realizado na produção final. Entretanto, este é o momento crucial para o professor despertar o interesse dos alunos em relação ao problema de comunicação envolvendo o gênero textual em questão. Enquanto isso, essa etapa também os prepara para a produção inicial, que será um primeiro ensaio na produção do gênero que será trabalhado nos módulos (DOLZ, NOVERRAZ,

<sup>5</sup> Entende-se por problema de comunicação uma necessidade de comunicação que envolva o uso de gêneros textuais em uma dada prática social.

SCHNEUWLY, 2004). Para que essa etapa seja planejada e realizada com êxito, os autores afirmam que devem-se dar indicações que respondam à questões como: que gênero será abordado? (um artigo de opinião, uma receita culinária, etc.); quais são os possíveis destinatários? Ou seja, o público a quem a produção possa se direcionar (a escola num todo, os pais, outras escolas etc.); que forma terá a produção? (folheto, página na internet, etc.); quem serão os participantes da produção? (todos os alunos juntos, em grupos, individualmente, etc.).

Outra dimensão que perpassa pela apresentação da situação consiste na preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. “É preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85). Os autores evidenciam o quão essencial é a exposição do conteúdo temático para a turma já no início da apresentação do projeto, pois, uma vez que o assunto principal é incitado, as ideias começam a fluir, e isto pode despertar mais curiosidade e motivação nos alunos em relação à temática. Esta exposição ao conteúdo pode se dar de várias maneiras, como em forma de um debate, leitura de trechos de um artigo/reportagem, etc.

A primeira fase da sequência didática permite, portanto, fornecer aos alunos as informações fundamentais para que conheçam o projeto de comunicação proposto e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que, na **primeira produção**, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, mas não se aprofundam muito na questão do gênero. Eles têm contato com a macroestrutura do gênero textual, ou seja, lhes são apresentados o plano textual global em questão, de forma mais generalizada, mas são capazes de revelar para si mesmos e para o professor a concepção que têm desta prática.

É uma forma de avaliação diagnóstica, pois é a partir destas produções que o professor definirá os pontos em que precisa intervir melhor. Deste modo, ele pode adaptar os módulos que seguirão de acordo com as capacidades factuais dos alunos, determinando o real percurso que a sequência didática irá percorrer. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86) mencionam que esta etapa “tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Para os alunos, a produção textual concretiza o que foi

apresentado no início do projeto e esclarece elementos relacionados ao gênero em foco. Isso lhes permite analisar o que sabem e conscientizar-se dos problemas de comunicação que precisam melhorar.

[...] a sequência didática começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87).

Esta avaliação diagnóstica não precisa necessariamente receber uma nota, pois consiste na observação dos conhecimentos prévios dos alunos, que visará remodelar a sequência de maneira mais precisa às suas verdadeiras necessidades de aprendizagem. Ela possibilita que os pontos fortes e fracos dos alunos sejam evidenciados; a partir disto, o professor buscará soluções para os problemas que aparecerem. Isso permite iniciar uma relação comunicativa entre aprendizes e o professor, bem como ampliar e delimitar o esquema dos problemas que serão trabalhados nos módulos que se sucederão (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nos **módulos**, são trabalhados os problemas que emergiram na produção inicial por meio de instrumentos necessários para superá-los. A sequência didática parte do complexo para o simples e depois para o complexo: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária para a compreensão de um gênero, e por fim para a produção final. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) levantam três questões que encaminham o trabalho sobre os problemas de comunicação: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?”.

Para os autores, produzir textos é um processo complexo, que se dá em vários níveis diferentes na mente do aprendiz. Em cada um desses níveis, o aluno encontra problemas específicos de cada gênero textual e deve, ao final, ser capaz de resolvê-los. A fim de prepará-los para isto, o professor deve trabalhar a representação da situação de comunicação, na qual o aluno deve se colocar na posição como autor ou locutor e visualizar o destinatário do seu texto. Ele deve ter conhecimento das técnicas necessárias para buscar ou criar conteúdos. Além disto, o planejamento do texto é uma etapa importante, que consiste na estruturação do

texto de acordo com um plano que depende da finalidade visada, pois cada gênero é caracterizado por uma estrutura particular. Após o planejamento, o aluno deve escolher os meios de linguagem mais apropriados ao gênero textual em questão para produzir seu texto.

Outro encaminhamento de extrema importância é a variação de atividades e exercícios em uma sequência didática, pois “é importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes, vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Dentre essas variantes, os autores destacam: as atividades de observação e de análise de textos (autênticos ou fabricados, completos ou fragmentados), que consistem, basicamente, em comparar diversos textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes; as tarefas simplificadas de produção de textos, que são exercícios focados em problemas de linguagens específicos, permitindo que o aluno se concentre mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto, como a reorganização do conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, a inserção de uma parte que falta num determinado texto, etc.; e a elaboração de uma linguagem para desenvolver um senso crítico em relação ao gênero textual e, assim, poder comentar a respeito dele e melhorá-lo (seu próprio texto ou dos de outrem).

Ao realizar todo esse processo no decorrer dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem, como um último encaminhamento, o registro da aprendizagem a cada módulo, a fim de resumir tudo o que foi capitalizado nos módulos. Este registro pode ser no caderno dos alunos, em forma de relatório, glossário, lista de constatações. etc. Enfim, isso permite uma revisão das aquisições de conhecimento de forma sistemática durante o trabalho nos módulos.

A **produção final** visa, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a transposição das capacidades desenvolvidas nos módulos. É a oportunidade que o aluno tem de colocar em prática as noções elaboradas separadamente nos módulos e, com isso, potencializar sua autonomia. O professor pode realizar uma avaliação formativa e comparar as produções realizadas pelos alunos no decorrer da sequência didática; ele pode também fazer uso da lista de constatações construída durante a sequência; pode optar pelas estratégias de

autoavaliação e/ou avaliação em pares ou por pares, etc. O importante é que o professor explicita os critérios avaliativos evidenciando os elementos trabalhados em aula. Os autores afirmam que a “avaliação é uma questão de comunicação de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

Antes de encerrar o projeto comunicativo, é interessante que o professor realize um destino real para a produção final, dando mais sentido ao gênero trabalhado. Este pode ser visto como um momento de completar a interação enviando os textos da produção final aos destinatários já pensados no início da sequência didática.

O ideal nessa abordagem de ensino é que o professor não só desenvolva o projeto de uma sequência didática, mas também planeje todos os passos desse procedimento didático, de modo a adaptar as atividades ao contexto em que serão desenvolvidas, visando atingir as necessidades comunicativas do público-alvo. Nessa perspectiva, o professor tem sempre que pesquisar sobre a esfera social de comunicação; identificar o nível das capacidades de linguagem dos alunos em relação a esse gênero; decidir as melhores estratégias de ensino a serem desenvolvidas; elaborar atividades apropriadas para cada contexto específico; etc. Para isso, é preciso que ele seja um estudioso das práticas discursivas, assim como dos gêneros que emergem nas esferas de comunicação atuais, além de definir se o gênero a ser trabalhado na sequência será oral ou escrito, pois há diferenças do trabalho, que decorrem da materialidade do objeto. Por exemplo, o gênero escrito é, necessariamente, permanente, enquanto o oral desaparece logo que é pronunciado. Como o gênero textual foco desta pesquisa é escrito, a seguir será abordada a escrita como trabalho.

Embora criada pelos pesquisadores genebrinos filiados ao ISD como um “procedimento”, neste trabalho, assim como Barros e Mafra (2016), a sequência didática será tomada como uma metodologia, a fim de distingui-la de uma simples sequência de atividades ou de procedimentos homônimos sistematizados por outras teorias e/ou áreas científicas. Para tanto, será adotada a nomenclatura “sequência didática de gêneros” (SDG).

A proposta é abordá-la para além de um procedimento, como uma metodologia fundamentada em bases teóricas específicas, de cunho interacionista.

A intenção é que a SDG não seja reduzida a um mero protótipo, com certas etapas a serem cumpridas com atividades aleatórias. Isso porque, para muitos, elaborar uma sequência didática implica apenas criar atividades para suas quatro fases: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. Não há pretensão em dizer, com isso, que os autores que a conceberam compreendam-na dessa forma redutora, pelo contrário, há todo um embasamento teórico de sustentação para que a SDG possa realmente cumprir seus objetivos.

### 2.3.5 A ESCRITA COMO TRABALHO

Segundo Menegassi (2010), o ensino da produção textual escrita, após várias modificações ao longo da história da educação brasileira, passou a ser conhecido em quatro concepções de escrita: a) escrita com foco na língua; b) escrita como dom/inspiração; c) escrita como consequência; d) escrita como trabalho. As duas primeiras concepções estão voltadas ao domínio de regras gramaticais para a construção de um texto escrito, que acaba por ser um domínio de poucos, somente daqueles que nascem com o “dom de escrever”. Já a concepção de escrita como consequência, como o próprio nome já diz, é abordada como instrumento de comunicação em que basta a aquisição de estruturas linguísticas de uma determinada língua para que a pessoa seja capaz de desenvolver um texto escrito. Por outro lado, a escrita como trabalho é uma concepção interacionista de linguagem.

A escrita como trabalho é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem (MENEGASSI, 2010) no qual o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto e refeito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nessa concepção, o texto passa por etapas no processo escrita: planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita. É por meio das atividades diagnósticas que o trabalho de planejamento é executado, de modo a orientar para a produção escrita, na qual muitas capacidades são mobilizadas. Por sua vez, no processo de revisão surge a reescrita, que leva a modificações na produção inicial (MENEGASSI, 2010).

Todavia, para executar a escrita como trabalho (por isso essa concepção de escrita, porque dá trabalho preparar e pôr em prática), é necessário

que o ensino seja sistematizado, para que condições de apreensão de operações de linguagem necessárias para seu aprimoramento nesse processo sejam ocasionadas (MENEGASSI, 2010).

Tomando-se o “comentário argumentativo do Facebook” como objeto de ensino, é factível adotar a perspectiva de escrita como trabalho, no qual a produção é tomada como objeto a ser planejado, retrabalhado, revisto e, por fim, refeito, antes de torna-lo público. Portanto, a organização das SDG atinge o objetivo de ensino, pois constitui uma perspectiva processual, que parte do complexo (produção inicial) para o simples (atividades para melhorar a produção inicial) para retornar ao complexo (produção final), o que pode se constituir como oportunidades de desenvolvimento da escrita.

## 2.4 O Ensino de Inglês na Educação Básica

Nós tópicos seguintes, será apresentada uma pesquisa geral a respeito do ensino de inglês na Educação Básica. Em primeiro lugar, serão apresentadas brevemente algumas pesquisas que problematizam o ensino institucionalizado do inglês no Brasil. Depois, alguns documentos oficiais da Educação Básica foram analisados para evidenciar a trajetória da inclusão do inglês nos currículos escolares e como os gêneros textuais passaram a fazer parte deste contexto educacional.

### 2.4.1 PESQUISAS QUE PROBLEMATIZAM O ENSINO INSTITUCIONALIZADO DO INGLÊS

O cenário educacional brasileiro sempre foi algo desafiador que, nos últimos anos, vem sofrendo mudanças consideráveis e isso traz contribuições diferenciadas para a prática pedagógica, sustentadas por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Do mesmo modo, acontece com o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e a estrutura do currículo escolar que sofreram constantes mudanças em decorrência da organização social, política e econômica ao longo da história (PARANÁ, 2008).

Há quinhentos anos, o latim era a língua mais estudada em todo o mundo, já que era o idioma que dominava na educação, no comércio, na religião e

no governo do mundo ocidental. Entretanto, no século XVI, com as mudanças políticas na Europa, o inglês, o francês e o italiano ganharam mais importância. Aos poucos, o latim foi perdendo espaço para essas novas línguas que passaram a ser estudadas tanto na habilidade oral quanto na escrita (SANTANA, 2000).

Apesar dessa nova visão de ensino, também houve problemas pela falta de capacitação dos professores, falta de materiais e de metodologias adequadas tanto nas escolas públicas como nas particulares. Segundo Leffa (1999, p. 16), “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”.

As DCE-LEM (PARANÁ, 2008) trazem a dimensão histórica brasileira do ensino de língua estrangeira na rede pública na qual, a partir de uma análise deste contexto, é possível constatar que o aprendizado de novas línguas ao longo de toda a história foi sempre uma prática importante. Sobre a língua inglesa, pode-se constatar neste documento que ela sofreu várias mudanças nos métodos de ensino nas últimas décadas. A abordagem pedagógica no início da colonização do Brasil foi a gramática-tradução, adotada desde a educação jesuítica com o ensino dos idiomas clássicos – Grego e Latim –, a qual prevaleceu no ensino das línguas modernas. Com o passar das décadas, essa abordagem foi substituída por outras diversas, como a Abordagem Comunicativa até chegar na pedagogia crítica. Isto reflete as mudanças nas necessidades dos alunos e, também, nas teorias dos processos de aprendizagem. A pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta as Diretrizes Curriculares,

[...] por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade (PARANÁ, 2008, p. 52).

Nos dias atuais não é mais possível conceber o ensino de língua inglesa como um processo que demanda apenas o conhecimento da língua e a aplicação de uma metodologia. O professor de inglês hoje se depara com o desafio de superar as limitações que são inerentes ao exercício profissional, como o desprestígio por parte de muitos alunos que não se interessam pela língua e, muitas vezes, até a própria equipe pedagógica e os pais dos alunos não consideram a disciplina relevante para o contexto escolar.

Para Silva (2004), esse quadro de desvalorização da LI, assim como a crença de que seu ensino na escola pública não é eficaz, está ligado a valores ideológicos de uma sociedade pautada em “políticas educacionais neoliberais” que valorizam somente o aspecto formal da língua.

Nesse sentido, as DCE-LEM evidenciam que

[...] a responsabilidade pelos rumos educacionais passou a ser centralizada no Ministério de Educação e Saúde, que indicava aos estabelecimentos de ensino o idioma a ser ministrado nas escolas, a metodologia e o programa curricular para cada série. Comprometido com os ideais nacionalistas, o MEC preconizava que a disciplina de língua estrangeira deveria contribuir tanto para a formação do aprendiz quanto para o acesso ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos (PARANÁ, 2008, p. 42).

Entretanto, a ideia geral sobre o inglês é de que este idioma está muito distante da realidade brasileira, especialmente nos pequenos centros urbanos. Para o professor, a tarefa de aproximar o ensino de LI para a realidade de cada aluno é um grande desafio ainda (SOUZA; BENDER, 2014).

Para Cristovão (2001), a aprendizagem de uma LEM é um processo muito complexo no qual mobiliza os conhecimentos que os alunos já têm de sua língua materna (LM), os conhecimentos sobre situações de seu cotidiano e conceitos cotidianos adquiridos. Ao se envolverem em atividades de linguagem em uma LEM e estudarem um conceito científico, os alunos vivenciam um processo de conscientização que pode levar à aprendizagem do funcionamento dessas atividades em LM e podem reconstruir seus conceitos cotidianos baseados nas novas experiências. Depois, ao usarem seus conhecimentos em LM e conhecimentos de seus conceitos cotidianos como instrumentos para seu desenvolvimento potencial, podem reinterpretá-los, a partir de suas finalidades, para a LEM e para os conceitos científicos.

Neste contexto de ensino e aprendizagem da língua, no caso específico desta pesquisa da LI, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o gênero textual pode ser o articulador entre as práticas e os objetos escolares, pois é através dele que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Contudo, trabalhar eficazmente com gêneros na escola necessita levar em consideração alguns aspectos importantes, como a definição de objetivos precisos

de aprendizagem que levem os alunos a melhor conhecer e produzir o gênero, tanto dentro quanto fora da escola, no qual também possam desenvolver capacidades de linguagem de modo a aproximar essas situações de comunicação que o gênero propicia com sua realidade.

Pode-se observar que o ensino de LI teve espaço garantido nos currículos oficiais por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, enquanto o Francês era mantido pela sua tradição curricular. O tópico seguinte evidencia brevemente o processo de valorização da língua inglesa nos currículos educacionais e como esse idioma passou a fazer parte dos documentos oficiais da educação.

#### 2.4.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil encontra-se, atualmente, sob as orientações de diversos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM) do estado do Paraná.

As DCN, documento oficial da educação de cunho nacional, visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares.

Tendo em vista que o papel principal da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista o fato de que a educação também é, em grande parte, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013).

Tais perspectivas culturais no cenário global atual englobam a diversidade linguística e cultural, no qual o inglês tem se tornado um idioma cada

vez mais presente no dia a dia das pessoas. Esta afirmação pode ser verificada ao analisar a área de Linguagens e suas Tecnologias, parte do currículo do Ensino Médio, que foca na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2017).

Essa realidade exige um indivíduo atualizado e apto a interagir com o mundo globalizado em que vive, no qual o conhecimento da língua inglesa é extremamente fundamental, como afirma o teórico da pedagogia crítica nos Estados Unidos, Henry Giroux. Para Giroux (1988), aprender uma língua estrangeira é “um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática” (GIROUX, 1988, p. 149). Entretanto, o ensino deste idioma ainda sofre um grande desprestígio por parte de muitos alunos que não se interessam pela língua e, muitas vezes, não consideram a disciplina relevante para o contexto escolar (SILVA, 2004).

Esse desprestígio pode ser constatado pelas várias alterações na lei que rege o ensino do idioma em nosso país e por meio de propostas estaduais de mudanças na grade curricular, como pode-se observar nas DCE-LEM (PARANÁ, 2008), que apontam que o cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e a estrutura do currículo escolar sofreram constantes mudanças em decorrência da organização social, política e econômica ao longo da história. Sendo assim, é importante realizar uma breve contextualização desses documentos para poder estabelecer as relações entre o que já se construiu e o que ainda poderá ser construído.

É a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 - LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, que o ensino da língua inglesa passa a ter maior importância e visibilidade no contexto educacional:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; **no desenvolvimento das linguagens**; nas atividades

desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, **o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 2013, p. 31, grifos nossos).

Embora a escolha do idioma caiba à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações, tanto a língua inglesa quanto a espanhola têm sido as opções de escolha da maior parte da comunidade escolar, já que a língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de LEM.

Outro documento oficial no âmbito educacional que constata a significância do ensino de uma língua estrangeira moderna é a BNCC. Embora a BNCC ainda não tenha entrado em vigor até o ano de 2019, isso não diminui sua relevância enquanto documento norteador do ensino. As DCN afirmam que o currículo do Ensino Médio deve ter uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2013).

Essa orientação impulsionou a concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o guia das diretrizes curriculares pautadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2017).

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatiza a necessidade de estabelecer e implantar, mediante decisão interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, de modo a respeitar as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2017).

Conforme os marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, no que se referem a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC do Ensino Médio procura definir competências específicas e habilidades a serem exercitadas e constituídas nesta etapa, na qual o jovem deve se comprometer com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens. A área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes, como a Arte, a Educação Física, a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa (BRASIL, 2017).

A LI, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (BRASIL, 2017).

Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. Trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão

críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global (BRASIL, 2017).

As aprendizagens em inglês, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), devem permitir aos estudantes usarem essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorarem novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, exporem ideias e valores, argumentar, lidarem com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, os alunos ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Nesta mesma perspectiva encontram-se as DCE-LEM (PARANÁ, 2008), que fazem parte das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, as quais afirmam que os sujeitos estão expostos e atuam no mundo por meio do discurso e são afetados por ele, e também veem a história cultural não como a soma de todas as culturas particulares, mas sim como o estudo das relações entre elas.

No ensino de língua estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Embora a aprendizagem de LEM também sirva como meio para progressão no trabalho e estudos posteriores, este componente curricular, obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da

leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão (PARANÁ, 2008).

Nas DCE-LEM (PARANÁ, 2008), o ensino de LEM, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina. Dessa forma, espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de língua estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país (PARANÁ, 2008, p. 56).

É importante ressaltar que tais objetivos são suficientemente flexíveis para contemplar as diferenças regionais, mas ainda assim específicos o bastante para apontar um norte comum na seleção de conteúdos específicos, pois, nas últimas décadas, a escola brasileira passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos de classes sociais e culturais diversificadas. Ao assumir essa função, é notória a necessidade de elaborar propostas curriculares e métodos de ensino voltados a atender às expectativas e demandas sociais contemporâneas e a propiciar a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações.

Deste modo, os documentos oficiais da educação podem propiciar ao professor criar uma proposta de trabalho com gêneros textuais de modo a aproximar a realidade do aluno com a realidade do mundo, por meio da escolha de gêneros e temas relevantes à realidade local e o bom uso destes temas em sala de aula (SOUZA; BENDER, 2014).

Quanto ao professor de LEM, as DCE-LEM (PARANÁ, 2008) trazem um grande referencial teórico que pode servir de base para este profissional, que vão desde a evolução das metodologias de ensino do idioma até orientações de conteúdos estruturantes, por meio do estudo de textos, que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão nos alunos. Esse documento, em especial, é de grande valia para o

professor de LI, pois aborda de modo específico e direto assuntos que envolvem o ensino e a aprendizagem das LEM na Educação Básica.

#### 2.4.3 O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

No contexto educacional brasileiro, o ensino de leitura e escrita nas últimas décadas, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira moderna, tem sido foco de análises, diversas pesquisas e constantes mudanças. Um exemplo deste cenário é a reformulação da BNCC que, durante o ano de 2017, foi pauta dos debates sobre educação no país, e em 2019 (o prazo máximo é até o início do ano letivo de 2020) será implementada nas escolas.

A BNCC, um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica, traz a LI como estudo obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), e esta passa a ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade. Trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexões críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo (BRASIL, 2017).

Trazer textos da esfera cultural, como a literatura, que envolvam situações reais de cultura, tanto nacional como internacional, podem contribuir para um ensino com mais significados, pois abrangem situações nas quais os alunos se identificarão e poderão tomar como base a sua realidade. É o que a BNCC (BRASIL, 2017) traz ao constatar que gêneros artísticos, como o cinema (desde que envolva produções baseadas em obras literárias), tem relegado o texto literário a um plano secundário do ensino; assim, ressalta a importância de não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Sobre isso, Rios-Registro (2013) em sua pesquisa de doutorado, menciona a necessidade do trabalho com textos da esfera da criação literária em língua inglesa, de forma a contribuir com o desenvolvimento linguístico e literário no

processo de ensino e de aprendizagem, a fim de valorizar o aprendizado dos alunos ao levar textos autênticos representativos de um tempo histórico, político e social, tornando o ensino de língua inglesa mais significativo.

A BNCC traz, também, a questão do mundo digital para a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação, como na utilização do inglês, pois isto possibilita aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global, com diferentes repertórios linguístico-culturais. Deste modo, o documento prioriza propostas de trabalho para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), e considera a cultura digital e os multiletramentos nas novas práticas sociais e de linguagem. Isso inclui os novos gêneros que surgem e se transformam, como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros, além também das novas ações, procedimentos e atividades, como curtir, **comentar**, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar, etc. que supõem o desenvolvimento de outras habilidades (BRASIL, 2017 - grifos nossos).

É importante ressaltar que não se trata de substituição de mídias, mas de levar em conta como a mídia vem se transformando ultimamente no mundo globalizado, potencializando novas possibilidades de gêneros textuais/discursivos.

Outra mudança na BNCC que chamou atenção na questão do ensino de língua inglesa foi a situação de aprendizagem do idioma. O documento menciona que

[...] aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (BRASIL, 2017, p. 476).

Dessa forma, a prática dos gêneros de texto e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas. Cristovão (2001) considera que o processo de ensino e de aprendizagem deve focar no gênero como instrumento e deve se orientar para a compreensão das diversas situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais/discursivos, envolvendo o aluno na

aprendizagem de capacidades de linguagem<sup>6</sup> específicas para cada situação. A autora também defende a possibilidade de organizar o ensino de língua estrangeira, como a língua inglesa, com base em gêneros de texto como instrumentos que constituem nossas ações de linguagem, tanto para a avaliação quanto para a elaboração de material didático.

As DCE-LEM (PARANÁ, 2008) mencionam a importância de se elaborar atividades a partir de textos que envolvem, simultaneamente, práticas e conhecimentos mencionados, de modo a proporcionar ao aluno condições para assumir uma atitude crítica e transformadora com relação aos discursos apresentados.

Nesta proposta, para cada texto escolhido verbal e/ou não-verbal, o professor poderá trabalhar levando em conta os itens abaixo sugeridos:

- a) Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero;
- b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;
- c) Variedade Linguística: formal ou informal;
- d) Análise Linguística: será realizada de acordo com a série. Vale ressaltar a diferença entre o ensino de gramática e a prática da análise linguística:

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentidos.

e) Atividades:

- Pesquisa: será proposta para o aluno, acerca do assunto abordado. Lembrando, aqui, que pesquisa é entendida como uma forma de saber mais sobre o assunto, isso significa que poderá ser realizada não só nos livros ou na internet. Uma conversa com pessoas mais experientes, uma entrevista, e assim por diante, também serão consideradas pesquisas.
- Discussão: conversar na sala de aula a respeito do assunto, valorizando as pesquisas feitas pelos alunos. Aprofundar e/ou

<sup>6</sup> A definição do conceito de capacidades de linguagem será apresentada adiante.

confrontar informações. Essa atividade poderá ser feita em Língua Materna.

- Produção de texto: o aluno irá produzir um texto na língua estrangeira, com a ajuda dos recursos disponíveis na sala de aula e a orientação do professor (PARANÁ, 2008, p. 68).

Assim, o ensino por meio dos gêneros textuais em língua estrangeira pretende formar um leitor ativo, ou seja, capaz de produzir sentidos na leitura dos textos, tais como: inferir, servindo-se dos conhecimentos prévios; levantar hipóteses a respeito da organização textual; perceber a intencionalidade, etc.

Ao avaliar o aluno não se trata, portanto, de testar conhecimentos linguístico-discursivos de um texto – gramaticais, de gêneros textuais, entre outros –, mas sim, verificar a construção dos significados na interação com textos e nas produções textuais dos alunos, tendo em vista que vários significados são possíveis e válidos, desde que apropriadamente justificados (PARANÁ, 2008).

Proporcionar a formação de alunos mais reflexivos e conscientes em relação ao funcionamento da língua na sociedade, por meio de uma abordagem linguístico-discursiva, como abordada no ISD, é um grande desafio para os professores de línguas modernas. Entretanto, os documentos oficiais de educação, tanto gerais quanto estaduais, trazem um excelente e tangível acervo para estes profissionais, dando um norte ao planejamento e execução de suas aulas.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho, quanto à sua natureza, baseia-se em uma pesquisa aplicada. Segundo Tomitch e Tumolo (2009, p. 55), “na pesquisa aplicada a motivação é de ordem prática, isto é, o pesquisador tem um objetivo prático específico, a solução de um problema”. No caso desta investigação é uma alternativa de enfrentamento da desvalorização da língua estrangeira moderna (LEM), especialmente da LI, na educação básica e da necessidade de construção social de significado na aula de LI, conforme pontua Moita Lopes (1996), para um ensino que proporcione a formação de alunos mais reflexivos e conscientes em relação ao funcionamento da língua na sociedade, por meio do desenvolvimento de capacidades de linguagem voltadas para a atuação em práticas sociais reais de uso da língua.

Em relação à abordagem, está fundamentada nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o instrumento principal da pesquisa é o investigador, sendo fonte de dados o ambiente natural, que, no caso da professora-pesquisadora, refere-se ao colégio em que ela trabalha há quase dois anos.

Para Flick, von Kardorff e Steinke (2000), uma pesquisa qualitativa apresenta: uma realidade social como construção e atribuição social de significados; ênfase no caráter processual e na reflexão; condições “objetivas” de vida que passam a ter significados subjetivos; e um caráter comunicativo da realidade social como ponto de partida da pesquisa.

Por ter dois movimentos – um que corresponde ao momento pré-intervenção didática (transposição didática externa) e outro que se refere ao desenvolvimento da sequência didática produzida em um contexto da Educação Básica (transposição didática interna) - quanto à fonte das informações a investigação utiliza-se, no primeiro movimento, da pesquisa bibliográfica e documental, já no segundo, da pesquisa de campo.

Para uma melhor compreensão dos encaminhamentos metodológicos adotados nesta pesquisa, foi elaborado um quadro representando os dois movimentos. O primeiro refere-se à transposição didática externa do projeto, que envolve a primeira etapa de pesquisa, com levantamento de dados e elaboração

do projeto (incluindo a SDG prévia). O segundo movimento trata da transposição didática interna, na qual engloba a implementação da SDG, a geração de dados da pesquisa de campo, bem como a análise dos mesmos.

**Quadro 1** – Movimentos dos procedimentos metodológicos da pesquisa

<b>1º MOVIMENTO</b>	<b>2º MOVIMENTO</b>
<b>Transposição didática externa</b>	<b>Transposição didática interna</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelização do gênero “comentário argumentativo do Facebook”;</li> <li>- Planificação da SDG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação da SDG;</li> <li>- Geração de dados da pesquisa de campo;</li> <li>- Análise dos dados.</li> </ul>

Fonte: A autora.

Este quadro representa, de modo resumido, as etapas dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. No primeiro movimento, após a definição de qual gênero textual seria trabalhado no presente projeto, o passo seguinte foi a pesquisa bibliográfica e documental para a elaboração da modelização didática deste gênero. Sobre o gênero textual “comentário argumentativo de Facebook”, a pesquisa partiu, primeiramente, dos referenciais que explicam o gênero “comentário”, pois os gêneros textuais emergentes geralmente variam de textos *standards* (BRONCKART, 2006). Depois, buscou-se respaldo em referenciais que abordam gêneros textuais presentes nas redes sociais. Esta etapa foi prescindível para as primeiras ideias da SDG prévia, isto é, para a planificação da SDG. Já o segundo movimento foi marcado pela prática das ideias prévias da SDG que, após a aplicação da primeira produção, foi se modelando de acordo com as necessidades apresentadas pela turma. No decorrer da implementação da SDG, os dados da pesquisa de campo foram gerados e, por fim, analisados de modo a identificar os avanços dos alunos quanto à escrita deste gênero na LI. É importante ressaltar que antes mesmo da implementação da SDG, a professora-pesquisadora conversou com os alunos envolvidos na pesquisa para saber se todos aceitariam participar dela. Após a confirmação, todos receberam e assinaram um termo de consentimento e um termo de assentimento, que encaminharam para seus pais ou responsáveis preencherem e assinarem, de modo a autorizar a participação deles e dos resultados obtidos durante a SDG como dados para a pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos, tomou-se como base os

preceitos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), pois a mesma se trata de uma pesquisa social com base empírica, realizada em associação com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo participativo.

A pesquisa-ação, segundo Moita Lopes (1996, p. 86), pode ser entendida de duas maneiras:

a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho. (MOITA LOPES, 1996, p. 86).

Para Thiollent (2011, p. 21), na pesquisa-ação, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

Segundo o mesmo autor, nesse procedimento de pesquisa os pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo e participativo na busca por melhores alternativas de ação, nesse caso, na busca de melhores alternativas para a transposição didática de gêneros textuais para o ensino de LEM.

Diante do exposto, a presente pesquisa está baseada nos preceitos da pesquisa-ação (adaptada à realidade desta pesquisa) pelo caráter participativo com vistas à transformação social e à produção de novos saberes relevantes a todos os participantes da pesquisa, incluindo os alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, e à professora-pesquisadora, quanto aos saberes disciplinares, curriculares e profissionais mobilizados e os experienciais vivenciados (TARDIF, 2014).

Barbier (2007) apresenta quatro procedimentos centrais norteadores para o desenvolvimento da pesquisa-ação: 1) identificação do problema e estabelecimento de contrato entre os participantes; 2) planejamento e realização da pesquisa em forma de espiral; 3) escolha de instrumentos para coleta de dados; 4) teorização, avaliação e publicação dos resultados.

Nesta pesquisa, há: 1) a identificação, por parte da professora-pesquisadora, da dificuldade dos alunos em produzir textos de caráter

argumentativo-crítico, tanto em língua materna quanto em LEM, bem como a falta de interesse e de prestígio dos participantes da pesquisa pela língua inglesa; 2) o desenvolvimento de uma SDG em sala de aula por meio de atividades propostas em cada módulo; 3) a produção textual dos próprios alunos e atividades avaliativas como instrumentos de geração de dados; 4) a realização da análise avaliativa dos resultados, em consonância com as teorias que fundamentam a teoria das SDG e com a realidade do contexto investigativo.

Além dos procedimentos metodológicos da pesquisa, nesse capítulo serão abordados o perfil dos participantes da pesquisa e os fundamentos teóricos e metodológicos empregados na análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo.

### 3.1 LÓCUS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi realizada no Colégio Sesi onde a pesquisadora trabalha como professora contratada há cerca de dois anos. O colégio está localizado no município de Bandeirantes, na BR 369, no estado do Paraná, próximo ao Santuário São Miguel Arcanjo, saída para Santa Mariana. É uma instituição de ensino privada que atende alunos do ensino médio e técnico. Trabalha com uma metodologia um pouco diferenciada do tradicional, pois as aulas são baseadas nas oficinas de aprendizagem, em que os alunos se reúnem em equipes para solucionar desafios propostos pelo professor, promovendo a integração das disciplinas, a autonomia, a criatividade e o trabalho em equipe. Além disso, os estudantes dos três anos do Ensino Médio aprendem conteúdos de forma integrada. Os jovens trabalham exclusivamente em equipe, que é formada por alunos de diferentes séries (interseriação). A cada trimestre é lançado um tema e o aprendizado se dá no processo em que os alunos têm de responder a esse desafio, reunindo o conhecimento adquirido de todas as disciplinas, de modo mais significativo. Para a realização da presente pesquisa neste colégio, a professora-pesquisadora se reuniu com a diretora e a coordenadora pedagógica do mesmo para apresentar as ideias do projeto e, então, pedir autorização para coloca-las em prática. Ambas gostaram do projeto e assinaram a autorização.

## 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa baseada nos preceitos da pesquisa-ação, os participantes da presente pesquisa foram, de modo direto, a professora-pesquisadora e alunos do Ensino Médio de um colégio particular de Bandeirantes.

### 3.2.1 Os ALUNOS

Os estudantes que participaram da pesquisa foram um grupo de 28 alunos do primeiro e do segundo ano diurno do Ensino Médio (turma seriada) do Colégio Sesi de Bandeirantes-PR, com idade entre quatorze a dezoito anos. Alguns problemas como indisciplina, baixa autoestima e desinteresse pelos estudos são bastante comuns entre os alunos, principalmente nesta faixa etária. Na disciplina de LI, um dos problemas centrais se refere à falta de interesse pela matéria, pois muitos alunos não têm a percepção da importância de se aprender um novo idioma nos dias atuais; com isso, não prestam atenção nas aulas e, na maioria das vezes, acabam até atrapalhando os poucos que têm interesse.

### 3.2.2 A PROFESSORA-PESQUISADORA

A professora da turma envolvida na pesquisa, que também é a pesquisadora da mesma, é graduada em Biologia Plena, Letras Português-Inglês e Pedagogia. Trabalha no Colégio Sesi de Bandeirantes, lócus dessa pesquisa, desde abril de 2017, onde teve sua primeira experiência como professora de LI do Ensino Médio, pois, antes disso, ela só havia trabalhado em um instituto de idiomas como instrutora de línguas por nove anos e, nos últimos três anos, como coordenadora pedagógica. Em busca de novos desafios e de aperfeiçoamento acadêmico e profissional, a professora-pesquisadora ingressou no Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) no mesmo ano em que começou a trabalhar como professora de LI do Ensino Médio, visto que ela enfrentou grandes dificuldades ao lecionar para o Ensino Médio, pois a mesma estava acostumada a focar em estruturas gramaticais e conversação ao ensinar a LI, e não em um ensino mediado por gêneros textuais. Foram duas experiências

totalmente diferentes e desafiadoras ao mesmo tempo, que se complementavam pelos conhecimentos e experiências adquiridos ao longo desta jornada.

### 3.3 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como pontuado acima, a pesquisa contempla dois movimentos, um relacionado à transposição didática externa do objeto de ensino e outro à transposição didática interna. No primeiro, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental no processo de modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook”. A fase da transposição didática interna está diretamente relacionada à pesquisa de campo; nela foram gerados dados durante o último trimestre de 2018, que se iniciou em 13 de setembro e se encerrou em 27 de novembro de 2018. A geração de dados se deu por meio do desenvolvimento da SDG elaborada durante a pesquisa, a partir da seleção de textos produzidos pelos alunos.

É necessário pontuar que não houve “aplicação” de um projeto de ensino pré-estabelecido, ou seja, o projeto se orientou por uma planificação inicial, que foi sofrendo adaptações no curso do seu desenvolvimento. Nesse sentido, a SDG foi sendo elaborada a partir das necessidades contextuais.

A análise dos dados gerados pelos textos dos alunos é direcionada pelo conceito de capacidades de linguagem do ISD, assim como por categorias linguístico-discursivas a ele relacionadas. Já a interpretação dos dados busca respaldo nas teorias sobre ensino de línguas de cunho sociointeracionista. Para o critério de avaliação e escolha das produções textuais dos alunos, baseou-se na evolução diferenciada de cada um, ou seja, a professora-pesquisadora selecionou seis textos do total de vinte e três, dos quais dois deles atendiam adequadamente às capacidades de linguagem que o gênero textual em foco exige, dois atendiam parcialmente às capacidades de linguagem e dois não atendiam à essas capacidades de linguagem.

Como o gênero textual foco desta pesquisa, o “comentário argumentativo do Facebook”, circula em ambiente virtual, foi necessário criar uma página no Facebook incluindo a professora-pesquisadora, os alunos envolvidos na pesquisa e a professora colaboradora. Sendo assim, suas produções realizadas

nesta plataforma também fizeram parte das atividades avaliativas e, conseqüentemente, da análise de dados.

É importante ressaltar que no Colégio Sesi, a cada trimestre, uma temática diferente por turma é abordada nas aulas, por todas as disciplinas e, de preferência, de maneira interdisciplinar. A temática trabalhada na turma envolvida na pesquisa deste trimestre foi sustentabilidade. Como as turmas são interseriadas, a identificação das mesmas acontece por meio de um nome relacionado à temática, criado pelo corpo docente, e o nome da turma em questão foi “Deu a louca no mundo”. Deste modo, as atividades avaliativas tiveram como foco, além do ensino da língua inglesa por meio do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, o tema sustentabilidade relacionado às questões sociais e culturais, tanto a nível local quanto global.

No capítulo seguinte, será apresentado o processo de modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, que compreende uma pesquisa bibliográfica e uma análise de um *corpus* textual representativo do gênero.

#### **4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DO GÊNERO “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK”**

Na presente pesquisa tomou-se como objeto de ensino e, conseqüentemente, de análise, o gênero “comentário”, mais especificamente o “comentário argumentativo do Facebook”. Entretanto, a literatura da área não é muito esclarecedora com relação às características do gênero, o que, sem dúvida, contribui para as incertezas e os questionamentos acerca deste, por exemplo: como caracteriza do ponto de vista linguístico-discursivo? Como se apresenta no *website*? Qual é a relação entre o gênero com seu produtor? Entre outros.

A princípio foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do gênero textual “comentário”; em seguida, foi feita uma reflexão do uso deste gênero no ambiente virtual como objeto de aprendizagem. Sendo assim, é essencial o papel da transposição didática externa, de modo que os objetivos do projeto comunicativo sejam atingidos sem que o rigor científico se perca, como abordam Machado e Cristovão (2006) em seu trabalho sobre a importância de uma transposição didática adequada em relação ao ensino de gêneros. As autoras ressaltam que é fundamental a elaboração de materiais didáticos adequados que propiciem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos.

Ao considerar as transformações básicas ocorridas na transposição didática, como já mencionadas anteriormente ao abordar a teoria de Chevallard (1991), e relacioná-las ao gênero textual foco deste estudo, “comentário argumentativo do Facebook”, tem-se o saber científico, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o saber a ensinar. Entretanto, este processo é muito delicado porque deve haver uma séria vigilância epistemológica para garantir que a distância entre o saber científico e o saber a ensinar não degenera o saber de origem.

#### 4.1 A MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK”

Para a realização da modelização didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook” buscou-se, com profundidade, bases epistemológicas de vários autores para fundamentar este trabalho, que serão apresentadas a seguir.

##### 4.1.1 OS SABERES DE REFERÊNCIA RELACIONADOS AO GÊNERO EM FOCO

Segundo os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o primeiro passo na construção de um modelo didático é a busca por especialistas desse tipo, pesquisadores que já estudaram ou por um ponto de vista teórico e metodológico, ou a prática da linguagem para a modelização do gênero no que diz respeito à transposição didática.

Em relação ao gênero “comentário argumentativo do Facebook”, foco desta pesquisa, foi encontrado principalmente aportes teóricos no que diz respeito ao gênero “comentário”, pois, por mais que os estudos investigativos apresentem novos gêneros no contexto social atual, os textos produzidos no contexto digital são, segundo Bronckart (2006, p. 22) “essencialmente variantes de textos *standards*, analisáveis dentro do quadro atual do ISD, mas que exigem, todavia, que se leve em conta essa nova dimensão de contextos de produção que constitui a informatização”. Sendo assim, por mais que se considerem as características dos gêneros emergentes, os textos “padrões” foram os escolhidos para analisar inicialmente, para colocar em evidência as “regras de base” de organização do texto.

O “comentário” pode ser encontrado na esfera jornalística, mais especificamente no jornalismo opinativo (textos com opiniões explícitas – *comments*), pois este meio, de acordo com Melo (1985, p. 31), “constitui um ponto de partida seguro para descrever as peculiaridades da mensagem e permitir avanços na análise das relações socioculturais (emissor/receptor) e político-econômicas que permeiam a totalidade do jornalismo”.

Melo (1985) afirma que a mensagem jornalística vem sofrendo mudanças significativas nos últimos séculos, devido às transformações tecnológicas que circulam no dia a dia da população, afetando sua maneira de comunicar-se,

abrindo espaço para novos objetos de comunicação, como é o caso do gênero “comentário” que, por seguir às exigências das mudanças jornalísticas no que diz respeito ao processo de rapidez na divulgação das notícias, vem a informar rapidamente e resumidamente os fatos que estão acontecendo, pois este passou a ser o desejo do cidadão em querer orientar-se sobre o desenrolar dos acontecimentos.

Este gênero surgiu como tentativa de romper com o monopólio opinativo do editorial. “Enquanto o editorial se adstringe à emissão de opiniões sobre os fatos de maior importância, o comentário cumpre a tarefa de examinar fatos também significativos, mas de menor abrangência, com independência em relação à linha editorial” (MELO, 1985, p. 86).

Todavia, para ser apta a fazer comentários, segundo o mesmo autor, a pessoa não tem que apenas acompanhar os fatos, mas também ser um observador disposto a descobrir certas tramas que envolvam os acontecimentos e depois disponibilizar essas informações à compreensão do público. Desse modo, quase sempre o comentarista é um profissional com uma bagagem cultural que consegue emitir opiniões e valores capazes de credibilidade, recebendo respeito e apreciação dos receptores e dos outros personagens do mundo da notícia. Entretanto, por mais que o comentarista possua sua própria opinião, ele atua como agente da notícia e não procura tirar vantagens do ocorrido, ou seja, ele “assume-se como juiz da coisa pública; orienta sem impor; opina sem paixão; conduz sem se alinhar” (MELO, 1985, p. 86).

Este mesmo autor afirma que

[...] comentar é uma tarefa que pressupõe ancoragem informativa e perspectiva histórica. Sem dispor de dados concretos e de referencial analítico, o comentário corre o perigo de cair no vazio e fraudar o receptor. Afinal de contas, quem recorre ao comentário quer dispor de uma bússola para entender a contemporaneidade (MELO, 1985, p. 89).

Mas afinal, o que é o comentário?

Na visão de Melo (1985), o comentário tem sua própria especificidade enquanto estrutura narrativa do cotidiano. É um gênero que mantém uma ponte com a atualidade, sendo produzido em cima dos fatos que estão ocorrendo. Vem junto com a própria notícia. Por isso é difícil de ser realizado,

exigindo um alto senso aguçado de observação no sentido de evitar falsos prenúncios. O comentário explica as notícias, seu alcance, suas circunstâncias, suas consequências, mas nem sempre o comentarista deixa sua opinião explícita. Seu julgamento é percebido pelo raciocínio que utiliza, pelos percursos da sua argumentação.

Além do mais, o comentário é contínuo, pois analisa certa ocorrência relacionando-a a fatos anteriores e fazendo projeções de possíveis desdobramentos. Esta prática exige do comentarista constante atualização de informações, para que possa estar sempre sintonizado com os fatos e o contexto em que ele atua (MELO, 1985).

Coelho (1992) corrobora com o autor supracitado ao elucidar que o comentário sugere um conhecimento de causa por parte do comentarista e que o gênero em questão se reporta a uma continuidade, remetendo o leitor a fatos passados, a acontecimentos presentes e, conseqüentemente, propondo, de maneira explícita ou implícita, que sejam feitas previsões. O autor enfatiza a importância da estruturação textual para deixar claro o embasamento teórico e o conhecimento que o comentarista detém acerca do tema apresentado.

Do mesmo modo, Melo e Assis (2016) apontam para a relevância dos aspectos definidores de um formato que se manifestam na superfície dos veículos, como, por exemplo, na assinatura ou, ainda, na condução dos argumentos (o artigo costuma ser mais direto em suas conclusões; o comentário age no sentido de orientar a audiência, levando-a a refletir), e acrescentam que sem o conhecimento de todos os elementos que compõem a estrutura dos formatos, é difícil analisá-los fielmente, assim como são maiores os obstáculos para seu aprendizado.

Esses autores ainda afirmam que há pouca diferença entre esses dois gêneros, pois ambos tratam de “textos assinados nos quais são expostos pontos de vista acerca de algo. A diferença circunstancial está mais além do fato de serem matérias argumentativas” (MELO; ASSIS, 2016, p. 52).

Os gêneros textuais do tipo argumentativo apresentam um plano geral básico, que os torna semelhantes na sua organização composicional, ou seja, pelo menos, dois componentes constituem o discurso argumentativo: a posição (ou tese), na qual o sujeito expõe sua defesa frente a uma questão polêmica, e a

justificativa (ou sustentação), que é composta de argumentos selecionados, que têm como objetivo ser suportes da posição assumida pelo sujeito emissor. O discurso argumentativo pode, também, apresentar uma organização composicional mais complexa e ampliada, composta pela contraposição (oposição à posição) e pelo contra-argumento (argumento apresentado anteriormente coerente ao texto), que revelam a intenção do sujeito de, além de defender, negociar seu ponto de vista com o interlocutor (BARROSO, 2010).

Barroso (2010) elaborou um quadro que contempla, simultaneamente, a ocorrência dos componentes dos gêneros do argumentar, nos quais a marcação com asterisco (\*) identifica as sequências textuais básicas que qualquer argumentação, independentemente do gênero textual, deve apresentar.

**Quadro 2** – O discurso argumentativo

<p><b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b> (contexto no qual emerge a questão polêmica)</p>
<p><b>QUESTÃO POLÊMICA</b> (possível de ser traduzida em forma de pergunta)</p>
<p><b>POSIÇÃO/TESE*</b> (posição adotada frente à questão polêmica)</p>
<p><b>CONTRAPOSIÇÃO</b> (posição contrária à tese)</p>
<p><b>JUSTIFICATIVA*</b> (argumentos e/ou contra-argumentos)</p>
<p><b>CONCLUSÃO</b> (síntese ou convite à reflexão)</p>

Fonte: Barroso (2010, p. 7).

Ainda acerca da estrutura do gênero “comentário”, Coelho (1992) observa que é comum se começar o comentário com a expressão de uma opinião, sendo seguido de fatos que a comprovariam conforme a posição do comentarista. No final do texto, o argumento inicial seria retomado, propondo uma análise e uma ligação com acontecimentos do cotidiano expostos no texto.

Para Melo (1985, p. 88), o gênero “comentário” “estrutura-se em

duas partes: a) síntese do fato e enunciação do seu significado; b) argumentação que sugere o seu julgamento”. Muitas vezes, o comentarista utiliza frases curtas, através dos quais as informações precisas fluem com naturalidade, costurando o tecido do cotidiano.

Desse modo, percebe-se que a estrutura do gênero “comentário” inicia-se com a síntese do acontecimento, mas de modo opinativo, no qual são inseridas informações para embasar o noticiado, bem como argumentos, mas sem explicitar o lado opinativo do comentarista, pois este deseja que o receptor crie seus próprios julgamentos.

Um grande desafio na esfera jornalística é a identificação e a classificação dos formatos que vão surgindo conforme o próprio desenrolar da atividade. Do jornal, o comentário ganha a televisão, o rádio e, mais tarde, a internet. E é do tratamento primário da informação que as “sub-rotinas” dos gêneros se desdobram (MELO, 1985; MELO, ASSIS, 2016). Algumas conquistam validação, como é o caso do “comentário do Facebook”.

O Facebook (bem como outros *sites* de rede social) passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, inaugurando uma nova forma de espaço público, onde os discursos emergem, se difundem e são legitimados (RECUERO, 2016).

Um espaço de escrita muito utilizado no Facebook é a atualização de *status* (ou simplesmente os atuais “*posts*”<sup>7</sup>), originalmente concebidas como um *microblogging*, no qual é constituído por mensagens curtas, projetadas para o autorrelato do que está fazendo, pensando ou sentindo naquele determinado momento, que só permite *posts* com até 200 caracteres. Os usuários do Facebook utilizam as atualizações de *status* para realizar inúmeras funções discursivas, como, por exemplo, expressar opiniões. E o interessante é que esta plataforma, por apresentar uma justaposição de espaços *online*, permite uma série de formas síncronas e assíncronas de interação em um mesmo espaço, que são o recurso de comentário (espaço para minifóruns de discussão); *upload* de fotos (informação não verbal), figuras e vídeos; e conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis *online* pela função “curtir” (BARTON; LEE, 2015). Isso estabeleceu uma nova forma de linguagem, no qual o discurso (ex.: “comentário de Facebook”), segundo Boyd

---

<sup>7</sup> *Post* significa postagem em Português e refere-se à publicação online em blog ou site (Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/post/>).

(2010) *apud* Recuero (2016), passou a ser espaços públicos comunicativos com características híbridas, ou seja, espaços com interações cada vez mais públicas que ocorrem tanto na forma verbal quanto não verbal.

Recuero (2016) explica que o termo “discurso” utilizado por ela neste contexto compreende não só ao enunciado e sua construção, ele também está intrinsecamente ligado ao conjunto ideológico que se reflete nas afirmações dos usuários.

Essa reconfiguração dos objetos de comunicação em rede também é observada por Coscarelli (2016, p. 23), ao relatar que “a expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos”.

As características dos *sites* de rede social podem ser enumeradas da seguinte maneira:

A capacidade de a mensagem ser rapidamente difundida e ampliar sua visibilidade, escalando seu alcance (escalabilidade); a presença e permanência das mensagens publicadas no ciberespaço (persistência); a fácil reprodução dessas mensagens serem buscadas, encontradas e recuperadas por sistemas de busca (“buscabilidade”) (BOYD, 2010 *apud* RECUERO, 2016, p. 19).

Graças à facilidade e rapidez de comunicação, pode-se produzir discursos de usuários em uma escala quase que incontrolável de fenômenos sociais que permeiam os dias atuais. Essa é ao mesmo tempo uma vantagem e desvantagem desse meio de comunicação, pois quando utilizado de maneira respeitosa e sábia, contribui positivamente à esfera comunicativa. Mas controlar esta veracidade é uma tarefa nada fácil para o usuário crítico. Isso confirma a importância do papel do comentarista, como relatado anteriormente (MELO, 1985; COELHO, 1992), pois além da busca pelos fatos verdadeiros, o comentarista também emite opiniões e valores, e estes devem ser capazes de credibilidade, para que seus receptores e toda a comunidade sejam, de fato, respeitados.

Junto à fidedignidade e à credibilidade do comentarista, estão sua conduta e ética no mundo virtual, ou seja, como ele se comporta nas novas formas de interação que são as redes sociais. É o que afirma Giddens (1991) ao mencionar a importância da netiqueta na construção de novas identidades e de novas relações advindas da reflexividade do sujeito diante das novas tecnologias. Segundo o autor,

devido à rapidez de propagação da informação e da sistematização dos conhecimentos científicos, a reflexividade frente à modernidade parece se radicalizar, mas é preciso mecanismos de vigilância, como a netiqueta, para que haja controle indireto da informação que circula nos ciberespaços.

O termo netiqueta é formado pela junção da palavra *net*, que significa rede de computadores, com a palavra etiqueta, conjunto de normas de comportamento sociais que denotam boa educação. A netiqueta abrange regras estabelecidas por Shea (1994) para facilitar as relações humanas mediadas pelo uso da *internet*.

Assim, pode-se concluir que é extremamente relevante abordar o gênero “comentário do Facebook” no âmbito escolar, de modo a conscientizar os alunos de que comentar é uma tarefa séria que exige um fundamento informativo e um senso observador e ético por parte do comentarista. Isso é o que Dudeney *et al.* (2016, p. 17) chamam de educação por meio de redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva, mais conhecidos também por letramentos digitais<sup>8</sup>, cujo objetivo é “desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para os alunos poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas”.

A seguir, será apresentada a síntese do *modelo teórico* do gênero “comentário do Facebook”, seguido de uma análise do *corpus* da modelização. Depois, será exposto um protótipo do modelo didático que será trabalhado no projeto de comunicação, ou seja, o instrumento que faz a articulação entre os saberes científicos do gênero e os saberes a ensinar.

#### 4.1.2 A DESCRIÇÃO DO GÊNERO, PARA FINS DE DIDATIZAÇÃO

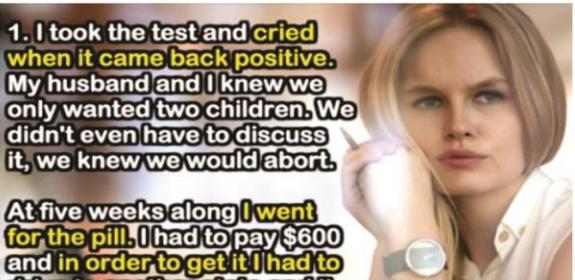
O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, uma questão polêmica, uma obra publicada, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas. Sua estrutura é relativamente livre, pois depende das intenções do autor, do interlocutor que almeja atingir e do veículo no qual será publicado (KÖCHE *et. al.*, 2017). No caso específico do “comentário do

---

<sup>8</sup> Letramentos digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 17).

Facebook”, observou-se que estes variam muito de acordo com o contexto dos *posts* (atualização de *status*). Na pesquisa exploratória, a partir da seleção do *corpus* (Figura 3), é possível observar que há, basicamente, dois tipos diferentes de comentário.

Figura 3 - Diferentes tipos de “comentários do Facebook”.

Exemplo 1	Exemplo 2
<p>Katy Perry adicionou uma nova foto. 31 de maio de 2017</p>  <p>4,3 mil 234 comentários 660 compartilhamentos</p> <p>             [User] I love you pelona ❤️👍👍👍              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] La más hermosa 😍❤️👍              Curtir · Responder · Ver tradução · 1 a         </p> <p>             [User] she is the best singer of the world              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] Goddess 🙏👍              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] Bowie inspiration? I'm super excited for this album, mom! Love you. 🍷❤️              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] Power 🙏👍              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] I Think deep inside feel sad so fk up single give break try be happy in life it her life like led Zeppelin 😊              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] Queen 👑              Curtir · Responder · 1 a         </p>	<p>22 de julho de 2017</p> <p>your body, your choice</p>  <p>KNOWABLE.COM Women Who Have Had An Abortion Share Their Stories. It was MY choice.</p> <p>1,1 mil 198 comentários 129 compartilhamentos</p> <p>Curtir Comentar Compartilhar</p> <p>Mais relevantes ▾</p> <p>             [User] The United States Supreme court case of Roe V Wade ruled that the 14th amendment guarantees the right to abortion. You may have moral issues with it but you need to accept that it's a constitutional right. Also, an undeveloped fetus is nowhere near the same as an already born infant... not even close.              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] But the first sentence of the Constitution says that we are to promote the general welfare and secure the blessings of liberty. How is killing babies doing that? Abortion violates the Constitution.              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] Legal does not equal moral. There very legitimate ethical and scientific reasons to be pro-choice and the law says it's okay' isn't one of them.              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] zygotes, and embryos are not babies. They have no consciousness at all. They have no autonomy. There is no person there to kill.              Babies (read infants) also don't have any kind of personhood. They have no language ability, no lasting memories, and are likely also not yet sentient beings. But they are able to survive outside of the womb. They do have consciousness. If you hurt them you'll likely 'cause them suffering when they do gain self-awareness. There is legitimate ethical reason to outlaw hurting/killing babies. There is none for fetuses, embryos, and zygotes.  <a href="https://rationalconspiracy.com/.../a-debate-on-animal-.../">https://rationalconspiracy.com/.../a-debate-on-animal-.../</a>              (babies and children are briefly mentioned I agree with Eliezer throughout)              RATIONALCONSPIRACY.COM  <b>A Debate on Animal Consciousness</b>              Curtir · Responder · 1 a · Editado         </p> <p>             [User] Its called ADOPTION. Unless due to misplacement that will kill the mother then abortion is murder and you need to spend a few years in prison.              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] You need to worry about yourself and not me. I am none of your business.              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] Killing of a fetus with a heartbeat and a working brain is murder              Curtir · Responder · 1 a         </p> <p>             [User] oh go fuck yourself! you don't understand the concept of life, go read a book higher than reading grade 1 would ya?              Curtir · Responder · 1 a         </p>

O conteúdo desta postagem do Facebook no exemplo 1 está relacionado a uma informação pessoal (foto). Neste caso, a maioria dos comentários é do tipo textual descritivo que, de acordo com Köche et. al (2017, p. 21), consiste na exposição das propriedades, qualidades e características do objeto, possibilitando ao leitor a visualização do objetivo apresentado, que passa a ser concebido mentalmente, a partir de um processo linear de observação. Nesta tipologia, observa-se a presença de adjetivos ou locuções adjetivas (destacados de azul) e advérbios, além da predominância dos verbos de estado tanto no presente quanto no pretérito imperfeito do indicativo. Já na postagem do exemplo 2, que aborda um assunto polêmico (aborto), os comentários se voltam para a esfera argumentativa, que, segundo Köche et. al (2017, p.53), se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Nesse gênero, a tipologia textual é de base dissertativa, pois apresenta um ponto de vista, sustentado pela argumentação (destacado de vermelho); a linguagem utilizada geralmente é comum, com vocabulário fácil e sintaxe simples, além do tempo verbal estar no presente do indicativo.

A partir do *corpus* acima analisado, pode-se observar que se o conteúdo da postagem é relacionado a uma informação mais pessoal e informal (fotos, relato de atividades, citações, etc.), geralmente os comentários são da esfera descritiva, com presença de adjetivos ou locuções adjetivas e advérbios, que explicitam a opinião do comentarista, ao apresentar os fatos como a informação, enquadrando-os em um respectivo contexto, relacionando-os através de uma interpretação, em outras palavras, elabora-se um juízo de valor sobre o objeto (*post*) selecionado, mas sem trazer a argumentação para justificar sua opinião. Já os conteúdos mais polêmicos (pensamentos, *memes*, notícias, ou qualquer outro objeto de comunicação que envolva um assunto controverso), os comentários carregam um cunho argumentativo, que visam a justificar a posição do comentarista frente uma situação; sendo assim, a tipologia textual de base neste gênero, segundo Köche et. al (2017, p. 53), é a dissertativa, porém, pode haver também o emprego de outras sequências textuais a serviço da argumentação, principalmente a descrição, para mostrar o objeto, e a narração, para relatar fatos.

Em suma, a análise desse *corpus* revela dois tipos do “comentário do Facebook”, os quais serão classificados e denominados em: 1) “comentário descritivo do Facebook” e 2) “comentário argumentativo do Facebook”.

A presente pesquisa, portanto, terá foco no segundo tipo de comentário: o “comentário argumentativo do Facebook”, visto que o mesmo apresenta *características argumentativas* (cf. BARROSO, 2010) e, assim, envolver discussão de assuntos polêmicos que implicam a opinião e a justificativa, a fim de trabalhar o discurso argumentativo com os alunos. Além disso, este tipo de comentário permite ao professor trabalhar a respeito da netiqueta, dentro da questão das responsabilidades do comentarista (cf. MELO, 1985; COELHO, 1992).

Essa visão condicionou a denominação do projeto de sala de aula vinculado à SDG – *Netiquette*<sup>9</sup> *on Facebook*. Esse nome foi escolhido, pois o que estava em jogo na proposta de escrita textual deste projeto eram os argumentos dos alunos, seu respaldo em relação às informações que os cercam e sua conduta frente aos ambientes virtuais, já que ofensas e desrespeito têm sido uma ocorrência frequente nas redes sociais, e esta realidade não é diferente na vida dos jovens estudantes foco desta pesquisa, pois a professora-pesquisadora já presenciou vários comentários ofensivos nas redes sociais de seus alunos. O próprio *corpus* analisado anteriormente traz esta questão da falta de respeito no ambiente virtual, no qual pode ser observado no comentário “*go fuck yourself*”<sup>10</sup> (destacado de amarelo). É imprescindível conscientizar os alunos de que mesmo não concordando com a opinião alheia, é possível defender seu ponto de vista com argumentos que tenham respaldo em informações concretas, como notícia, relatos, etc., ao invés de trazer ofensas a um debate polêmico.

O “comentário argumentativo do Facebook” que esta pesquisa toma como objeto de estudo e, conseqüentemente, objeto de ensino e aprendizagem, orienta-se pelo mundo do **argumentar**, por discutir assuntos sociais controversos que implicam sustentação, refutação e negociação de tomada de posição; o argumento expõe seu ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificações em favor de uma posição tomada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 – grifo nosso). A situação argumentativa criada caracteriza-se, segundo Souza (2009), pelos

---

<sup>9</sup> *Netiquette* – termo em inglês para referir-se à netiqueta.

<sup>10</sup> Tradução: “vá se ferrar”.

seguintes elementos: a) o início dá-se por meio de uma controvérsia ou desacordo; b) o argumentador busca convencer o interlocutor a mudar de opinião, para isto, ele procura apresentar fatos para embasar sua posição e, às vezes, até apela para seus sentimentos; c) o argumentador deve conhecer e antecipar a posição do destinatário e, com base nele, fazer sua argumentação.

Além da situação de comunicação, o discurso argumentativo também depende do objetivo que o argumentador pretende alcançar. Para isso, ele realiza as seguintes operações: a) de apoio argumentativo, que utiliza uma parte do discurso para justificar sua posição; b) de refutação, que consiste em rebater globalmente a opinião do receptor; c) de negociação, que faz uso das próprias razões do adversário para chegar a uma conclusão oposta (DOLZ, 1995).

Visto que a argumentação se desenvolve na interação, é difícil planejar uma organização, pois os argumentos vão depender do objetivo da situação apresentada, das características do destinatário e da tese que se quer defender.

Além da tese e da justificativa, da contraposição e da contra-argumentação, que são elementos fundamentais em um comentário, os operadores argumentativos também são essenciais na produção de textos argumentativos, pois, para Köche (2017, p. 103), eles “estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou parte de um texto”. São as preposições, os advérbios, as conjunções, as locuções prepositivas, adverbiais e conjuntivas, além dos denotadores de inclusão e de exclusão. Os operadores argumentativos servem para orientar a sequência do discurso, ou seja, para determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo. Em inglês, esses operadores argumentativos são as *conjunctions* (conjunções), também denominados por *linking words*, como consta no Cambridge Online Dictionary<sup>11</sup>: “conjunctions are linking words like *and, or, but, then and because*”.

No *corpus* coletado (Figura 4) para o processo de modelização, foi verificado que os modelos de “comentário argumentativo do Facebook” disponíveis apresentam uma estrutura argumentativa, uma vez que discutem problemas sociais controversos, e solicitam a contraposição e a contra-argumentação para sustentar a

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/gramatica/gramatica-britanica/linking-words-and-expressions/conjunctions>>. Acesso em: 25 set. de 2018.

opinião. Desse modo, o gênero analisado é posto como algo controverso, passível de várias opiniões, pontos de vistas, tendo a necessidade de levantar argumentos em sua negociação, além de fazer uso de alguns operadores argumentativos para orientar o discurso.

A seguir, a título de exemplo, alguns dos comentários de uma postagem do Facebook serão apresentados, cuja função inicial é defender um ponto de vista a respeito de um assunto polêmico, por meio de um cartaz.

Figura 4 – Postagem do Facebook e alguns comentários



Tese do comentarista (opinião adotada frente à questão polêmica).

Contraposição, ou seja, comentários contrários ao anterior (sublinhados de azul) com justificativa (argumentos e referência de notícias, sublinhados de vermelho).

No primeiro comentário, é possível observar a tese do comentarista, ou seja, sua posição adotada frente à questão polêmica (grifo azul). Nos comentários seguintes, a argumentação passa a contar com contraposição: para justificar sua posição contrária a do primeiro comentário, os comentaristas fazem uso da justificativa por meio de argumentos (grifo vermelho) e até trazem notícias para justificar sua posição na tentativa de persuadir o interlocutor que se opõe a sua opinião.

Além das sequências textuais básicas apresentadas no discurso argumentativo, é possível notar a presença dos operadores argumentativos (grifo verde) de modo a indicar a argumentatividade dos enunciados nos comentários analisados.

Outro fator relevante em relação ao gênero “comentário” é a questão do papel do comentarista, que além da busca por justificativas (argumentos), este também emite opiniões e valores, e devem ser capazes de credibilidade. Sendo assim, o respeito e a ética são vertentes fundamentais para uma boa relação de comunicação nas redes sociais.

Por meio dos exemplos do *corpus* analisado, foi possível verificar que o “comentário argumentativo do Facebook”, aquele que aborda assuntos controversos, faz parte do discurso argumentativo, e este, por sua vez, traz duas características básicas, a tese e a justificativa, e quando mais complexo, contempla, também, a contraposição e o contra-argumento. E para indicar a argumentatividade do discurso, é comum notar a presença de operadores argumentativos. Sendo assim, para a elaboração do modelo didático deste projeto, que será apresentado mais adiante, foi mantida a fase de elaboração do referente textual. Isso porque, pareceu que essa era uma oportunidade de trabalhar com os alunos a elaboração de argumentos com credibilidade. A postagem no *status* do Facebook é o início da discussão de certo problema social controverso, que geralmente acompanha os comentários dos usuários. Ou seja, percebeu-se, nessa etapa da elaboração do comentário, uma dimensão ensinável do gênero que poderia ser explorada. Conhecimento esse transferível para outros gêneros, uma vez que muitos gêneros escritos possuem uma discussão inicial, quase sempre, formada por argumentos.

A seguir, será apresentado um quadro-resumo do processo de modelização teórica do gênero “comentário argumentativo do Facebook”.

**Quadro 3** - Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características contextuais

<b>Características contextuais do “comentário argumentativo do Facebook”</b>
<p>Prática social: refere-se à prática de emitir opiniões na rede social, para tentar defender um posicionamento em relação a uma questão polêmica, a partir de postagens de terceiros ou postagens próprias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero escrito, de caráter público, pertencente ao mundo virtual.</li> <li>• Escrito por um cidadão virtual, mas não anônimo, que deve se responsabilizar pelo dito.</li> <li>• Dirigido à sua rede de amigos do Facebook, interessado no tema, “aberto” a uma opinião tanto para aceitá-la quanto para contrapô-la.</li> <li>• Texto produzido com o objetivo de emitir uma opinião e convencer o leitor a aderi-la.</li> <li>• Estabelece com o leitor uma relação argumentativo-persuasiva.</li> <li>• O conteúdo temático está relacionado ao problema-alvo da postagem.</li> <li>• Busca despertar a reflexão sobre o tema e conduzir à tomada de consciência/decisão/opinião.</li> <li>• Trata de temas polêmicos, de interesse da comunidade virtual ao qual o emissor faz parte.</li> <li>• A relação entre comentarista e destinatário pode variar, dependendo do nível de intimidade que tenham e da discussão. Geralmente é de ordem informal, por se tratar de um veículo em circulação via internet dentro de uma rede de amigos.</li> </ul>

Fonte: A autora.

**Quadro 4** - Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características discursivas

<b>Características discursivas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero da ordem do expor argumentativo.</li> <li>• Escrito em primeira pessoa do singular.</li> <li>• A linguagem é comum, com vocabulário fácil e sintaxe simples.</li> <li>• O enunciador se dirige ao destinatário de maneira formalizada ou informalizada, isso depende do nível de intimidade entre eles e da discussão.</li> <li>• Por veicular em uma rede social, sempre haverá identificação do emissor e da sua procedência.</li> <li>• Caracteriza-se, normalmente, por ser um texto de curta extensão, por isso, a argumentação não é complexa como num artigo de opinião, por exemplo.</li> <li>• Esquemáticamente, o plano textual geral apresenta a tese (opinião adotada frente à questão polêmica), que pode vir ou não acompanhada da justificativa (argumentos); quando mais complexo, o texto pode apresentar contraposição e contra-argumentos.</li> </ul>

Fonte: A autora.

**Quadro 5** - Modelo teórico do “comentário argumentativo do Facebook”: características linguístico-discursivas

<b>Características linguístico-discursivas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por ser um gênero argumentativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, assim como operadores argumentativos, que são as conjunções (em inglês são as <i>linking words</i>).</li> <li>• O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum utilizar o pretérito perfeito para relatar o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo (ora são estratégias conjugadas, ora são estratégias tomadas separadamente).</li> <li>• Os substantivos e adjetivos são abundantes e são escolhidos a partir dos padrões de afetividade do comentário.</li> <li>• O tom do texto tem caráter opinativo (Se por um lado..., por outro há também que se considerar...), mostrando que quem está expondo seu ponto de vista busca refutar o adversário para persuadi-lo.</li> <li>• Realizam-se retomadas anafóricas por pronomes, outros nomes, hiperônimo, sinônimo, elipse, repetições do mesmo nome.</li> <li>• Utilizam-se conectivos lógicos devido à argumentação/convencimento.</li> <li>• Emprega-se a variedade linguística padrão, porém a linguagem coloquial e gírias são muito comuns em redes sociais.</li> <li>• Pontuação: por se tratar de um ambiente informal, a pontuação não segue a norma padrão. Há presença, também, de emojis para expressar sua posição frente ao contexto.</li> <li>• Por vezes podem aparecer as aspas não como marca de discurso direto, mas de ênfase em uma palavra (eufemismo ou não).</li> <li>• Tom objetivo e até de poder, devido ao convencimento.</li> <li>• A presença de ironia depende do texto e do articulista.</li> </ul>

Fonte: A autora.

Esse modelo teórico foi feito, genericamente, sem levar em consideração o contexto de ensino no qual a SDG iria se desenvolver. Ele serviu de parâmetro para a construção do modelo didático, a partir do qual a SDG foi elaborada.

A seguir, será apresentado em um plano visual do “comentário do Facebook” que traz, esquematicamente, a síntese do *modelo didático* construído por esta pesquisa.

Figura 5 - Síntese do modelo didático do “comentário argumentativo do Facebook”

Contexto da postagem, de caráter público que trata de um tema polêmico

Tese do comentarista

Justificativa (argumentos)

Operadores argumentativos

Escrito na 1ª pessoa do singular

Identificação do emissor

Relação argumentativo-persuasiva

Texto de curta extensão, com linguagem comum e informal

THE WEEK  
Ontem às 08:55 · 🌐

Let's suppose that abortion simply recedes from public consciousness as a pressing social issue. How might that change our social and political landscape?

CHOO LIFE

THEWEEK.COM  
**Imagining post-abortion America**  
The age of abortion may well be ending. What shall we fight about next?

8  
7 comentários 1 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

█ The anti-abortion movement is nothing but a fraud. Anti-abortion laws have never proven effective in stopping abortions. What does stop abortions are better wages, better healthcare, contraception and better education. Those who claim to be anti-abortion fight all of these things. Why would you fight that which is proven to accomplish what you believe in, unless of course, you are nothing but a fraud.

Curtir · Responder · 1 d

█ Hopefully, Kavanaugh's confirmation will be the beginning of the end of the Holocaust of our generation.

Curtir · Responder · 19 h

█ What will these people do now, take in unwanted babies into their own homes, I doubt it.

Curtir · Responder · 1 d

█ Red states will fall further behind - and yet somehow manage to have more power.

Curtir · Responder · 1 d

█ Will these cannot kill people finally start to put an end to the American murder machine that is the MIC/DOD, or is that murder OK.

Curtir · Responder · 22 h

█ "What will we argue about next?" Really?

Curtir · Responder · 1 d

█ If you think that would end the fight, you're crazy.

Curtir · Responder · 23 h

Fonte: www.facebook.com

Esse modelo didático teve como norte os princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* postulados por Schneuwly e Dolz (2004).

No que diz respeito à legitimidade, procurou-se pautar nos modelos disponíveis nas redes sociais, da forma como foi exposto em seção anterior, seguindo os princípios de *pertinência*, ou seja, relacionar o modelo didático ao contexto de intervenção deste projeto.

Nesse sentido, a modelização pautou-se principalmente no que diz respeito à sequência argumentativa, com foco na contraposição e contra-argumentação, por entender que a prioridade seria que os alunos internalizassem o processo argumentativo mais complexo, bem como compreendessem o papel do comentarista no mundo virtual e a questão na netiqueta.

Quanto ao princípio de *solidarização*, ou seja, à articulação entre teor didático e teórico do gênero, é preciso pontuar que, embora no neste modelo apareçam conceitos semelhantes trabalhados pelo ISD, como “artigo de opinião”, em nenhum momento a intenção foi trabalhá-los teoricamente com os alunos. Eles servem apenas para direcionar o olhar do professor para uma *dimensão ensinável do gênero* que precisa ser colocada em evidência no processo de ensino, mas não necessariamente conceituada teoricamente, explorada por si mesmo, uma vez que o contexto de intervenção e os objetos propostos apontam para outra direção.

Como pontua Bronckart e Dolz (2004, p. 39), os *modelos didáticos* são modelos “provisórios capazes de evoluir, e não prejudgam as formas efetivas do ensino, apenas abrem um leque de possibilidades”. Na verdade, eles contribuem para esclarecer as *dimensões ensináveis* do gênero, para um determinado contexto de ensino, levando-se em conta objetivos específicos para uma dada intervenção didática.

## 5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “NETIQUETTE ON FACEBOOK” EM ANÁLISE

Este capítulo consiste na análise da SDG elaborada e aplicada neste projeto, bem como as produções feitas pelos alunos durante a mesma, a fim de identificar o processo de apropriação do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, tendo como foco central o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Sobre o gênero textual proposto, sua análise foi realizada a partir da modelização didática descrita no capítulo anterior.

A escolha do gênero “comentário argumentativo do Facebook” justifica-se pela situação com a qual a professora-pesquisadora se deparou no colégio. Ela observou que diversos alunos não pareciam ter muito respeito nas redes sociais ao expressar suas opiniões, pois muitos utilizavam de ofensas para “argumentar”. Essa situação também se repetiu algumas vezes na sala de aula. Diante das situações expostas, acredita-se que o estudo aprofundado do comentário, mais especificamente do “comentário argumentativo do Facebook” faz-se necessário, sendo que ele é a condição primeira para a construção de uma SDG. Além do mais, este gênero permite que o professor trabalhe a questão da etiqueta na internet (netiqueta), tema que inspirou o nome para a SDG. A construção inicial dessa SDG será apresentada a seguir.

### 5.1 O PLANEJAMENTO INICIAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após o processo de modelização do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, o próximo passo foi a construção colaborativa da SDG que direcionaria a intervenção de ensino-aprendizagem.

A SDG utilizada nesse estudo foi elaborada com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de comentários argumentativos do Facebook, e foi construída no decorrer do processo, para que fosse possível ajustar os objetivos iniciais ao diagnóstico das dificuldades dos alunos foco deste projeto, em uma perspectiva de reconcepção do trabalho docente (MACHADO; LOUSADA, 2010). Este projeto de SDG foi edificado durante o processo da intervenção didática.

Para tanto, a SDG seguiu uma metodologia que fornece “chaves”

para seu planejamento, conhecidas como dispositivos didáticos, que podem ser articuladas em várias etapas, de forma lúdica e prática, facilitando a compreensão de seus objetivos como um todo. A seguir, o quadro do percurso didático para a elaboração da SDG.

**Quadro 6** - Percurso didático para elaboração de SDG

- Apresentar um “problema de comunicação” e o projeto de escrita/leitura de um gênero
- Fazer o reconhecimento do gênero na forma que circula socialmente
- Diagnosticar as dificuldades do aluno em relação ao gênero
- Refletir sobre a situação de produção do gênero
- Ampliar o conhecimento sobre o tema
- Trabalhar o planejamento do texto
- Relacionar o planejamento do gênero ao tipo de discurso e organização sequencial
- Explorar as marcas de textualização
- Conduzir a produção do texto a partir da proposta inicial da SDG
- Conduzir a revisão e reescrita do texto e o envio do texto aos destinatários

Fonte: Adaptado de Nascimento e Barros (2009)

Dessa forma, a elaboração do projeto inicial de intervenção da presente pesquisa pautou-se tanto no modelo didático delineado anteriormente, como nos pressupostos gerais de elaboração de uma SDG, trabalhados pelo ISD. O quadro 7 mostra a sinopse inicial da SDG.

**Quadro 7** – Projeto inicial da SDG: *Netiquette on Facebook* (gênero “comentário argumentativo do Facebook”)

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<p><b>Oficina 1:</b> (Re)conhecendo o gênero textual “Comentário do Facebook”</p> <p>Identificação dos aspectos gerais do comentário do Facebook</p> <p>(1 h/a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os aspectos gerais do comentário do Facebook.</li> <li>- Conhecer a proposta de trabalho.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acesso à página pessoal do Facebook e visualização de uma postagem que tenha gerado alguns comentários.</li> <li>2. Identificação dos aspectos gerais deste gênero, tais como assunto debatido, teor argumentativo, autoria do comentarista, etc.</li> <li>3. Apresentação da proposta do projeto pelo professor.</li> </ol>
<b>Oficina 2:</b>	- Produzir um	<b>1. Escrita de um comentário em inglês a partir de</b>

Polêmica na internet	primeiro “comentário do Facebook” em inglês.	<b>uma postagem no grupo do Facebook da sala (Produção Diagnóstica).</b> 2. Sondagem do professor, por meio de um questionário, da autonomia dos alunos em relação a escrita em LI.
A primeira produção		
(1 h/a)		

Fonte: A autora

A seguir, segue a descrição da SDG “*Netiquette on Facebook*” cujo gênero textual em foco é o “comentário argumentativo do Facebook”.

## 5.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO “NETIQUETTE ON FACEBOOK”

O quadro 7 mostra a ideia inicial para o projeto, que contemplava uma sondagem nos alunos a respeito do conhecimento deles sobre o discurso argumentativo. O intuito era observar, por meio de um questionário simples (**Apêndice A**), se os alunos identificariam o teor argumentativo de um comentário, ou seja, se eles conseguiram identificar a argumentatividade na expressão de uma opinião. Sendo assim, a professora-pesquisadora planejou iniciar a SDG com uma Produção Diagnóstica (PD) dos alunos, sem o processo de reescrita ainda, a fim de evidenciar, nos textos dos alunos, seus conhecimentos sobre o discurso argumentativo.

Destarte, a SDG “*Netiquette on Facebook*”, que está organizada em torno do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”, foi adaptada do modelo de SDG apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois envolve um gênero textual dinâmico, cujas possibilidades de interação são inúmeras, flexibilizando, assim, as opções de reescrita no decorrer dos módulos.

Partindo da PD dos alunos, as atividades foram elaboradas com o intuito de: 1) reconhecer algumas características do gênero textual digital “comentário argumentativo do Facebook”; 2) refletir sobre essa prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências; 3) reconhecer alguns recursos lingüístico-discursivos que este tipo de escrita requer; e 4) desenvolver consciência sobre a importância da netiqueta (etiqueta/polidez na internet).

O quadro a seguir mostra a sinopse completa da SDG.

**Quadro 8** – Sinopse da SDG: *Netiquette on Facebook* (gênero “comentário argumentativo do Facebook”)

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<p><b>Oficina 1:</b> (Re)conhecendo o gênero textual “Comentário do Facebook”</p> <p>Identificação dos aspectos gerais do comentário do Facebook</p> <p>(13/09/18 - 1 h/a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os aspectos gerais do comentário do Facebook.</li> <li>- Conhecer a proposta de trabalho.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acesso à página pessoal do Facebook e visualização de uma postagem que tenha gerado alguns comentários.</li> <li>2. Identificação dos aspectos gerais deste gênero, tais como assunto debatido, teor argumentativo, autoria do comentarista, etc.</li> <li>3. Apresentação da proposta do projeto pelo professor.</li> </ol>
<p><b>Oficina 2:</b> Polêmica na internet</p> <p>A primeira produção</p> <p>(18/09/18 - 1 h/a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir um primeiro “comentário do Facebook” em inglês.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escrita de um comentário em inglês a partir de uma postagem no grupo do Facebook da sala (<b>Produção Diagnóstica</b>).</li> <li>2. Sondagem do professor, por meio de um questionário, da autonomia dos alunos em relação a escrita em LI.</li> </ol>
<p><b>Oficina 3:</b> Estrutura textual</p> <p>Reconhecimento da estrutura do comentário argumentativo do Facebook</p> <p>(20/09/18 - 1h/a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as principais características estruturais do gênero “comentário argumentativo do Facebook”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura dos comentários feitos pelos alunos e dos comentários relacionados ao vídeo da postagem no grupo do Facebook da sala.</li> <li>2. Identificação das principais características estruturais do “comentário argumentativo do Facebook” por meio de uma atividade impressa.</li> </ol>
<p><b>Oficina 4:</b> A argumentação</p> <p>Reconhecimento de argumentos</p> <p>(25/09/18 - 1 h/a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o teor argumentativo das produções.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análise dos comentários a partir de uma atividade impressa com roteiro de perguntas: foco na discursividade argumentativa e em alguns aspectos do contexto de produção.</li> <li>2. Discussão oral das respostas.</li> </ol>
<p><b>Oficina 5:</b> <i>Linking words</i></p> <p>Reconhecimento dos operadores argumentativos</p> <p>(27/09/18 - 1 h/a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e identificar os operadores argumentativos em inglês: as <i>linking words</i>.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e explicação pelo professor dos operadores argumentativos em inglês: <i>linking words</i>.</li> <li>2. Identificação das <i>linking words</i> nos comentários da primeira produção dos alunos por meio de uma atividade guiada impressa.</li> </ol>
<p><b>Oficina 6:</b> Questão polêmica,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer questões polêmicas e</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quebra-cabeça com frases (argumentativas) e <i>linking words</i>.</li> <li>2. Tarefa de casa impressa sobre as <i>linking words</i></li> </ol>

argumentos e operadores argumentativos  Análise da argumentação e dos operadores argumentativos  (02/10/18 – 1h/a)	analisar a argumentação e os operadores argumentativos.	(exercícios de fixação).
<b>Oficina 7:</b> Apresentação do assunto para a tese  Análise de argumentos sobre um assunto polêmico.  (04/10/18 - 1 h/a)	- Construir argumentos para defender uma tese.	1. Discussão oral a respeito dos argumentos e das <i>linking words</i> presentes nas frases. 2. Quiz, por meio do aplicativo Kahoot, sobre sustentabilidade.
<b>Oficina 8:</b> Sustentação de uma tese  Apresentação da defesa da tese  (09/10/18 - 1 h/a)	- Apresentar a defesa da tese.  - Conhecer palavras-chave relacionadas à temática.	1. Elaboração de um glossário, com a ajuda do professor, com as palavras-chave sobre sustentabilidade. 2. Discussão da tese e argumentos para as questões polêmicas (atividade em equipe). 3. Escrita de defesa da tese em inglês e em grupos. 4. Apresentação oral do resultado da discussão em grupos a respeito da formulação de defesa da tese.
<b>Oficina 9:</b> Argumentação individual.  Desenvolvimento de argumentos  (11/10/18 - 1 h/a)	- Argumentar individualmente (Produção Intermediária).	<b>1. Escrita de um comentário em inglês no grupo do Facebook da sala a partir de uma postagem envolvendo uma questão polêmica (Produção Intermediária).</b>
<b>Oficina 10:</b> Argumentação na história em quadrinhos.  Desenvolvimento de argumentos por meio das <i>linking words</i> .  (16/10/18 - 1 h/a)	- Retomar o conteúdo que a turma apresentou dificuldade na PIT.  - Escrever uma história em quadrinhos em inglês utilizando a argumentação e as <i>linking words</i> .	1. Retomada de conteúdo por meio de uma aula expositiva-dialogada com exercícios orais de fixação. 2. Escrita, em grupo, de uma história em quadrinhos em inglês utilizando a argumentação e as <i>linking words</i> .
<b>Oficina 11:</b>	- Analisar o teor	1. Análise coletiva de alguns “comentários

<p>Visão geral do “comentário argumentativo do Facebook”</p> <p>Um olhar crítico</p> <p>(18/10/18 - 1 h/a)</p>	<p>argumentativo e a estrutura textual de alguns “comentários argumentativos do Facebook”.</p>	<p>argumentativos do Facebook” feitos pelos próprios alunos (comentário positivo x negativo). Foco: estrutura textual (argumentação, <i>linking words</i>), ortografia e gramática.</p>
<p><b>Oficina 12:</b> Vozes presentes no “comentário argumentativo do Facebook”</p> <p>O papel do comentarista</p> <p>(23/10/18 - 1 h/a)</p>	<p>- Discutir o papel do comentarista nas redes sociais.</p>	<p>1. Análise coletiva de alguns comentários argumentativos do Facebook (polidez, argumentação, etc.). Foco: postura do comentarista. 2. Discussão oral sobre o papel do comentarista e sobre a etiqueta na internet (<i>netiquette</i>).</p>
<p><b>Oficina 13:</b> Defendendo um ponto de vista</p> <p>“Comentário argumentativo do Facebook”</p> <p>(25/10/18 - 2 h/a)</p>	<p>- Formular a argumentação em inglês. - Escrever um “comentário argumentativo do Facebook” (Produção Inicial para o processo de Reescrita).</p>	<p>1. Debate sobre um assunto polêmico. <b>2. Escrita de um comentário em inglês no grupo do Facebook da sala a partir de uma postagem envolvendo a questão polêmica debatida (Produção Inicial para o processo de Reescrita).</b></p>
<p><b>Oficina 14:</b> Autoavaliação e avaliação por pares</p> <p>As produções dos alunos</p> <p>(30/10/18 - 1 h/a)</p>	<p>- Revisar e melhorar a última produção. - Realizar a primeira reescrita.</p>	<p>1. Autoavaliação dos textos produzidos pelos alunos na oficina anterior, com base em uma atividade impressa com roteiro de perguntas. 2. Troca de textos com os colegas para realizar a avaliação por pares (<i>peer assessment</i>) na mesma folha de atividade. 3. Reescrita orientada dos textos: cada aluno é responsável pela reescrita dos seus comentários.</p>
<p><b>Oficina 15:</b> A reescrita e edição final do texto</p> <p>Melhoria da produção final</p> <p>(06/11/18 - 1 h/a)</p>	<p>- Realizar uma última avaliação, feita pela professora. - Reescrever e editar a produção final após a última avaliação.</p>	<p>1. Mediação do professor no processo de correção. 2. Reescrita orientada dos textos: cada aluno é responsável pela reescrita dos seus comentários após a última correção. 3. Edição dos comentários na página do Facebook com base nas correções realizadas.</p>
<p><b>Oficina 16:</b> <i>Feedback</i> geral</p> <p>Exercícios de</p>	<p>- Retomar os conteúdos da SDG. - Realizar</p>	<p>1. Retomada geral dos conteúdos trabalhados ao longo da SGD por meio de uma aula expositiva-dialogada. Foco: <i>linking words</i>, texto argumentativo, estrutura textual, <i>netiquette</i>, etc.</p>

retomada (08/11/18 - 1 h/a)	exercícios de fixação.	2. Realização de exercícios de fixação.
<b>Oficina 17:</b> Avaliação Somativa (20/11/18 - 2 h/a)	- Avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a SDG.	1. Avaliação somativa impressa referente aos conteúdos abordados durante a SDG por meio de exercícios de interpretação textual.
<b>Oficina 18:</b> <i>Feedback</i> da Avaliação Final Retomada final (22/11/18 - 1 h/a)	- Trabalhar os avanços e as dificuldades apresentadas pela turma na Avaliação Somativa	1. Realização de um <i>feedback</i> , pelo professor, a respeito dos avanços e dificuldades que os alunos apresentaram na Avaliação Final (Somativa). 2. Resolução coletiva e no quadro de alguns exercícios da avaliação e outros exercícios complementares.
<b>Oficina 19:</b> Reavaliação (27/11/18 - 2 h/a)	- Reavaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a SDG após o <i>feedback</i> da avaliação.	1. Reavaliação somativa impressa, por meio de exercícios de interpretação textual, referente aos conteúdos abordados durante a SDG retomados no <i>feedback</i> da avaliação.

Fonte: A autora

A SDG apresentada está composta por dezenove oficinas, cujas atividades desenvolvidas em cada uma serão descritas a seguir para uma melhor compreensão no momento da análise e discussão dos resultados.

#### - Oficina 1:

A primeira oficina pautou-se, primeiramente, na identificação dos aspectos gerais do gênero textual “comentário do Facebook”. Nesta atividade os alunos foram até o laboratório de informática do colégio e se organizaram em 5 grupos, pois não havia computador disponível para todos os alunos. Então, eles acessaram suas contas no Facebook (de qualquer membro do grupo) e tiveram que localizar uma postagem qualquer (podendo ser ou não de autoria própria) que tivesse gerado alguns comentários, a fim de identificar, por meio de um questionário simples (**Apêndice A**), o assunto debatido, o teor argumentativo e a autoria do comentarista. Em seguida, após discussão e preenchimento deste questionário, a professora-pesquisadora apresentou a proposta do projeto que seria desenvolvido com eles durante aquele trimestre; tirou as dúvidas de alguns alunos, explicou que para a realização de tal projeto seria necessário que os alunos, juntamente com seus pais, preenchessem e assinassem um termo de consentimento e outro de

assentimento e levassem na aula seguinte para que a mesma pudesse utilizar as informações coletadas durante o projeto em sua pesquisa de mestrado. Como todos concordaram em participar, foi acordado com os alunos que a professora criaria uma página fechada no Facebook para turma, intitulada “Deu a louca no mundo – English class”<sup>12</sup> na qual ela adicionaria todos, para que algumas atividades do projeto pudessem ser realizadas. A professora pediu que todos os alunos levassem seus smartphones para a aula seguinte, pois a atividade que eles iriam participar era individual, e como não havia computadores suficientes para todos no laboratório de informática do colégio, eles poderiam utilizar seus dispositivos eletrônicos nas aulas de inglês.

#### - Oficina 2:

Esta oficina foi dedicada à aplicação da **Produção Diagnóstica**. A partir de uma postagem polêmica em inglês no Facebook da turma (Figura 6), feita pela professora, na qual consistia de um vídeo sobre veganismo, intitulado “*Are Those Five Minutes Worth It?*”<sup>13</sup> e de uma pergunta: “*Would you become veg (vegan or vegetarian) to help animals and the planet? Why or why not?*”. Os alunos tiveram que acessar a postagem, por meio de seus smartphones, lê-la com atenção e fazer um comentário em inglês expressando sua opinião a respeito do assunto abordado. Para esta atividade, não houve interferência nenhuma da professora, pois o intuito era que os alunos produzissem o primeiro comentário em inglês sem nenhuma mediação. Não foi dito que eles estariam proibidos de recorrer a algum tipo de ajuda (tradutor *online*, dicionário, perguntas ao colega da classe, etc.), pois esta ação também fazia parte da avaliação da professora. Após todos os alunos terem comentado na postagem, a professora entregou um questionário (**Apêndice B**) de modo a identificar quantos alunos recorreram a algum tipo de ajuda para conseguir comentar em inglês. Para que as respostas fossem as mais sinceras possíveis, foi explicado que os alunos não precisariam se identificar no questionário e que não havia nenhum problema se eles tivessem recorrido a algum tipo de ajuda.

---

<sup>12</sup> Link de acesso à página: <https://www.facebook.com/groups/513225859101225/>

<sup>13</sup> Link de acesso ao vídeo:

<https://www.facebook.com/mercyforanimals/videos/10155381040089475/UzpfSTeWMDAwMzU0NzY1MTY2NDpWSzo1MTMyMjcyOTkxMDEwODE/>

**Figura 6** - Postagem 1 na página do Facebook da turma para a realização da produção diagnóstica.



### - Oficina 3:

A terceira oficina iniciou-se com a leitura de alguns comentários feitos pelos alunos e de outros relacionados ao vídeo da postagem 1. Para esta atividade (**Apêndice C**), a professora “tirou *print*” dos comentários selecionados por ela (seleção aleatória), colou-os em um documento Word e imprimiu uma cópia para cada aluno. Com as folhas em mãos, a professora iniciou um debate com os alunos a respeito da estrutura do gênero comentário. Primeiro, ela indagou quais seriam essas estruturas (avaliação diagnóstica), depois de checar o conhecimento prévio dos alunos, ela explicou que o comentário era composto por diversas estruturas, e que cada uma possui um objetivo específico. Após colar uma folha com o plano textual gênero textual global do “comentário argumentativo do Facebook” (cf. quadro 2), no mural da sala, a professora explicou cada uma delas. Em seguida, os alunos tiveram que identificar cada parte/estrutura do comentário que estava destacada (sublinhada ou circulada) com uma cor diferente; eles teriam que puxar uma flecha ao lado e escrever que estrutura era.

#### - Oficina 4:

O foco da atividade na oficina 4 (**Apêndice D**) consistiu em analisar o teor argumentativo das primeiras produções dos alunos. A professora criou um quadro que continha alguns dos comentários feitos pelos alunos ainda referentes à postagem 1 (comentários diferentes dos selecionados para a atividade anterior) e duas informações que os alunos teriam que identificar nestes textos (a tese e a justificativa). Para tanto, eles teriam que sublinhar no próprio comentário a informação pedida e completar o quadro. Depois, a professora realizou uma discussão com a turma toda a respeito das respostas dos alunos e pediu para que os alunos guardassem a atividade e a levassem para a aula seguinte.

#### - Oficina 5:

Para esta oficina, foi planejado apresentar os principais operadores argumentativos em inglês, também conhecidos como *linking words*. A princípio, a professora pediu para que os alunos pegassem a atividade da aula anterior e que identificassem (circulassem na folha) algumas palavras que ligavam uma frase na outra. Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora ia de carteira em carteira observando o trabalho dos alunos, mas sem interferir na atividade. Após observar que muitos alunos estavam com dúvida, a professora perguntou para a classe se eles conheciam algumas palavras em português que utilizamos para conectar frases. Muitos começaram a responder à pergunta com exemplos de conectivos mais utilizados no dia a dia, tais como: e, porque, pois, mas, porém, etc. A professora foi escrevendo cada resposta no quadro e depois elogiou a classe confirmando que todas as respostas estavam corretas. Então, ela perguntou se eles sabiam como eram estas palavras em inglês, ou seja, qual seria a tradução delas para o inglês. Para a surpresa dela, os alunos sabiam todas de cabeça, e ela foi anotando a tradução no quadro. Em seguida, a professora entregou uma lista com as principais *linking words* em inglês (**Apêndice D**), classificadas em tipos diferentes, explicou cada um deles, e pediu para traduzir todas as palavras. Por fim, após a apresentação das dos conectivos em inglês, os alunos foram solicitados a identificá-los novamente na atividade. No final da aula, as atividades foram recolhidas pela professora para que a correção pudesse ser feita e a atividade devolvida na aula seguinte.

### - Oficina 6:

Para reforçar o que foi trabalhado na oficina anterior (*linking words*), foi pensado em desenvolver uma atividade avaliativa com a turma de modo a retomar o conteúdo. Para tanto, foi elaborado um quebra-cabeça com frases (argumentativas) em inglês que se conectavam com *linking words* (**Apêndice E**). Para cada frase, os alunos tinham três opções de *linking words*, mas somente uma era a correta. Os alunos foram organizados em cinco grupos, nos quais cada um recebeu um quebra-cabeça diferente. Eles teriam que montar a frase em inglês na mesa com a *linking word* correta, escrevê-la na folha de avaliação (**Apêndice F**) e classificar a *linking word* quanto ao seu tipo. Quando todos os grupos haviam terminado a primeira frase, a professora trocou o quebra-cabeça entre eles e começou mais uma rodada. E assim ocorreu até que todos os grupos trabalhassem as cinco frases. Como se tratava de uma avaliação em equipe, a professora recolheu todas as folhas para corrigi-las em casa e levar para a aula seguinte.

A oficina foi encerrada com a entrega de uma tarefa de casa (**Apêndice G**), valendo nota, a respeito das *linking words* na qual os alunos teriam uma semana para a realização e entrega da mesma.

### - Oficina 7:

Esta oficina iniciou-se com um *feedback* da atividade da aula anterior. A professora entregou as avaliações corrigidas para suas respectivas equipes e iniciou uma discussão oral geral a respeito das facilidades e dificuldades que a turma apresentou. Este momento foi fundamental para sanar as dúvidas que alguns alunos ainda apresentavam a respeito das *linking words*. Em seguida, a professora realizou uma atividade dinâmica com a classe toda que consistia de um *quiz*, por meio do aplicativo Kahoot, sobre sustentabilidade (**Apêndice H**). Os alunos tiveram que baixar o aplicativo ou acessar o website do Kahoot dos seus celulares para poder participar desta atividade. Então, a professora projetou o site no *datashow* com as perguntas em forma de complete; entretanto, as alternativas só apareciam no celular dos alunos, que teriam que clicar na resposta correta o mais rápido possível. Ganhava o aluno que respondesse o maior número de questões corretamente e mais rápido. O objetivo desta atividade foi apresentar argumentos em inglês sobre a temática sustentabilidade de modo a começar a preparar os

alunos para a próxima produção textual que teriam que fazer.

**- Oficina 8:**

Antes de iniciar a atividade da oficina 8, a professora sugeriu elaborar um glossário com as palavras que foram apresentadas na aula anterior sobre a temática sustentabilidade. Ela pediu que os alunos fossem citando quais eles lembravam e escreveu cada uma no quadro. Depois, para completar o glossário, ela perguntou quais outras palavras que não estavam ali, mas que também poderiam estar estritamente relacionadas com a sustentabilidade. Os alunos foram mencionando diversos vocabulários, alguns em inglês (no qual a professora imediatamente anotava no quadro) e outros em português; neste caso a professora pediu para que pesquisassem a tradução deles. Após a elaboração do glossário, foi entregue outra atividade em equipe (**Apêndice I**). Nesta, os alunos deveriam apresentar a defesa de uma tese, ou seja, formular argumentos para uma questão sobre sustentabilidade. Primeiramente, a escrita desta tese deveria ser em português e, depois, em inglês. Para finalizar, cada equipe apresentou sua tese e justificou o porquê dos argumentos. Foi um momento muito interessante para compartilhar ideias diferentes a respeito de uma temática tão relevante atualmente.

**- Oficina 9:**

Esta oficina foi dedicada à aplicação da **Produção Intermediária**. A partir de uma segunda postagem no Facebook da turma, envolvendo uma notícia em inglês do jornal *The Guardian* sobre veganismo, intitulada “*UN urges global move to meat and dairy-free diet*”<sup>14</sup>, os alunos deveriam ler a notícia e responder em inglês ao seguinte questionamento: “*Do you believe on the news below, that veganism can save the world? If so, what could you do, globally or locally speaking, to contribute to this situation? If not, what other attitudes could you take to contribute to a more sustainable world?*”. Para facilitar a atividade, a professora, com ajuda dos alunos, traduziu as perguntas e orientou-os a escrever um comentário, nesta mesma postagem, que expressasse a opinião deles a respeito da temática.

---

<sup>14</sup> Link de acesso à notícia: [https://www.theguardian.com/environment/2010/jun/02/un-report-meat-free-diet?fbclid=IwAR3OqyMrkaRCS13ClujSKbtPFXa8h\\_AhHSLvPLXne\\_p-5qa4\\_A\\_hzyViCRk](https://www.theguardian.com/environment/2010/jun/02/un-report-meat-free-diet?fbclid=IwAR3OqyMrkaRCS13ClujSKbtPFXa8h_AhHSLvPLXne_p-5qa4_A_hzyViCRk)

**- Oficina 10:**

Para desenvolver ainda mais a criticidade dos alunos por meio da argumentação, foi proposta uma atividade em equipe, na qual eles trabalhariam com o gênero textual “história em quadrinho”. Esta atividade avaliativa consistiu na escrita em inglês de uma história, baseada em algumas figuras, utilizando a argumentação e algumas *linking words* (**Apêndice J**). Ao final da oficina, as avaliações foram recolhidas para correção.

**- Oficina 11:**

Esta oficina retomou os comentários feitos pelos alunos na postagem 2 no Facebook da turma. A professora projetou os comentários desta postagem no *datashow*, a fim de explorar alguns deles. Coletivamente, ela perguntou se o comentário estava completo ou não, ou seja, se ele abrangia as principais estruturas que este gênero textual pede. As respostas foram surgindo pouco a pouco e houve uma retomada das estruturas do comentário. Então, a professora desafiou-os a identificar algum erro no comentário, tanto de ortografia quanto gramatical (concordância nominal, verbal, etc.). Este momento foi mais desafiador para os alunos, pois poucos conseguiram identificar os erros presentes nos comentários. O objetivo desta atividade consistiu em desenvolver nos alunos um olhar crítico em relação tanto à argumentação quanto à escrita em língua inglesa.

**- Oficina 12:**

Esta oficina visou analisar o papel do comentarista nas redes sociais. Esta questão intrigava a professora-pesquisadora antes mesmo do início do projeto, pois a mesma já havia observado diversas ofensas e argumentos errôneos nas páginas de Facebook dos alunos. Para esta atividade, a professora selecionou diversas postagens polêmicas em português mesmo com comentários tanto positivos quanto negativos para que os alunos pudessem analisar e discutir as vozes presentes em cada texto (**Apêndice K**). Foi uma atividade muito interativa, e praticamente todos os alunos mostraram interesse em participar. Cada um buscava identificar os pontos positivos e negativos dos comentários, sempre tomando como base os conteúdos já trabalhados até o momento na SDG. No final, houve um debate a respeito da postura que um comentarista deve ter na internet (netiqueta).

### - Oficina 13:

A oficina se iniciou com um debate sobre um assunto polêmico. Como a eleição presidencial estava se aproximando, a professora decidiu realizar um debate que envolvesse os planos de governo, principalmente no quesito sustentabilidade e educação, dos dois candidatos à presidência no segundo turno. Antes da realização desta atividade, os alunos foram requisitados a ler os planos de governo (disponíveis na página do Facebook da turma) de ambos os candidatos como tarefa de casa. Na sala de aula, os alunos foram organizados em dois grupos (opiniões diferentes) e tiveram que apresentar justificativa de defesa de opinião pautada em fatos verídicos e plausíveis, sem denegrir a opinião do outro. Foi um debate “quente” e muito interessante, pois os alunos estavam acostumados a argumentar utilizando adjetivos que denigrem a conduta do candidato oposto, bem como a opinião alheia contrária a sua, mas como uma das regras do debate era pautar-se na veracidade dos fatos de modo polido, muitos alunos tiveram dificuldade em justificar sua opinião (tese).

Após o debate, os alunos realizaram a **Produção Inicial para o Processo de Reescrita (PIR)**. Eles tiveram que comentar em inglês uma última postagem no grupo do Facebook da turma. O comentário tinha que responder ao seguinte questionamento: “*After reading the Governmental Plan of both Brazilian presidential candidates, reflect and answer: Which candidate could contribute more positively to the environment in our country? Justify your answer*”. Uma das exigências era que os alunos não utilizassem nenhum recurso para escrever em inglês, se alguém tivesse alguma dúvida era para levantar a mão que a professora iria até ele auxiliar como deveria. O objetivo desta atividade foi desenvolver a autonomia dos alunos quanto à escrita em LI, além de aprender a expressar sua opinião nas redes sociais com polidez (netiqueta).

### - Oficina 14:

Antes de iniciar a reescrita dos seus textos, os alunos realizaram uma autoavaliação da PIR, por meio de um roteiro de perguntas (**Apêndice L**). Enquanto os alunos realizavam as atividades, a professora circulava pela sala a fim de ajudar àqueles que apresentavam dúvidas ou insegurança na autoavaliação. Depois, os alunos trocaram seus textos com os colegas a fim de realizar, na mesma

folha de autoavaliação, uma última avaliação, a *peer assessment* (avaliação por pares). Nesta última etapa quase não houve interferência da professora, pois a mesma preferiu que os alunos a realizassem com mais autonomia e segurança, mesmo que algumas informações pudessem passar despercebidas. No final da atividade, os alunos tiveram que reescrever novamente seus comentários, corrigindo tanto os erros que eles próprios identificaram na autoavaliação quanto os que o colega identificou (na avaliação por pares).

**- Oficina 15:**

Após as avaliações da oficina anterior, foi a vez da professora fazer suas correções. Ela pediu para um aluno por vez ir até sua carteira para ela checar se algum erro havia passado despercebido na última atividade. Depois desta última correção, ela pediu para os alunos reescrevem mais uma vez seus comentários na folha de atividade e, após mais uma checagem da professora, eles tiveram que entraram em suas páginas do Facebook e editar seus últimos textos, com base nas correções realizadas em sala de aula.

**- Oficina 16:**

Esta oficina consistiu em realizar um *feedback* geral de tudo o que foi abordado durante a aplicação da SDG. Foi um excelente momento para sanar as dúvidas que ainda restavam em alguns alunos e retomar os conteúdos antes da avaliação final. Para esta atividade, foi realizada uma breve aula dialogal com a turma, bem como alguns exercícios em inglês (**Apêndice M**).

**- Oficina 17:**

A oficina 17 foi dedicada à realização da Avaliação Somativa (**Apêndice N**). Esta etapa objetivou avaliar, dentro do possível, os conhecimentos que os alunos conseguiram adquirir durante a SDG.

**- Oficina 18:**

Para esta oficina, procurou-se evidenciar os avanços e as dificuldades que os alunos apresentaram durante a realização da Avaliação Somativa. Para tanto, a professora entregou as avaliações corrigidas para os alunos,

projetou o modelo da avaliação no *datashow*, e trabalhou exercício por exercício com a turma, a fim de elucidar os avanços e sanar as dúvidas de alguns alunos. Após esta prática, a professora ainda elaborou outros exercícios no quadro para os alunos trabalharem mais uma vez os conteúdos abordados durante o trimestre.

**- Oficina 19:**

A última oficina foi dedicada à realização da Reavaliação Somativa (**Apêndice O**). Esta etapa objetivou avaliar mais uma vez os conhecimentos que os alunos conseguiram adquirir durante a SDG, após uma retomada dos conteúdos e realização de exercícios de aprimoramento.

### 5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto de ensino implementado, como mencionado no início deste capítulo, foi uma adaptação da metodologia das SDG de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), porém a sequência, mesmo tendo uma pré-planificação, teve sua elaboração concreta no processo de intervenção didática. Um dos fatores que mais contribuíram para o delineamento da SDG foi o diagnóstico feito a partir da primeira produção dos alunos, aqui denominada como **Produção Diagnóstica (PD)**. Ou seja, foi somente a partir dos resultados apresentados pelos alunos, após a análise da primeira produção, que foi possível traçar o percurso didático da sequência e pensar na elaboração das atividades a fim de fornecer instrumentos pertinentes para que os alunos pudessem progredir na escrita do gênero textual em questão.

O tópico a seguir traz a análise feita das produções dos alunos no decorrer da implementação da SDG “Netiquette on Facebook”.

#### 5.3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA (PD)

A etapa de análise das produções textuais dos alunos teve como base as capacidades de linguagem na visão de Dolz e Schneuwly (2004). Para os autores, os alunos necessitam mobilizar algumas aptidões para a produção de um determinado gênero numa dada situação de comunicação, e essas podem ser subdivididas em três níveis:

1) capacidades de Ação (CA), que possibilitam ao produtor articular o texto ao ambiente físico, social e subjetivo do referente;

2) capacidades Discursivas (CD), são aquelas relacionadas à infraestrutura geral do texto, que engloba a escolha dos tipos de discurso e dos tipos de sequência;

3) capacidades Linguístico-Discursivas (CLD), que referem-se aos mecanismos de textualização e enunciativos, construção dos enunciados e as escolhas lexicais, tudo em LI.

A atividade da PD foi elaborada com o propósito de identificar esses três níveis das capacidades de linguagem, bem como as dificuldades da turma com relação à escrita em LI. Como se tratou somente de uma sondagem, não houve o processo de reescrita nesta primeira etapa. O objetivo era que os alunos produzissem “comentários argumentativos do Facebook” e que defendessem um ponto de vista, por meio da argumentação, sobre medidas sustentáveis que ajudariam a diminuir o problema da poluição no meio ambiente.

A escolha do tema se deu pelo fato de estar na grade curricular do colégio e, também, como mencionado no capítulo 3, pelo fato de ter que abordar, de modo interdisciplinar, uma determinada temática em cada turma e em cada trimestre. Deste modo, o tema proposto para a turma envolvida na pesquisa no trimestre em que a SDG foi executada era sustentabilidade. Como é uma temática muito abrangente, a professora procurou incluir, nas atividades, diversas áreas que envolvem a sustentabilidade, como a social, ambiental, educacional, política e cultural (SACHS, 2004; LOPES; TENÓRIO, 2006).

Para a PD, foram colhidas 23 produções, tendo em vista que cinco alunos, por motivos de problemas com o acesso à internet, acesso à conta do Facebook e celular sem carga, não realizaram a primeira produção.

Essa primeira produção foi realizada **na oficina 2** da SDG, pois a **oficina 1** foi destinada a checar se todos os alunos possuíam conta no Facebook, quantos tinham *smartphones* para poderem utilizar nas aulas de inglês e fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, para, então, apresentar a proposta do projeto e entregar os termos de consentimento e assentimento.

Como o propósito da atividade da PD era criar possibilidades para

que os alunos argumentassem em seus comentários, e a argumentação pauta-se em torno de uma questão polêmica (cf. BARROSO, 2010), foi pensado em criar uma postagem sobre veganismo, com um vídeo bastante impactante (cf. oficina 2), de modo a levantar uma questão polêmica entre os alunos para otimizar as possibilidades de argumentação.

Foi possível observar que a temática gerou bastantes comentários e polêmicas entre os alunos na hora da atividade; este foi um fator positivo, pois despertou a atenção deles e muitos conseguiram argumentar em seus textos. Entretanto, mesmo com o engajamento dos alunos, em algumas produções não constaram a argumentação, e outras nem mesmo a tese defendida. Cabe ressaltar que a tese (posição defendida pelo produtor) e a justificativa (argumentação) são elementos básicos de um comentário (BARROSO, 2010).

Para exemplificar estas análises, foram trazidos seis textos da PD dos alunos. Para o critério de avaliação e escolha baseou-se na evolução diferenciada de cada um: os alunos AB<sup>15</sup> e LM fizeram uma primeira produção com traços iniciais do “comentário argumentativo do Facebook”, cometeram poucos desvios de ortografia em LI e tiveram um ótimo desenvolvimento até a produção final. Os alunos VM e GP fizeram a primeira produção um pouco fora do objetivo do projeto, tiveram vários desvios de linguagem, mas evoluíram progressivamente de acordo com os módulos e tiveram uma excelente produção final. Já os alunos KC e SN fizeram a primeira produção fora do objetivo esperado, na segunda produção, tiveram um desenvolvimento bem abaixo do esperado e, na produção final, conseguiram evoluir um pouco.

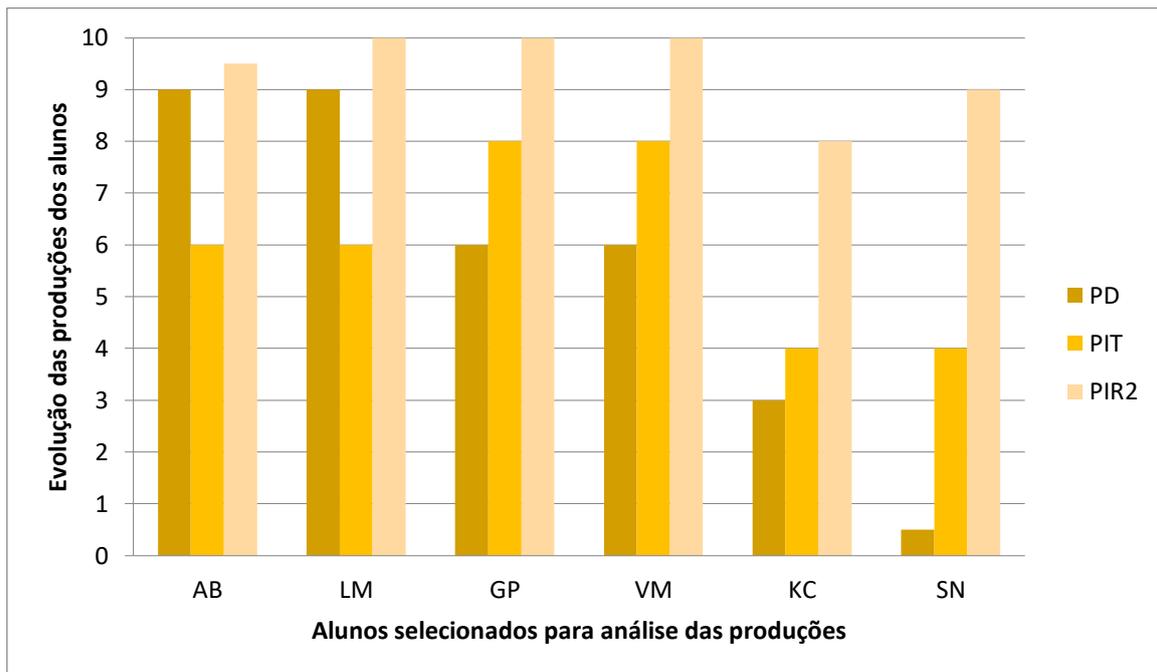
Para explicar melhor o critério de avaliação e escolha das produções textuais, será trazido um gráfico que evidencia a **evolução** desses seis alunos no decorrer das três produções: 1) Produção Diagnóstica (PD), 2) Produção Intermediária (PIT) e 3) Produção Inicial para o processo de Reescrita após as avaliações (PIR2). Para tanto, o avanço das produções textuais dos alunos será representado da seguinte forma: de 0 a 3 é considerado *inadequado*, no qual o aluno não mobilizou as capacidades de linguagem de um “comentário argumentativo do Facebook”; de 3 a 7 *parcialmente adequado*, que abrange as produções

---

<sup>15</sup> Os nomes dos alunos envolvidos na pesquisa estão abreviados para que sua identidade se mantenha preservada. Deste modo, não constarão na *Lista de Abreviaturas e Siglas*.

parcialmente atendidas às exigências deste gênero textual; e de 7 a 10 *adequado*, no qual o aluno produziu um texto dentro das capacidades de linguagens básicas que o “comentário argumentativo do Facebook” exige.

**Gráfico 1** – Avanço das produções textuais dos alunos do gênero “comentário argumentativo do Facebook”



Fonte: A autora.

Em seguida, serão apresentadas as PD dos alunos selecionados para a avaliação das capacidades de linguagem. A seleção desses seis alunos permanecerá a mesma até a última produção (PIR), para que a análise da evolução do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem realmente possa acontecer.

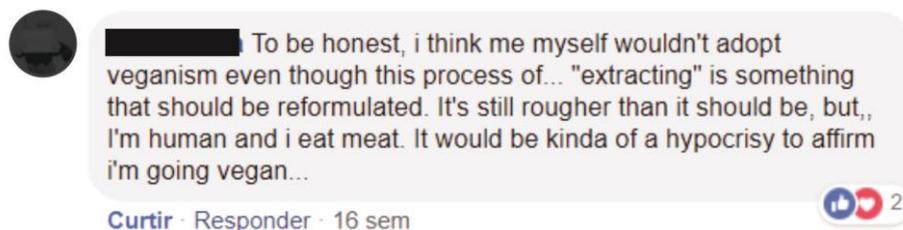
**Figura 7** - Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de AB.



O texto de AB, por exemplo, apresenta predominantemente um caráter argumentativo, por discutir um assunto social controverso que expõe seu

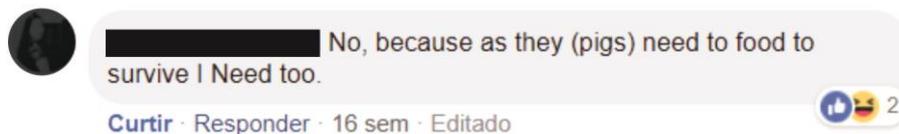
ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificativas em favor de uma posição tomada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Deste modo, o aluno mobiliza as CD para a produção textual. O ponto de vista do aluno AB, ou seja, sua tese defendida em relação ao assunto da postagem, pode ser observada no seguinte trecho: *“I respect veganism, but I can not become vegan...”*, e na sequência já apresenta uma justificativa: *“...because I think that whoever is carnivorous, it is DIFFICULT to control food without eating meat”*. Sobre as CLD, o aluno AB utiliza alguns conectivos em inglês que dão mais coerência ao texto, como: *but* e *because*. Apesar de haver erro gramatical no texto, como o uso do *very much* no meio da frase, o aluno consegue transmitir uma mensagem, mas poderia ter sido mais claro em sua opinião, pois a frase final: *“but I would very much like to become vegan”*, deixa dúvidas em relação ao seu ponto de vista. Outro aspecto importante para analisar no texto são as CA, cujo objetivo desta produção era verificar o papel do comentarista em um ambiente virtual informal, e o aluno respeita a netiqueta ao expressar sua opinião.

**Figura 8** - Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de LM.



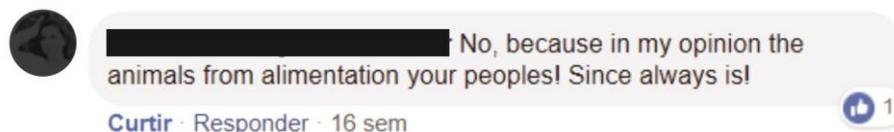
Assim como o aluno AB, LM desenvolve bem as CD ao produzir um texto predominantemente argumentativo, no qual sua tese fica evidenciada em dois trechos: *“i think me myself wouldn't adopt veganism...”*; *“It would be kinda of hypocrisy to affirm i'm going vegan...”*, que é complementada com uma justificativa: *“...even though this process of...'extracting' is something that should be reformulated. It's still rougher than it should be, but I'm human and i eat meat”*. Apesar de alguns desvios de ortografia, como o uso das palavras *me* e *myself* ao invés de *I*, e a escrita da palavra *i* em letra minúscula, que se refere ao sujeito “eu” em inglês, quando a mesma deveria estar maiúscula, mesmo que esteja no meio de uma frase, o aluno desenvolve muito bem as CLD ao utilizar vários conectivos (*To be honest, even though, still, than, but, and*) para dar mais coerência à sua escrita. Sobre as CA, o aluno mantém a respeitabilidade durante todo o comentário.

**Figura 9** - Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de GP.



Neste texto, é possível observar que o aluno GP desenvolve as CD e as CLD de maneira bem simples, atendendo parcialmente ao objetivo da atividade. Sua tese (CD) é declarada com um simples “No”, e sua justificativa, que é seguida pelo conectivo *because* (CLD), é bem curta e com poucos argumentos: “...*because as they (pigs) need to food to survive I Need too*”. Há um erro gramatical, no qual GP usa a palavra *to* antes de *food*, mas como *food* não é um verbo, não há necessidade do uso da mesma. Pode-se dizer que a CA também é parcialmente atendida, pois na visão de um vegano, esta justificativa pode ser uma ofensa.

**Figura 10** - Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de VM.



O aluno VM, assim como o GP, também desenvolve parcialmente as capacidades de linguagem na sua produção textual. Nas CD, ele explicita sua tese com um simples “No”, seguido do conectivo *because* (CLD) para elucidar sua justificativa: “...*the animals from alimentation your peoples!*” Percebe-se que há vários erros gramaticais, deixando o texto com pouco coerência. Quanto à CA, a opinião do aluno também pode ser interpretada como algo ofensivo na visão de um vegano.

**Figura 11** - Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de KC.



Mesmo que o aluno KC tenha cometido somente um erro em sua

escrita, que foi a repetição da palavra *vegetables* sem necessidade, ele não consegue desenvolver as CD e CLD em sua produção. Embora ele inicie seu comentário com “Yes”, sua tese não fica clara. Nas CLD, mesmo utilizando o conectivo *because* para justificar seu ponto de vista, o comentário de KC não apresenta coerência nenhuma. Somente a CA é adequadamente desenvolvida, pois o aluno mantém a ética em seu texto.

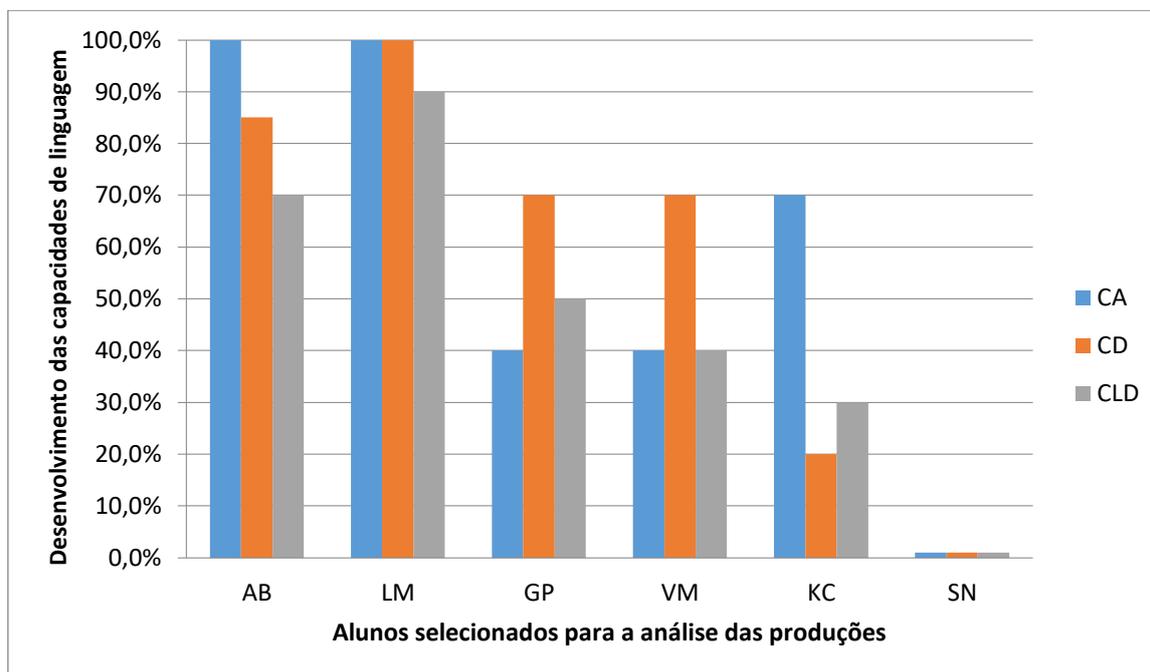
**Figura 12** - Produção diagnóstica: “comentário argumentativo do Facebook” de SN.



O comentário de SN foge totalmente do tema da postagem do Facebook, tornando seu texto sem lógica no contexto desenvolvido. Deste modo, SN não desenvolve nenhuma das capacidades de linguagens que a atividade proposta engloba.

Ao analisar as primeiras produções dos alunos (PD), foi possível observar, na produção da maioria deles, textos fundamentalmente argumentativos, porém, com poucos conectivos (*linking words*) para explicitar a opinião e dar coerência e coesão ao texto. Deste modo, a maioria dos alunos mostrou domínio ao argumentar, mas não desenvolveu adequadamente as principais estruturas do gênero textual “comentário do Facebook” (tese e justificativa). Houve, também, poucos erros de escrita em LI, sinalizando, assim, a familiaridade da turma com o idioma.

O gráfico 2 evidencia o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na PD em porcentagem de zero (0) a cem (100), sendo que zero indica o não desenvolvimento de uma determinada capacidade de linguagem e cem o desenvolvimento completo desta capacidade.

**Gráfico 2** – Diagnóstico inicial das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos

Fonte: A autora.

Após a primeira produção, ainda na oficina 2, os alunos receberam um questionário simples (cf. Apêndice B) no qual deveriam responder se recorreram a algum tipo de ajuda ou não; se sim, qual. Para tentar obter o maior número de respostas sinceras, foi pedido que os alunos não se identificassem no questionário; foi dito, também, que se tivessem obtido ajuda para escrever em inglês, não haveria problema nenhum em relatar. O objetivo deste questionário foi investigar quantos alunos tinham autonomia/segurança para produzir um texto em LI, pois hoje em dia é muito comum o aluno preferir recorrer a um tradutor online para produzir o texto todo em outro idioma do que tentar escrever aos poucos com a ajuda de um dicionário para pesquisar apenas algumas palavras.

Dos 23 alunos que participaram da PD, 19 responderam a este questionário, sendo que somente 2 relataram ter recorrido a um tradutor online para a produção textual toda, 4 responderam que não precisaram de nenhuma ajuda para a escrita do comentário em inglês e os 13 participantes restantes responderam que recorreram a algum tipo de ajuda nesta atividade (tradução de algumas palavras no dicionário e/ou ajuda do amigo).

Se as informações presentes neste questionário forem verídicas, em sua maior parte, pode-se concluir que os alunos detêm de uma autonomia para a

escrita em LI, e os que apresentaram alguma dúvida ou algum tipo de dificuldade, recorreram às ferramentas corretas para auxiliá-los.

### 5.3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MÓDULOS (OFICINAS) DA SDG “NETIQUETTE ON FACEBOOK” A PARTIR DA PD

Diante dos resultados apresentados a partir da análise da PD, foi possível planejar os módulos seguintes da SDG, de modo a trabalhar as dificuldades que os alunos apresentaram com relação às capacidades de linguagem.

Ao observar que a maioria dos alunos não conseguiu produzir satisfatoriamente um “comentário argumentativo do Facebook”, as atividades da **oficina 3** foram destinadas a trabalhar a identificação do plano textual global do “comentário argumentativo do Facebook” de modo a desenvolver as CA e as CD. Para tanto, a professora imprimiu um quadro com o plano textual prototípico um comentário argumentativo (cf. quadro 2) e colou-o no painel da sala. Ela explorou cada estrutura, mas sempre questionando a turma primeiro, por meio de uma aula expositiva-dialogada. Após apresentar o plano geral, a professora entregou uma atividade (cf. Apêndice C) que continha alguns comentários dos alunos, bem como outros comentários relacionados ao vídeo da postagem. Depois, ela projetou esta atividade no *datashow* e, juntamente com os alunos, foi identificando as estruturas do gênero. Após a identificação nos primeiros textos, a professora pediu para que os alunos realizassem sozinhos o restante da atividade. Entretanto, eles mostraram bastante insegurança e dúvida, e a professora teve que intervir para que eles conseguissem identificar, pelo menos, as estruturas básicas desse gênero textual.

Deste modo, a **oficina 4** foi destinada a trabalhar melhor a identificação plano textual global do “comentário argumentativo do Facebook”. A atividade desta oficina (cf. Apêndice D) consistia em analisar as primeiras produções dos alunos, a partir de um roteiro de perguntas, no qual os alunos deveriam identificar duas informações básicas: a tese e a justificativa do comentarista.

O resultado desta atividade foi bem positivo, pois quase todos os alunos conseguiram identificar a posição adotada frente à questão polêmica (tese) de cada comentarista, bem como as justificativas que alguns textos apresentaram. Esse ponto foi interessante, uma vez que muitos alunos observaram que alguns

comentários não possuíam justificativa para embasar a tese do comentarista e, antes mesmo da intervenção da professora, eles concluíram que a justificativa é fundamental para uma argumentação. Além disso, outras estruturas referentes ao gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” também foram identificados, como a contextualização, onde a identidade do comentarista sempre será exposta; a questão polêmica, que envolve textos do teor argumentativo; a contraposição, referente à posição contrária à tese; e, em alguns casos, a conclusão, que é um convite à reflexão. Nesta oficina foi possível desenvolver as CA e as CD.

Ao final da oficina 4, aconteceu uma roda de conversa com a turma toda para debater os pontos positivos e negativos que os alunos identificaram nos comentários. Nesse momento, muitos alunos relataram que foi fácil identificar a tese defendida nos comentários, mas que nem todos apresentaram uma justificativa. Foi então que a professora retomou as estruturas básicas de um comentário e explicou a importância de se usar argumentos ou contra-argumentos para justificar uma opinião.

A **oficina 5** teve como foco principal desenvolver as CLD a fim de possibilitar ao produtor dominar as operações linguístico-discursivas necessárias para a materialização do gênero. Nesta atividade (cf. Apêndice D), foram apresentados os conectivos em inglês, também conhecidos por *linking words*, foi explicado o quanto esses operadores são fundamentais em um texto argumentativo, pois são eles que trazem coesão textual, principalmente para iniciar uma justificativa (KÖCHE, 2017). Em seguida, os alunos voltaram para a atividade da oficina anterior e identificaram as *linking words* presentes nos textos.

Após uma avaliação do desempenho dos alunos nesta atividade, constatou-se que eles já conheciam os principais conectivos e sua importância em um texto, mas ainda não tinham se dado conta de como eles são fundamentais na construção de um argumento.

A **oficina 6** consistiu em reforçar o que foi trabalhado nas aulas anteriores, por meio de uma atividade mais dinâmica e em grupo (cf. Apêndice E). Dessa forma, os alunos foram divididos em 5 equipes, na qual cada uma recebeu um *card* com uma frase argumentativa em inglês, mas com um espaço a ser completado, que consistia na *linking word* adequada. Juntamente com os *cards*, foram distribuídas 3 opções de *linking words* para a equipe escolher a que

completaria adequadamente o comentário. Após a montagem do quebra-cabeça, as equipes deveriam escrever a frase na folha avaliativa (cf. Apêndice F) e classificar a *linking word* conforme sua tipologia, como visto na oficina 5. Quando todas as equipes concluíssem suas frases, a professora trocava os *cards* entre elas, dando início a mais uma rodada. E assim procedeu até que todas as equipes trabalhassem as 5 frases do quebra-cabeça. No final da oficina, os alunos receberam uma tarefa de casa (cf. Apêndice G) sobre as *linking words* para que este assunto fosse trabalhado mais uma vez.

Depois, a professora recolheu as folhas e corrigiu a atividade em casa para poder discutir os resultados com os alunos na aula seguinte. Ao realizar a correção, foi possível notar dois tipos de erros: 1) na escolha da *linking word* adequada para a construção da frase e, 2) ao classificar a *linking word* quanto à sua tipologia.

Destarte, a **oficina 7** foi iniciada com um *feedback* dos acertos e dificuldades que os alunos apresentaram na atividade anterior, e para reforçar ainda mais o conteúdo sobre *linking words* e para introduzir o assunto da oficina seguinte, foi elaborado um *quiz*, por meio do aplicativo Kahoot, envolvendo vocabulários relacionados à temática sustentabilidade (cf. Apêndice H). Nesta atividade, os alunos, individualmente, tinham que escolher a *linking word* que completava adequadamente a frase em inglês. Pontuava mais o aluno com maior número de acertos e que respondesse mais rapidamente as questões. Como se tratava de uma competição, os alunos se preocupavam mais em pontuar melhor do que analisar as frases. Desse modo, a professora realizava um *feedback* a cada questão, reforçando o porquê daquela *linking word* ser a correta para a frase e sempre trabalhava o sentido (tradução) delas, de modo que eles também compreendessem o assunto abordado e o teor argumentativo presente nos comentários.

Na **oficina 8**, antes de iniciar a atividade principal, a professora propôs elaborar um glossário com as palavras apresentadas no *quiz* da aula anterior a fim de preparar os alunos para a atividade seguinte. Então, a professora perguntou aos alunos quais palavras em inglês apresentadas no *quiz* estavam relacionadas à temática sustentabilidade. Eles foram mencionando algumas delas, a professora foi lembrando-os de outras, e juntos um glossário sobre sustentabilidade foi sendo formado no quadro. Depois, a professora pediu para que todos copiassem o

glossário no caderno, pois eles iriam utilizá-lo posteriormente. Para a atividade seguinte, os alunos se reuniram em equipes para formular uma tese a respeito de uma questão polêmica sobre sustentabilidade (cf. Apêndice I). Eles debateram juntos, formularam a tese em português e, depois, em inglês; por fim, em uma roda de conversa, cada equipe expôs seu ponto de vista sobre a questão debatida. Esse momento proporcionou uma grande troca de ideias e conhecimento a respeito da temática. Tomando como base os pressupostos teórico-metodológicos apresentados (BRONCKART, 2004), entende-se que orientar os alunos por meio de atividades escolares para o desenvolvimento da leitura crítica significa: levar o aluno a agir, tomar decisões, deliberar, construir representações sobre conceitos abstratos, formar opinião e partilhá-la com o grupo.

O objetivo desta atividade era preparar os alunos para a próxima produção textual, que aconteceu na **oficina 9**, que foi dedicada à aplicação da **Produção Intermediária (PIT)**. A partir de uma postagem polêmica em inglês no Facebook da turma, feita pela professora, na qual consistia na leitura e debate de uma notícia postada pelo jornal americano *The Guardian*, com o título “*US urges global move to meat and dairy-free diet*” e subtítulo “*Lesser consumption of animal products is necessary to save the world from the worst impacts of climate change, UN report says*”, que foi compartilhada no Facebook da turma, os alunos tiveram que dar sua opinião em relação a esta notícia. Para tanto, foi levantado o seguinte questionamento: “*Do you believe on the news below, that veganism can save the world? - If so, what could you do, globally or locally speaking, to contribute to this situation? - If not, what other attitudes could you take to contribute to a more sustainable world?*”

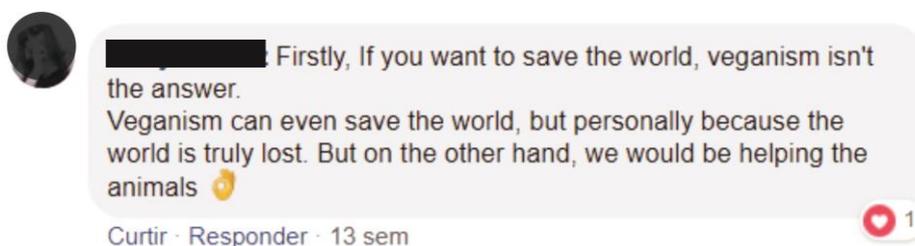
### 5.3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA (PIT)

A partir da PIT dos alunos, foi possível constatar que a maioria deles conseguiu explicitar sua tese e fundamentá-la com um argumento de maneira polida. Partindo deste ponto, os alunos conseguiram desenvolver bem as CA (netiqueta) e CD (plano textual global) do “comentário argumentativo do Facebook”. Quanto às CLD, muitos alunos recorreram aos operadores argumentativos, mais especificamente às *linking words*, para trazer coesão ao texto, mas outros ainda não

se deram conta da importância dessa ferramenta na construção de um argumento. Entretanto, outra dificuldade relacionada às CLD surgiu na PIT. Alguns alunos cometeram vários erros gramaticais ao utilizar o tempo verbal *Simple Present*, tempo esse predominante em um texto argumentativo, como aponta Köche et. al (2017) ao afirmarem que a linguagem utilizada na argumentação geralmente é comum, com vocabulário fácil e sintaxe simples, além do tempo verbal estar no presente do indicativo.

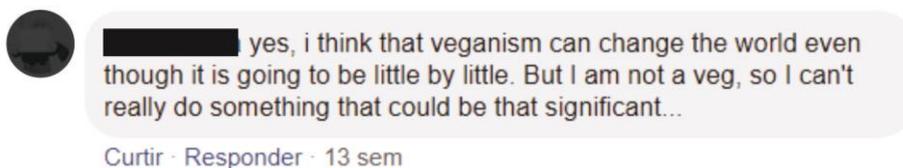
Esta análise pode ser exemplificada a seguir nos textos da PIT dos seis alunos selecionados para a análise das produções textuais deste projeto.

**Figura 13** - Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de AB.



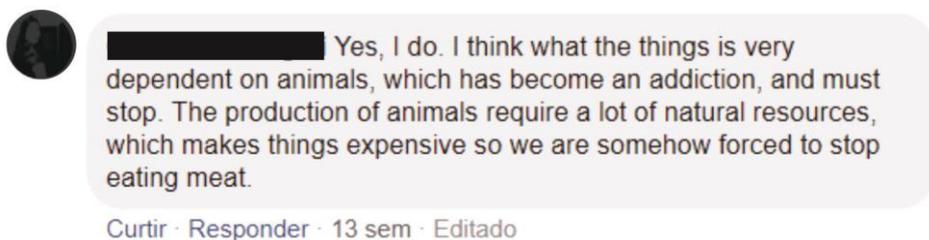
No texto de AB não é possível observar claramente sua tese defendida, nem mesmo uma justificativa, pois o aluno traz dois trechos com opiniões totalmente opostas, trazendo dúvidas em relação à sua tese defendida. Primeiro, ele afirma que o veganismo não é a resposta, como pode ser observado no seguinte trecho: “...*veganism isn't the answer*”. Depois, ele se contradiz ao afirmar que o veganismo pode até salvar o mundo: “*Veganism can even save the world...*” e complementa sua frase com comentários sem muita coerência, que talvez pudessem ser sua justificativa: “...*but personally because the world is truly lost.*”, mas acabam por não fazer sentido no texto. Pela última frase: “*But on the other hand, we would be helping the animals*”, pode-se deduzir que o aluno acredita que o veganismo contribui positivamente somente com os animais, e não com o meio ambiente. Mesmo utilizando várias *linking words*, como *Firstly, even, but, because* e *on the other hand*, seu texto fica incoerente, uma vez que não consegue atender às expectativas exigidas pelo contexto em que o texto se encontra, pois as estruturas básicas deste gênero textual não foram explicitadas corretamente. Apesar do aluno manter a polidez em seu comentário (CA), ele não desenvolve bem as outras capacidades.

**Figura 14** - Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de LM.



Quanto ao aluno LM, sua PIT foi parcialmente adequada. Sobre as CA, o aluno obtém êxito em seu comentário ao conseguir interagir com a postagem, mantendo a ética. Já as CD, o mesmo evidencia seu ponto de vista: “*yes, i think veganism can change the world even though it is going to be little by little*”, mas não trouxe uma justificativa que embase sua tese, desenvolvendo parcialmente esta capacidade. Sobre as CLD, LM utiliza adequadamente as *linking words* presentes em seu texto: *even though, but, so, really*, embora não tenha recorrido a elas para escrever uma justificativa. Além disso, comete um erro de coesão gramatical ao utilizar a palavra *something* em uma frase negativa, quando deveria ser *anything*.

**Figura 15** - Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de GP.



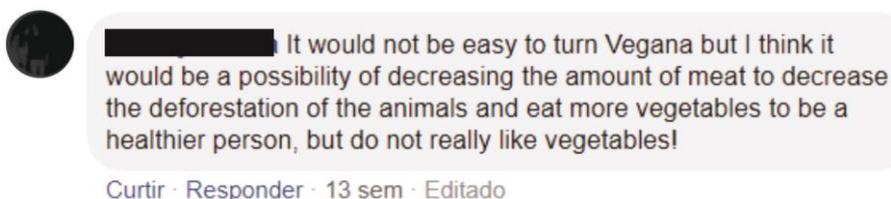
Já o aluno GP, consegue desenvolver bem as capacidades de linguagem. Primeiramente, ao analisar as CD, ele evidencia sua tese de maneira bem completa: “Yes, I do. I think the things is very dependent on animals, which has become an addiction, and must stop”, e complementa sua opinião de maneira polida (CA) com a seguinte justificativa: “*The production of animals require a lot of natural resources, which makes things expensive so we are somehow forced to stop eating meat*”. Há presença de quatro *linking words* utilizadas corretamente em seu texto: *which, and, which* e *so*. Entretanto, há um erro de conjugação verbal no trecho: “*...the things is...*” quando o correto deveria ser: “*...the things are...*”. De qualquer modo, a mensagem pode ser compreendida e, assim, GP consegue desenvolver bem as CLD em sua produção.

**Figura 16** - Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de VM.



No comentário de VM é possível perceber uma polidez em suas palavras (CA), bem como seu ponto de vista: “*I do not think veganism can change the world*”. Entretanto, VM não faz uso de uma justificativa para embasar sua tese, mas ele conclui seu comentário com um convite à reflexão: “*However, the world’s population can help in different ways such as not throwing trash...*”, desenvolvendo, assim, parcialmente as CD. Sobre as CLD, VM utiliza corretamente as *linking words* (*however* e *such as*), bem como a coesão verbal.

**Figura 17** - Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de KC.



O comentário de KC foge do questionamento presente na postagem. Ele mantém a polidez ao comentar, mas consegue desenvolver parcialmente as CA. Além do mais, suas ideias estão incoerentes, dificultando a identificação do seu ponto de vista, que talvez possa ser o seguinte trecho: “*It would not be easy to turn Vegana...*” bem como de uma justificativa (CD). Pode-se notar a presença da *linking word* “*but*” (CLD), mas a mesma perde sua relevância diante da inconsistência de informações presentes neste texto.

**Figura 18** - Produção intermediária: “comentário argumentativo do Facebook” de SN.

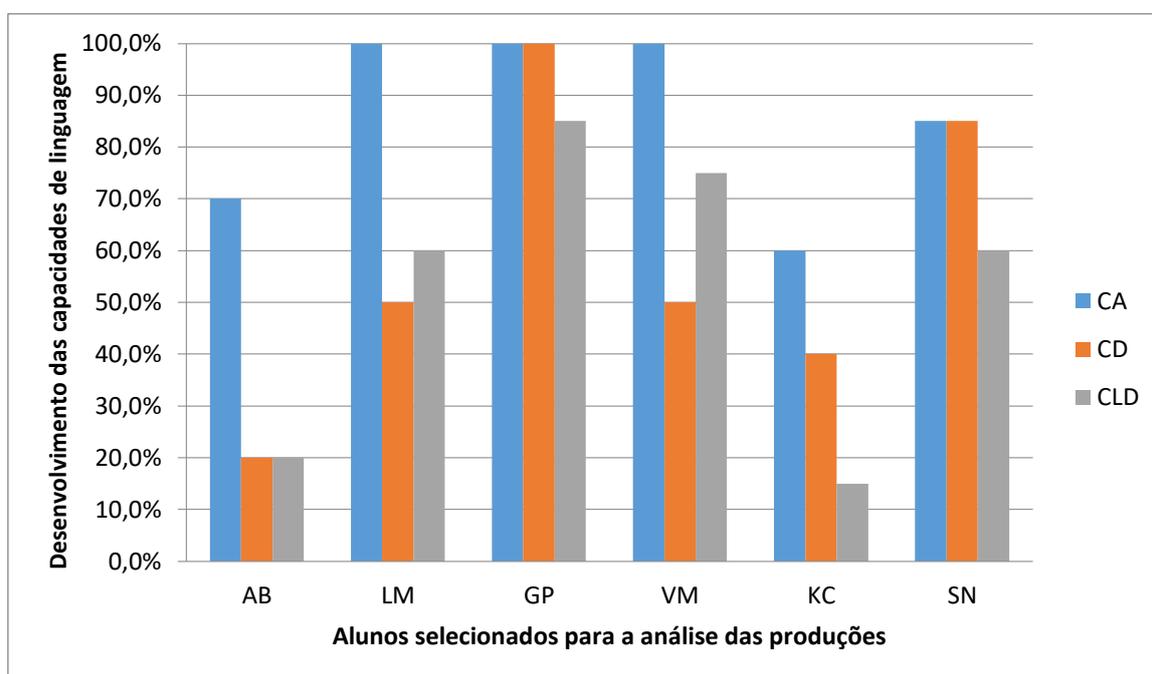


O texto de SN contempla as CA ao conseguir responder ao

questionamento da postagem, e de maneira polida. Apresenta uma tese, mesmo que de maneira simples: “yes”, acompanhada de uma justificativa (CD): “...if a large public joins veganism”, que pode ser notada a partir da linking word “if” (CLD). Mas, em sua conclusão, faltou o uso do conectivo *but* para ligar uma frase na outra.

O gráfico 3 ilustra o desenvolvimento das capacidades de linguagem desses alunos na PIT.

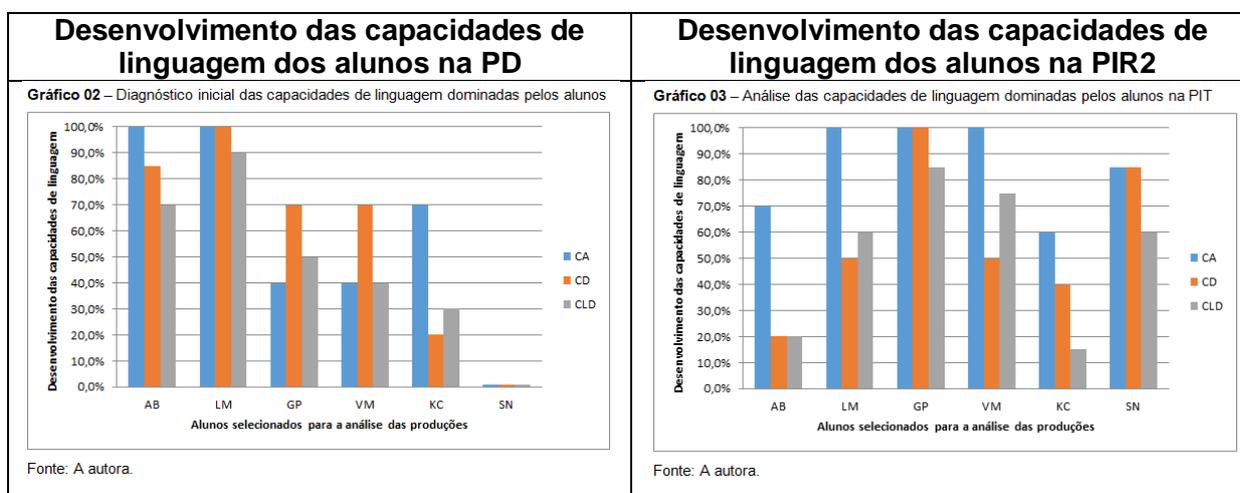
**Gráfico 3** – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PIT



Fonte: A autora.

Ao comparar as PD com as PIT dos alunos, foi possível constatar que AB e LM tiveram um excelente desempenho na PD, mas regrediram em suas PIT. Já os alunos GP e VM, tiveram um desempenho parcialmente satisfatório na PD e progrediram bastante na PIT. O aluno KC não progrediu em suas produções textuais e SN progrediu um pouco, como mostra o quadro 9, que retoma os gráficos 2 e 3 para que uma comparação desse avanço possa ser melhor analisada.

**Quadro 9** – Avanço das PD e PIT dos alunos quanto às capacidades de linguagem do gênero “comentário argumentativo do Facebook”



Fonte: A autora.

Diante dos fatos apresentados, os módulos seguintes tiveram como foco principal o desenvolvimento das CD e das CLD, visto que estas foram as capacidades que os alunos apresentaram mais dificuldades para desenvolver.

#### 5.3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MÓDULOS (OFICINAS) DA SDG “NETIQUETTE ON FACEBOOK” A PARTIR DA PIT

Como foi constatado, a partir da análise das PIT, que alguns alunos tiveram dificuldades ao utilizar corretamente o tempo verbal *Simple Present*, a **oficina 10** foi iniciada com uma retomada deste conteúdo por meio de uma aula expositiva-dialogada, seguida de alguns exercícios orais de aprimoramento.

Em seguida, os alunos se reuniram em cinco grupos para uma avaliação em equipe (cf. Apêndice J), a fim de avaliar se utilizam adequadamente: as estruturas de um argumento, as *linking words*, e agora, o tempo verbal *Simple Present*.

Por se tratar de uma atividade em equipe, na qual há compartilhamento de conhecimentos, os resultados dos alunos foram excelentes, pois todas as equipes atenderam aos requisitos exigidos na avaliação e conseguiram desenvolver bem as capacidades de linguagem.

Para a **oficina 11**, foi pensado em uma atividade que envolvesse uma análise crítica por parte dos alunos com relação às suas produções. Para tanto,

as PIT dos alunos foram projetadas no *datashow* (figura 18) a fim de que eles próprios analisassem os fatores positivos e negativos dos textos. Foram estabelecidos alguns critérios para a análise, conhecidos também por autorregulação (Vigotski, 2008): 1) estrutura textual (CD); 2) presença de operadores argumentativos (CLD); 3) desvios de escrita em LI (CLD); entre outros.

A professora pediu para um aluno ir até o quadro e destacar, com a caneta para quadro branco, as partes básicas (plano textual global) de um “comentário argumentativo do Facebook” no primeiro texto da postagem. Depois, ela pediu para que este aluno identificasse as *linking words* no texto, e por fim, se havia ou não algum erro de escrita. Essa última análise foi a mais difícil para os alunos, e conforme eles apresentavam dúvidas, a professora pedia ajuda para os outros colegas, de modo que todos participassem da análise. Foi um momento muito produtivo, pois a revisão coletiva permitiu que alguns alunos percebessem dificuldades que antes não haviam se dado conta. Para Mafra e Barros (2017, p. 41), a intenção dessa estratégia “é que o aprendiz possa identificar possíveis problemas no seu texto, a partir daquilo que foi analisado no texto do colega”.

**Figura 19** – Postagem 2 na página do Facebook da turma e alguns comentários dos alunos (PIT)

8 de outubro de 2018

Do you believe on the news below, that veganism can save the world?  
 - If so, what could you do, globally or locally speaking, to contribute to this situation?  
 - If not, what other attitudes could you take to contribute to a more sustainable world?



THEGUARDIAN.COM  
**UN urges global move to meat and dairy-free diet**  
 Lesser consumption of animal products is necessary to save the world fro...

Visualizado por 3

Curtir Comentar


 I think that veganism can change the world but only at the future, I can't do anything because I'm not a vegan  
 Curtir · Responder · 15 sem


 I think veganism can change a lot, many countries, the world, but not currently, I'm not vegan so I would not know how to change it, but those who are could have attitude and change for the better!  
 Curtir · Responder · 15 sem


 yes, i think that veganism can change the world even though it is going to be little by little. But I am not a veg, so I can't really do something that could be that significant...  
 Curtir · Responder · 15 sem


 I think veganism could save the world, but the "world" of animals, individually.  
 Curtir · Responder · 15 sem


 Firstly, If you want to save the world, veganism isn't the answer. Veganism can even save the world, but personally because the world is truly lost. But on the other hand, we would be helping the animals 🙏  
 Curtir · Responder · 15 sem


 🙏 I think veganism could save the world, but we'll all have to collaborate with it!  
 Curtir · Responder · 15 sem

Na **oficina 12**, a professora manteve a estratégia da revisão coletiva, mas o foco, dessa vez, foi na postura do comentarista (CA), ou seja, se havia respeito e ética no teor argumentativo dos comentários. Para esta atividade, a professora selecionou alguns comentários em português, para facilitar a análise do contexto do texto, referentes a postagens polêmicas. Ela projetou-os no *datashow*

(cf. Apêndice K) e iniciou a revisão coletiva, explicando que os alunos deveriam identificar, desta vez, se há polidez (respeito e ética) por parte dos comentaristas nos textos selecionados por ela.

Como os textos eram bastante polêmicos, houve um grande alvoroço na sala, pois muitos se revoltavam com tamanha falta de respeito entre os comentaristas. Foi então que a professora interveio e elucidou a importância de se manter o respeito em qualquer tipo de linguagem (oral ou escrita) e em qualquer contexto comunicativo (conversa formal ou em redes sociais), pois a ética e o respeito são bem-vindos em qualquer situação, e não é porque nossa imagem física não está exposta em uma conversa, que temos o direito de desrespeitar o próximo. Além do mais, nossa identidade é explícita nas redes sociais, e isto traz consequências para nossa imagem, principalmente para aquelas pessoas, como os alunos ali presentes, que estão em busca de um primeiro emprego, pois os perfis de redes sociais se tornaram um segundo currículo que as empresas buscam analisar.

Após esta última reflexão, a professora pediu, como tarefa de casa, que os alunos lessem os planos de governo (postados no grupo do Facebook da sala) dos dois candidatos à presidência do Brasil no segundo turno.

Na **oficina 13**, foi organizado um debate sobre as temáticas sustentabilidade e educação presentes nos planos de governo dos candidatos à presidência no segundo turno. A sala foi dividida em dois grupos: um a favor do candidato Fernando Haddad e o outro, do candidato Jair Bolsonaro.

A professora, que executou a função de mediadora deste debate, escreveu as regras do mesmo no quadro: 1) a defesa da tese deve ser pautada em fatos verídicos e plausíveis, sem denegrir a imagem do candidato oposto, ou seja, o ponto de vista defendido deve pautar-se em fatos reais que dizem respeito ao candidato defendido, sem ter a necessidade de denegrir a imagem do outro para justificar uma opinião; e 2) não pode haver desrespeito à opinião oposta.

Dada as regras, o debate começou, e foi de modo bem expressivo e “quente”, como já se esperava, devido ao teor polêmico do assunto. Foi uma atividade bastante interessante, pois muitos alunos queriam difamar o candidato oposto para justificar sua opinião, mas toda vez que eram lembrados que isto era proibido no debate, alguns não conseguiam mais argumentar. Após a atividade, a professora aproveitou o momento para mostrar aos alunos que muitas vezes nossos

comentários, tanto em redes sociais quanto no dia a dia, são carregados de imoralidade e falta de respeito, o que torna a convivência diária algo negativo e prejudicial ao bem-estar psíquico e moral de todos. Foi possível observar que muitos alunos saíram pensativos da aula e comentando sobre o assunto.

Após o intervalo, ainda no mesmo dia, os alunos tiveram que fazer um comentário em inglês, no grupo do Facebook da sala, a respeito do assunto debatido anteriormente. Eles deveriam responder ao seguinte questionamento: *“After reading the Governmental Plan of both Brazilian presidential candidates, reflect and answer: Which candidate could contribute more positively to the environment in our country? Justify your answer”*. Essa produção textual refere-se à **Produção Inicial para o Processo Reescrita (PIR)**, na qual os processos de revisão e de reescrita seriam realizados.

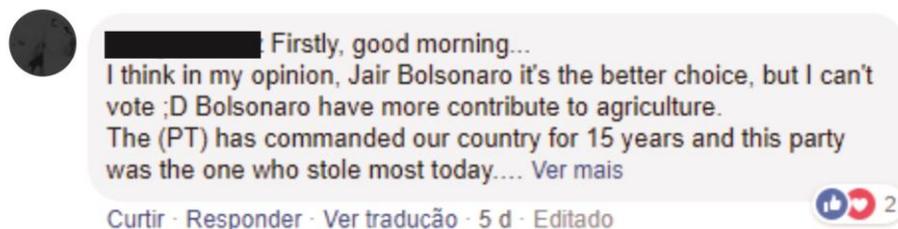
### 5.3.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO INICIAL PARA O PROCESSO DE REESCRITA (PIR)

Para a realização da PIR, os alunos não puderam utilizar nenhum recurso *online* (tradutor, pesquisa no Google, etc.) para produzir os textos em LI, somente o dicionário impresso para tirar as dúvidas e a ajuda da professora, se necessário. Então, por meio dos seus smartphones, os alunos acessaram suas contas do Facebook, entraram na página da turma e começaram a responder ao questionamento da postagem 03. A professora percebeu que os alunos se sentiam mais seguros para escrever sobre o tema debatido e em LI, pois poucos pediram sua ajuda e apenas alguns consultaram o dicionário. Enquanto os alunos comentavam no Facebook, a professora ia de mesa em mesa para conferir se eles não estavam utilizando nenhum tradutor online para a realização da atividade. É claro que é difícil manter uma vigilância total sobre o comportamento e intenção dos alunos, mas, no geral, a maioria pareceu respeitar os critérios exigidos pela professora para a realização desta tarefa.

Ao analisar as PIR dos alunos, é possível perceber que eles produziram textos mais extensos, com mais argumentos e mais coerência, ou seja, os textos apresentam, além da tese, uma justificativa com embasamento, dentro do contexto da postagem, com um cunho mais persuasivo, mas mantendo a polidez,

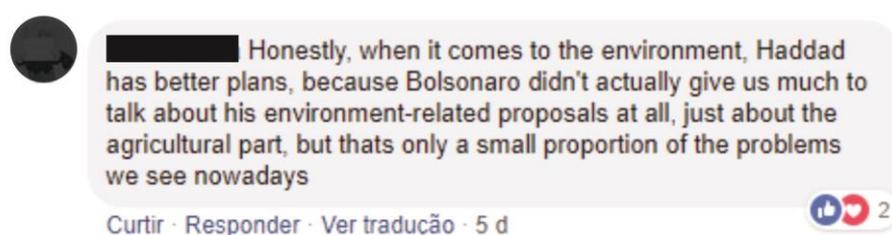
como pode ser observado a seguir.

**Figura 20** - Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de AB<sup>16</sup>.



O aluno AB inicia seu comentário de maneira bem polida (CA) com um “*Firstly, good morning...*” e consegue abordar a temática da postagem. Sua tese pode ser identificada no seguinte trecho: “*I think in my opinion, Jair Bolsonoro it’s the better choice...*”, seguida de uma justificativa (CD): “*Bolsonoro have more contribute to agriculture*”. Apesar de haver alguns erros gramaticais, é possível compreender a mensagem do comentário (CLD). Neste caso, conclui-se que o aluno compreende bem o contexto e as estruturas do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook”, desenvolvendo bem as CA e as CD. Sobre as CLD, há alguns desvios de escrita, principalmente ao conteúdo abordado nas últimas oficinas (*Simple Present*), como em “*Bolsonaro it’s*” quando deveria ser *Bolsonaro is*, e em “*Bolsonaro have*” quando deveria ser *Bolsonaro has*, mas o aluno faz uso de várias *linking words*, como: *Firstly, in my opinion, but, and*, dando bastante coesão ao texto. Deste modo, pode-se afirmar que AB desenvolve parcialmente as CLD.

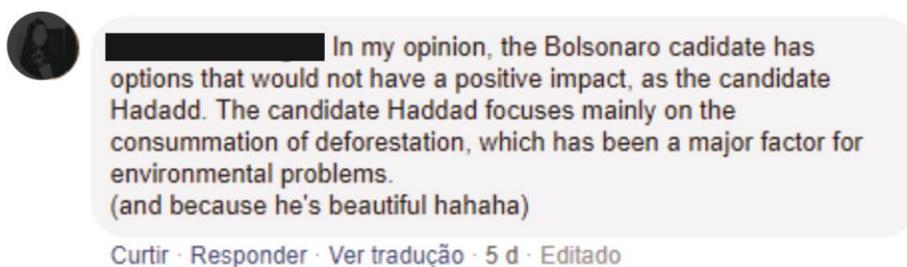
**Figura 21** - Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de LM.



<sup>16</sup> A PIR de AB será apresentada de maneira incompleta, pois no momento em que foi tirado “*print*” do texto, a professora-pesquisadora não observou que o mesmo tinha continuação. Como esse comentário já foi editado pelo aluno, não há possibilidade de resgatar sua totalidade mais.

O aluno LM desenvolve bem as três capacidades de linguagem em sua PIR. Ele aborda bem o assunto referente à postagem e com polidez (CA). Além do mais, LM deixa evidente seu ponto de vista, que pode ser observado no seguinte trecho: *“Haddad has better plans”* e logo justifica sua tese (CD): *“because Bolsonaro didn’t actually give us much to talk about environment-related proposals at all, just about the agricultural part...”*. Seu texto está repleto de *linking words*: *Honestly, when it comes to, because, actually, just e but*, além de não haver erros de escrita (CLD).

**Figura 22** - Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de GP.



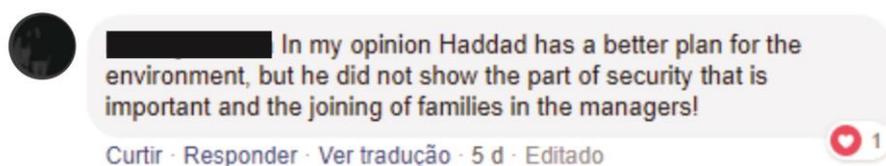
O aluno GP também desenvolve bem as capacidades de linguagem em sua PIR. Ele aborda bem o assunto referente à postagem e com polidez (CA). Além do mais, GP deixa evidente seu ponto de vista, que pode ser observado no seguinte trecho: *“In my opinion, the Bolsonaro candidate has opitons that would not have a positive impact, as the candidate Hadadd...”* e logo justifica sua tese (CD): *“...the candidate Haddad focuses mainly on the consummation of deforestation, which has been a major factor for environmental problems”*. Seu texto está repleto de *linking words*: *In my opinion, as, mainly, and e because*, além de cometer apenas um erro escrita (CLD), que seria no trecho: *“the Bolsonaro candidate”*, quando deveria ser *the candidate Bolsonaro*.

**Figura 23** - Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de VM.



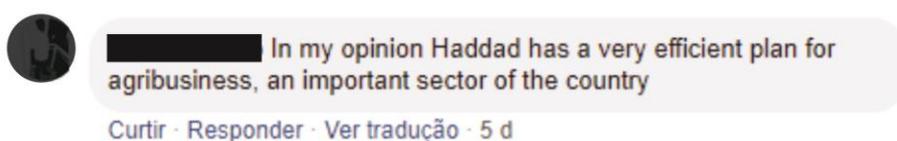
Do mesmo modo, o aluno VM também desenvolve bem as capacidades de linguagem em sua PIR. Ele aborda bem o assunto referente à postagem e com polidez (CA), evidencia seu ponto de vista, que pode ser observado no seguinte trecho: *“In my opinion Bolsonaro is best option.”* e logo justifica sua tese (CD): *“Because our country is moved mostly by agriculture, therefore we must take care of this important sector. The candidate Haddad thinks of innovative attitudes but I do not believe he will”*. Seu texto está repleto de *linking words*: *In my opinion, because, mostly, therefore* e *but*, além de cometer apenas um erro escrito (CLD), que seria no trecho: *“Bolsonaro is best option”*, quando deveria ser *Bolsonaro is the best option*.

**Figura 24** - Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de KC.



Já o aluno KC, consegue desenvolver as CA ao abordar o assunto da postagem e de maneira polida. Entretanto, ele traz somente seu ponto de vista no comentário: *“In my opinion Haddad has a better plan for the environment...”*, mas não traz uma justificativa que embase sua tese, apenas algumas conclusões: *“but he (Haddad) did not show the part of security that is important and the joining of families in the managers!”*, desenvolvendo, assim, parcialmente as CD. Com relação às CLD, KC faz uso de algumas *linking words*: *In my opinion, but* e *and*, bem como não comete erros ao escrever em LI.

**Figura 25** - Produção inicial para o processo de reescrita: “comentário argumentativo do Facebook” de SN.

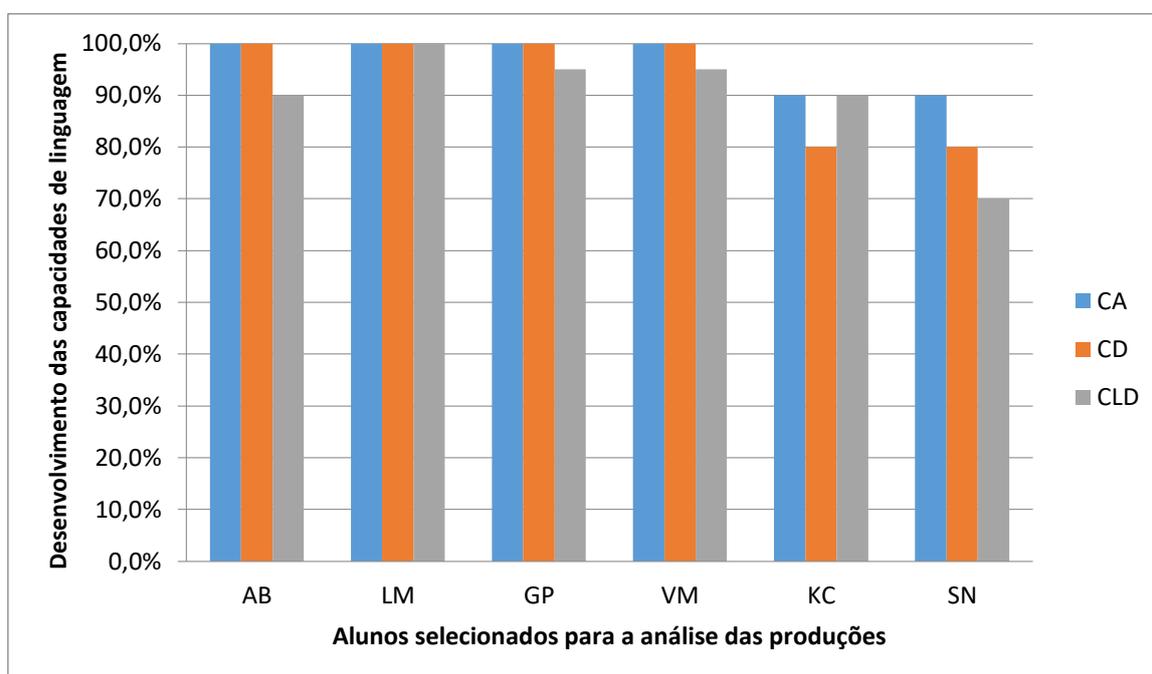


O aluno SN também desenvolve parcialmente as capacidades de

linguagem em sua PIR. Ele aborda o assunto sobre a postagem com polidez, mas de maneira bem sucinta (CA). Seu texto apresenta uma tese: “*In my opinion, Haddad has a very efficient plan...*” juntamente com seu argumento (CD): “*for agribusiness, an important sector of the country*”, no qual é evidenciado pela *linking word* “for”.

No gráfico 4, pode ser observado com mais clareza este avanço do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos quanto à escrita do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” nas PIR.

**Gráfico 4** – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PIR



Fonte: A autora.

Antes do processo de reescrita da PIR dos alunos, trabalhou-se a revisão destes textos. Pasquier e Dolz (1996, p. 9) asseguram que a revisão deva ser parte integrante da escrita: “a releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem”.

Como a revisão não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto, bem como em pares ou em grupos (MIRANDA; FERRAZ, 2014), as atividades das oficinas seguintes envolveram a autoavaliação, a avaliação por pares e a correção textual do professor.

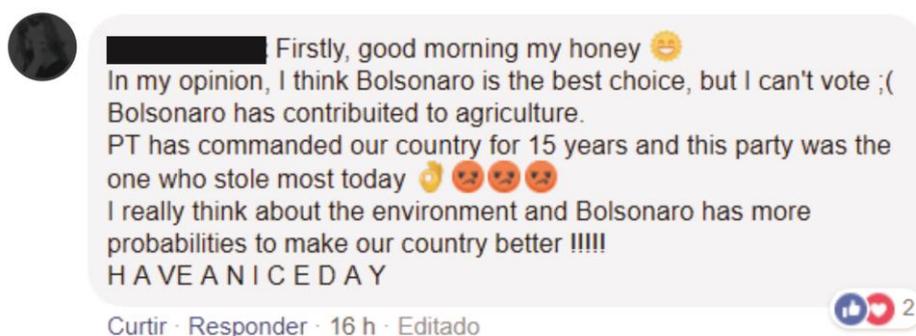
Na **oficina 14**, cada aluno recebeu seu texto impresso numa folha

anexado a uma atividade (cf. Apêndice L), que continha um roteiro de perguntas tanto para a autoavaliação quanto para, em um segundo momento da aula, a avaliação por pares. Muitas dessas perguntas se assemelhavam às aquelas que foram trabalhadas nas revisões coletivas, deixando os alunos mais seguros para realizar a atividade. Assim que todos terminaram de realizar a autoavaliação de suas PIR, que compreendia a segunda coluna da atividade, eles trocaram as folhas entre os colegas, para que a avaliação por pares (terceira coluna da atividade) pudesse acontecer. Durante a atividade, a professora-pesquisadora procurou não intervir, somente auxiliava quando um aluno a pedia ajuda. Após as avaliações serem feitas, cada aluno recebeu de volta seu texto com a folha de atividade. Então, eles analisaram todos os pontos a serem melhorados e reescreveram seu texto corrigindo os erros apontados que achavam pertinentes.

Na **oficina 15** aconteceu a correção textual da professora. Ela chamou os alunos um a um em sua mesa, pegou a folha da atividade anterior e foi apontando o que ainda faltava ser corrigido. Depois, pediu para que o aluno reescrevesse o comentário novamente, à mão e no verso da folha, e mostrasse a ela. Quando a correção textual de todos os alunos terminou e esta checou suas reescritas, a professora pediu para que eles acessassem a página da turma no Facebook e editassem seus últimos comentários de acordo com essas últimas correções.

A seguir, serão apresentadas as produções iniciais para o processo de reescrita após as avaliações. Para não confundir com as PIR, essas produções serão nomeadas como PIR2.

**Figura 26** - Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de AB.



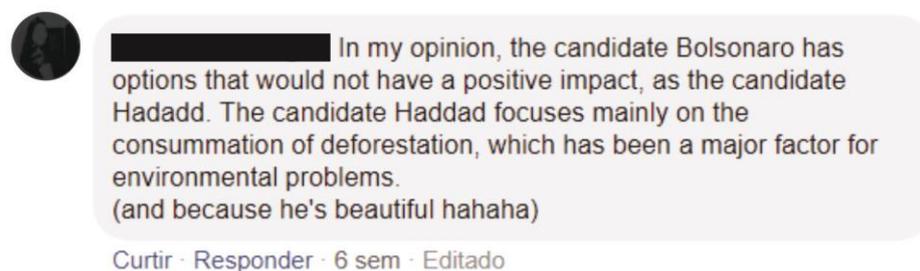
Ao comparar a PIR com a PIR2 do aluno AB, foi possível observar uma melhora nos erros gramaticais, desenvolvendo melhor as CLD. Entretanto, há uma informação a mais neste último comentário que não apareceu na versão anterior, como os *emojis*, que podem ser interpretados como um sinal de ofensa. Assim, as CA não são completamente desenvolvidas, visto que esta informação possa ofender outros comentaristas.

**Figura 27** - Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de LM.



O aluno LM modificou vários aspectos da sua PIR, tornando a PIR2 ainda mais elaborada e desenvolvida. Assim, LM que já havia desenvolvido bem as capacidades de linguagem na PIR, supera suas capacidades na PIR2.

**Figura 28** - Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de GP.



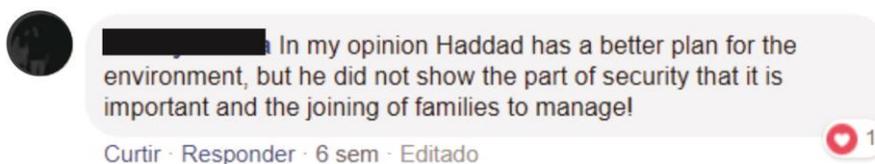
Já o aluno GP, manteve a versão da PIR, corrigindo somente o que foi apontado nas avaliações, que foi erro de gramática e aperfeiçoa as CLD.

**Figura 29** - Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de VM.



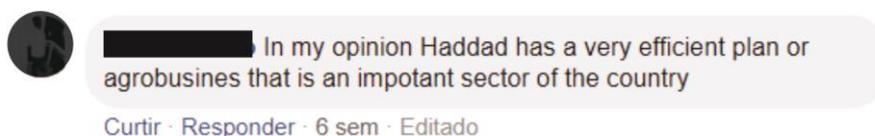
Do mesmo modo fez o aluno VM. Ele corrigiu somente os erros gramaticais que foram apontados nas avaliações, desenvolvendo melhor as CLD.

**Figura 30** - Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de KC.



O aluno KC aperfeiçoa as CLD ao corrigir um erro gramatical. Entretanto, quanto à CD, que consistia em evidenciar melhor a justificativa para sua tese, KC não fez os devidos ajustes referentes à estrutura textual.

**Figura 31** - Produção inicial para o processo de reescrita após as avaliações: “comentário argumentativo do Facebook” de SN.

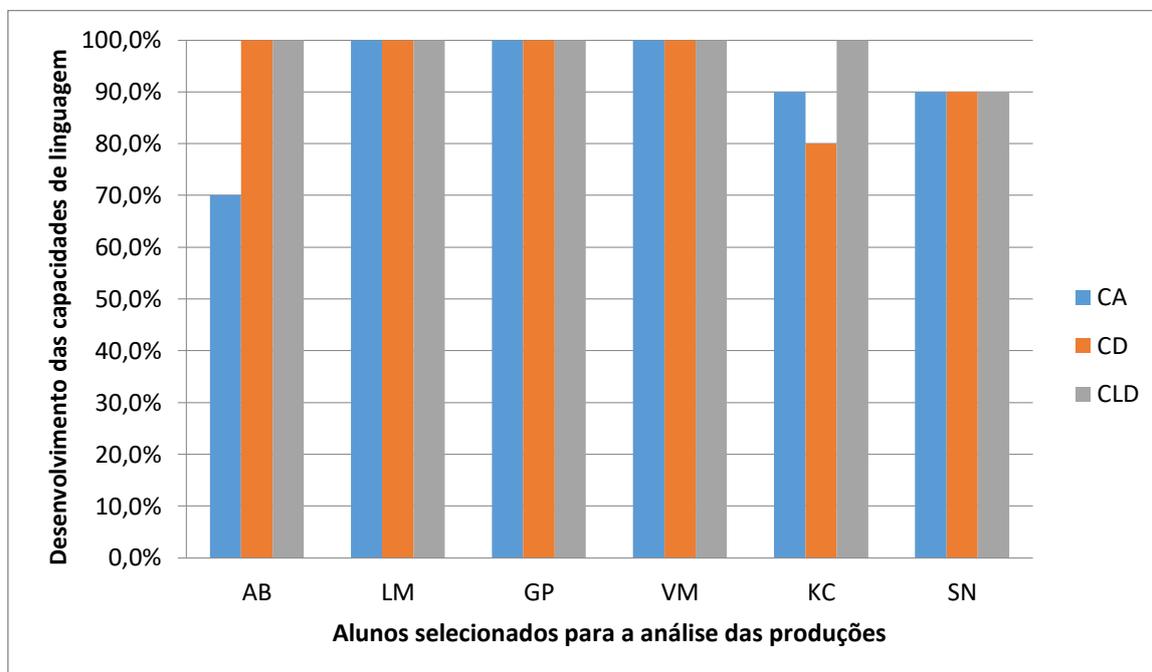


O aluno SN acrescenta a *linking word* “that is” ao seu comentário, trazendo mais coesão ao texto (CLD), mas comete alguns erros de digitação, como ao omitir a letra “f” na palavra “for”, ficando “or” e a letra “s” no final da palavra “agrobusiness”, escrevendo “agrobusinesses”, mas isso não dificulta a compreensão do seu texto.

A comparar o avanço das PIR com as PIR2 dos alunos, quase não houve muito avanço no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. A capacidade que mais houve avanço foi a CLD, como pode ser observado no próximo

gráfico.

**Gráfico 5** – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PIR2



Fonte: A autora.

Ao analisar as PIR2 dos estudantes participantes do projeto após a realização das oficinas da SDG, foi possível verificar que os objetivos propostos pela SDG foram atingidos. Os textos reescritos ao final das oficinas demonstraram, de forma geral, avanços em diversos aspectos da produção textual, como nas CA, ao constatar que os alunos demonstraram o entendimento da noção dialógica de língua, segundo a qual cada interação requer uma determinada ação linguageira, pois, ao produzir os textos, os alunos se posicionaram como comentaristas que argumentam seu ponto de vista sem ofender a opinião do próximo, demonstrando, assim, um ótimo desenvolvimento das capacidades de ação.

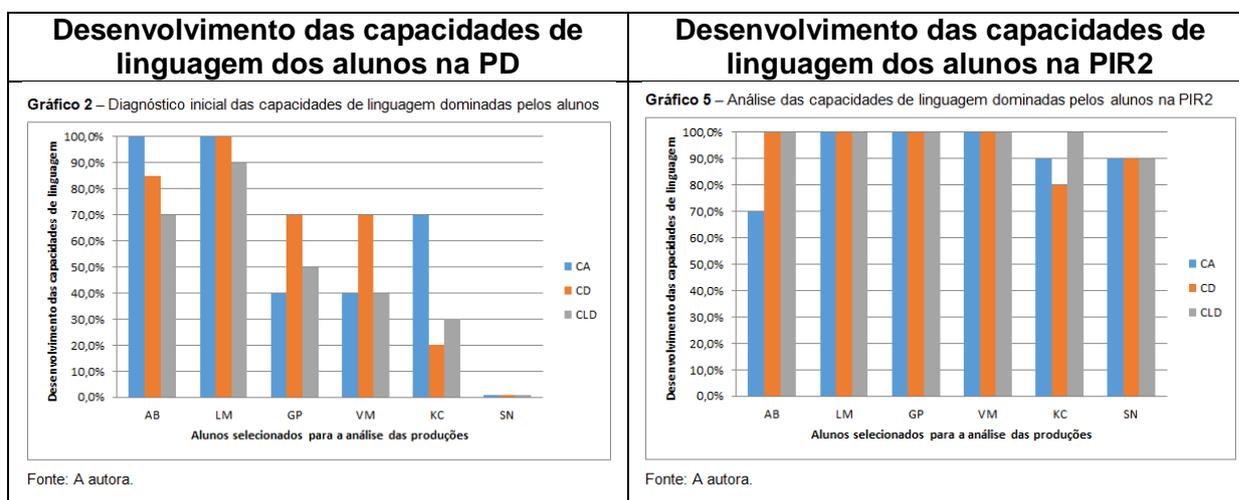
Quanto ao desenvolvimento das capacidades discursivas inerentes ao gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” descritas nos modelos teórico e didático dessa Dissertação e no cumprimento dos propósitos solicitados no enunciado da tarefa, foi possível observar que os alunos compreenderam bem o plano textual global desse gênero ao escreverem de forma explícita e clara suas teses, sendo sempre embasadas com uma ou mais justificativa plausível.

Entretanto, o maior avanço que a maioria dos alunos teve, foi com

relação às capacidades linguístico-discursivas. Nas primeiras produções, muitos alunos não fazem uso de conectivos de ordem lógica para trazer coesão ao texto, deixando os argumentos “soltos” no comentário. Mas, na última produção, até o aluno que apresentou mais dificuldade em elaborar um “comentário argumentativo do Facebook” em inglês, que foi o aluno SN, conseguir desenvolver as CLD. Quanto à escrita em LI, houve muitos avanços tanto na coesão nominal quanto na verbal.

O quadro 10 retoma os gráficos 2 e 5 a fim de trazer uma comparação das capacidades de linguagem que os alunos mobilizaram na PD e, depois, na PIR2.

**Quadro 10** – Comparação das capacidades de linguagem dos alunos na PD e na PIR2



Fonte: A autora.

### 5.3.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MÓDULOS (OFICINAS) DA SDG “NETIQUETTE ON FACEBOOK” A PARTIR DA PIR2

Após as produções textuais dos alunos, iniciaram-se os processos de avaliações que fazem parte do currículo escolar. Mas antes, a **oficina 16** foi destinada à revisão de todo o conteúdo trabalhado durante a SDG, a fim de sanar as dúvidas que alguns alunos ainda poderiam apresentar. A aula foi expositiva-dialogada, seguida da resolução de exercícios de fixação (cf. Apêndice M).

Na **oficina 17**, os alunos realizaram uma avaliação somativa (cf. Apêndice N), para que os conhecimentos adquiridos durante o terceiro trimestre pudessem ser avaliados de alguma forma. Entretanto, como os alunos já foram

avaliados no decorrer da SDG (avaliação formativa), por meio dos debates, das suas produções textuais, das atividades em equipe, das tarefas de casa, etc., a avaliação somativa teria uma nota parcial, que, somada junto com a nota das produções, as tarefas de casa e as avaliações em equipe, totalizaria os 100 pontos finais.

Para Villas Boas (2006) a avaliação formativa consiste no ato de avaliar tanto a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos, como também o trabalho do professor, por permitir analisar, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos.

A **oficina 18** destinou-se à realização do *feedback* da avaliação somativa, de modo a elucidar os avanços e as dificuldades da turma. Para sanar as dúvidas que alguns alunos ainda apresentavam, a professora projetou a avaliação no *datashow* e trabalhou os exercícios, dando foco naqueles em que a turma apresentou maior dificuldade. Conforme a professora sentia necessidade de aprimoramento, ela ia elaborando mais exercícios de fixação, só que dessa vez orais.

Por fim, na **oficina 19**, aconteceu a reavaliação (cf. Apêndice O) para aqueles alunos que não conseguiram atingir a média final.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuado na introdução, a busca por esta pesquisa se deu pelos anseios e inseguranças que tenho<sup>17</sup> vivenciado como professora de LI do Ensino Médio, que se referem, em especial, às dificuldades e bloqueios por parte dos alunos em relação a aprender um novo idioma, no qual muitos deles não consideram relevante aprender a LI nos dias de hoje. Com isso, a maioria conclui o Ensino Médio totalmente despreparado para enfrentar vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o mercado de trabalho. Além disso, observei que muitos alunos não se comportam adequadamente ao expressar suas opiniões tanto no ambiente escolar quanto no virtual, pois muitos faltam com respeito para com o próximo em seus argumentos.

De modo a buscar uma melhoria deste cenário, esta pesquisa de Mestrado objetivou, de modo geral, investigar os resultados alcançados com o desenvolvimento e a implementação de uma sequência didática do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, no colégio onde trabalho como professora de LI.

A partir do aprofundamento dos teóricos da área, Bronckart (2006), Schneuwly e Dolz (2004), e dos documentos oficiais, Brasil (1996), Paraná (2008), conforme pontuado na Seção 1 deste trabalho, foi possível perceber que muitos estudos vêm sendo feitos para mudar essa situação. Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu, *a priori*, descrever as características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero “comentário argumentativo do Facebook”, a fim de selecionar as dimensões ensináveis que poderiam ser mobilizadas na sequência didática. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental a respeito do gênero “comentário” e, depois, dos possíveis tipos de comentários do Facebook, chegando à conclusão de que o tipo argumentativo seria o mais ideal para ser trabalhado com o público selecionado. A descrição completa do gênero textual “comentário argumentativo do Facebook” foi trazida no capítulo 4 desta dissertação que, de modo resumido, entendemos como: um gênero textual que orienta-se pelo mundo do argumentar, por discutir assuntos sociais controversos que implicam sustentação,

---

<sup>17</sup> Justifica-se mais uma vez o uso da primeira pessoa do singular nesta parte do trabalho por se tratar das considerações finais que a pesquisadora faz.

refutação e negociação de tomada de posição; o argumento expõe seu ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificações em favor de uma posição tomada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Deste modo, nas capacidades de ações, busquei trabalhar com os alunos a questão da ética na internet (netiqueta), bem como a pertinência e coerência dos comentários de acordo com o contexto em que as postagens estão inseridas. Quanto às capacidades discursivas, foquei em trabalhar o plano textual global do gênero em foco, que envolve, principalmente, a opinião (tese) do comentarista, seguida de uma justificativa (argumentos). Para as capacidades linguístico-discursivas, procurei abordar os operadores argumentativos que são essenciais na produção deste tipo de texto, que em inglês também são conhecidos como *linking words*; além disso, abordei os mecanismos de textualização, como coesão nominal e verbal em LI.

A respeito do segundo objetivo específico que esta pesquisa almejou, que foi diagnosticar as capacidades de linguagem iniciais dos alunos em relação à produção do gênero trabalhado para dimensionar um modelo didático para nortear as intervenções da sequência didática, podemos retomar o Projeto inicial da SDG elaborada (cf. quadro 7). Para esse diagnóstico, os alunos fizeram uma primeira produção em inglês do gênero em foco (PD) e, a partir de uma análise, as oficinas seguintes desta SDG foram planejadas. No momento da análise da PD, percebi que a falta de argumentos para justificar uma opinião foi a maior dificuldade que os alunos apresentaram ao escrever esse gênero, por isso as oficinas seguintes (3, 4 e 5) tiveram foco maior no desenvolvimento das CD.

Quanto ao último objetivo: analisar o desenvolvimento das capacidades escritoras dos alunos em relação ao gênero “comentário argumentativo do Facebook”, após as intervenções, contrastando o ensino com a aprendizagem, os gráficos apresentados no capítulo 5 deste trabalho revelam que as atividades trabalhadas no decorrer das oficinas (ensino) foram fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em relação ao gênero “comentário argumentativo do Facebook” (aprendizagem), pois, em suas produções, os alunos mobilizaram conhecimentos a respeito: do papel do gênero e do comentarista na sociedade; a questão da argumentação, criando oportunidade para formar opinião com embasamento (argumentos) e de modo polido, mesmo em um

ambiente virtual; e ao evidenciar as estruturas necessárias para escrever um “comentário argumentativo do Facebook” coerente e coeso em LI.

Ao comparar o gráfico 2 com o gráfico 5 (cf. quadro 10), podemos observar que as produções textuais dos alunos revelaram um avanço em relação à escrita do gênero “comentário argumentativo do Facebook” em LI, pois, ao final (PIR2), os alunos, em sua maioria, produziram textos pertinentes em relação ao gênero e ao contexto, nos quais sua opinião (tese) e argumentos (justificativa) são coerentes e a escrita bastante coesiva, pois os alunos conseguiram utilizar adequadamente os operadores argumentativos necessários para este gênero textual. Além disso, conseguiram expressar suas opiniões com polidez e ética, respeitando as regras da netiqueta.

De modo geral, a presente pesquisa revelou que o estudo de LI por meio do uso de SDG é significativo na Educação Básica e é uma oportunidade para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e tomada de consciência sobre questões ligadas à cidadania.

Este estudo, de modo particular, me proporcionou grandes melhorias em minha prática profissional de modo que meu olhar está mais voltado à importância do uso de SDG como guia para minhas aulas de LI. Isto também possibilita a exploração de diversos outros gêneros textuais emergentes em nossa sociedade que, muitas vezes, não são abordados em sala de aula, mas se um determinado problema comunicativo é observado, eles devem ser trazidos para o contexto escolar. Marcuschi (2008, p. 150) aponta que “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”.

Além disso, percebi a relevância de explorar capacidades linguístico-discursivas relacionadas à LI por meio dos gêneros textuais, tornando o processo de aprendizagem mais significativo para os alunos, pois eles se deparam com questões específicas da LI dentro de um contexto real, ou o mais próximo possível da realidade. Esse último fator também contribuiu para que os alunos passassem a ter uma visão diferente em relação ao idioma, pois além de muitos terem se dado conta da abrangência e relevância da LI nos meios de comunicação de hoje, eles também tiveram mais facilidade para se comunicar (oralmente e de forma escrita) em inglês

por meio da metodologia abordada nesta pesquisa. Como resultado, os alunos mostraram mais interesse e engajamento pelo estudo da LI.

## REFERÊNCIAS

- ASTOLFI, J. P. *et al.* **Mots-clés de la didactique des sciences.** Pratiques Pédagogies, De Boeck & Larcier S. A. Bruxelas, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina.
- BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *In: Revista (Con) Textos linguísticos* [recurso eletrônico], Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, v. 10, n. 17, 2016.
- BARROSO, T. Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais: a argumentação. **Janela de ideias**, PUC-Rio, p. 1-15, 2010.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, R.K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 set. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *In: Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada - INPLA*, 14., 22-24 abr. 2004, São Paulo. **Cadernos de Resumos...** São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004. Conferência Inaugural. Cópia interna.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006a.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006b.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem? *In*: Dolz, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: Del saber sabio al saber enseñado. 1ª ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M. A. **Um exemplo de análise da transposição didática**: a noção de distância. v. 3.1. Grenoble: Le Pensée Sauvage, 1982.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

COELHO, M. F. S. Comentário. *In*: **Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo**. Colaboradores. São Paulo: FTD, 1992.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

de PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. **Comunicación, Lenguaje Y Educación**. 25, (s.l.): 65-75, 1995.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al.* (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al.* (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, 32.1, 2016 (237-260).

DUDENEY, G.; NICKY, H.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). Was it qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. *In*: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). **Qualitative Forschung: Ein Handbuch** [Pesquisa qualitativa - um manual] (pp. 13-29). Reinbek: Rowohlt, 2000.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, H. **Schooling and the struggle for public life**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. *In*: NASCIMENTO, E. N. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES, U. M.; TENÓRIO, R. **Gestão da sustentabilidade de organizações não-governamentais**. Luanda: ADRA, 2006.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MARCUSCHI. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

MELO, J. M.; ASSIS, F. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. **Intercom – RBCC**. São Paulo, v.39, n.1, p.39-56, jan./abr. 2016.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

- MIRANDA, A. M.; FERRAZ, M. M. T. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, Recife, v.1, n.14, p. 144-166, dez. 2014.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- NASCIMENTO, E. L.; BARROS, E. M. D. O dispositivo sequência didática na formação dos professores da educação básica como ferramenta para desenvolver capacidades linguageiras. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. Minicurso...* (Material não publicado).
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41. 1996.
- RECUERO, R. Discursos mediados por computadores nas redes sociais. *In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIOS-REGISTRO, E. S. **O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina.
- SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTANA, J. **O ensino de inglês e as novas tecnologias**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. *In: COLLOQUE DE L'UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE, 3. Anais[...]* Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. . (Org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 21-40.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 129-149.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHEA, V. *Netiquette*. San Francisco, **Albion Books**, 1994, 154 pp.

SILVA, W. C. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. *In*: LINHARES, C. F. S. (Org.). *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética: uma busca de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2004, p. 113-132.

SOUZA, J. S.; BENDER, L. S. Modelo didático do gênero PSA e sua fundamentação teórica. *In*: STUTZ, L. **Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMITCH, L. M. B.; TUMOLO, C. H. S. **Pesquisa em letras estrangeiras**. Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./jun. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Avaliação diagnóstica do gênero textual “comentário do Facebook”

- Analise os comentários do Facebook e responda as questões:

1) No comentário do Facebook, como é a questão da autoria de quem faz o comentário? Quais são as consequências disto?

---

---

---

---

---

2) Qual assunto está sendo debatido nos comentários referentes à postagem analisada?

---

---

3) No geral, qual é o teor argumentativo dos comentários?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B**

## Questionário investigativo da autonomia do aluno

- Ao fazer o comentário na postagem do grupo do Facebook da sala, você precisou de alguma ajuda para escrever em Inglês?

(    ) Não                      (    ) Sim

Se sim, que tipo de ajuda foi?

(    ) de um amigo

(    ) tradução de algumas palavras no dicionário

(    ) tradução de tudo em um tradutor online

(    ) outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

Atividade de identificação da estrutura do “comentário argumentativo do Facebook”

1) Leia os comentários abaixo. Observe as diferentes partes do comentário que estão destacadas (sublinhados, circulados, etc.). Junto com a professora, vá puxando flechas para a direita e colocando o nome/função de cada parte (veja o exemplo) para identificar o plano textual global do “comentário argumentativo do Facebook”.

The image shows a vertical list of Facebook comments. Annotations include red boxes around the author's name, green boxes around specific phrases, and yellow boxes around other phrases. Arrows point from these boxes to labels on the right: 'autor(a) do comentário' and 'posição adotada frente à questão polêmica'. The comments are as follows:

- Comment 1: "I would like to become a vegan, I'm trying but it's hard for me". Annotations: red box around the author's name, green box around "I would like to become a vegan", yellow box around "I'm trying but it's hard for me".
- Comment 2: "No because as they (pigs) need to food to survive I Need too.". Annotations: green box around "No", yellow box around "because as they (pigs) need to food to survive I Need too.".
- Comment 3: "É só comer frutas e vegetais". Annotation: yellow box around the entire text.
- Comment 4: "cuida da sua vida". Annotation: yellow box around the entire text.
- Comment 5: "I respect veganism, but I can not become vegan because I think that whoever is carnivorous, it is DIFFICULT to control food without eating meat. but I would very much like to become vegan". Annotations: green box around "I can not become vegan", yellow box around "because I think that whoever is carnivorous, it is DIFFICULT to control food without eating meat.", yellow box around "but I would very much like to become vegan".
- Comment 6: "Yes,i would become a vegan because they suffer too much and we do not realize". Annotations: green box around "Yes,i would become a vegan", yellow box around "because they suffer too much and we do not realize".
- Comment 7: "I am not vegan but an interesting fact is that veganism is a much more complex movement that encompasses issues beyond eating habits, veganism is motivated primarily by the defense of Animal Law and the end of exploitation and abuse of them (all animals, both human like any other species).". Annotations: green box around "I am not vegan", yellow box around "but an interesting fact is that veganism is a much more complex movement that encompasses issues beyond eating habits, veganism is motivated primarily by the defense of Animal Law and the end of exploitation and abuse of them (all animals, both human like any other species).".
- Comment 8: "I can see myself in the future as a vegan...10 years from now.". Annotations: green box around "I can see myself in the future as a vegan...10 years from now.".
- Comment 9: "Why not tomorrow? Visit ChooseVeg.com for tips and recipes!". Annotations: yellow box around "Why not tomorrow?", green box around "Visit ChooseVeg.com for tips and recipes!". Below is a link card for "CHOOSEVEG.COM Your Guide to Vegetarian Eating".
- Comment 10: "Why not today?". Annotations: yellow box around "Why not today?".
- Comment 11: "Satvir Singh Wah Why not now dear friend Would you like them to suffer for another ten years? Yes, your decision today makes a difference for mitigating their miseries.....!". Annotations: yellow box around "Why not now dear friend", green box around "Would you like them to suffer for another ten years? Yes, your decision today makes a difference for mitigating their miseries.....!".

<sup>18</sup> Na atividade original que foi aplicada na SDG descrita nesta dissertação, os nomes dos usuários do Facebook aparecem normalmente. Aqui eles foram ocultados para preservar a identidade os participantes da pesquisa.

## APÊNDICE D

### Atividade de identificação do teor argumentativo do “comentário argumentativo do Facebook”

O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, uma questão polêmica, uma obra publicada, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas. É um gênero argumentativo, que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Nesse gênero, a tipologia textual é de base dissertativa, pois apresenta um ponto de vista, sustentado pela argumentação, que implica sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.

1) Observe os comentários a seguir. Eles se referem à postagem no grupo do Facebook da sala. Depois, sublinhe no próprio comentário a informação pedida e complete o quadro abaixo em Português:

<b>Comentário argumentativo do Facebook</b>	<b>Tese (opinião adotada frente à questão polêmica)</b>	<b>Justificativa (argumentos)</b>
“To be honest, i think me myself wouldn't adopt veganism even though this process of... "extracting" is something that should be reformulated. It's still rougher than it should be, but,, I'm human and i eat meat. It would be kinda of a hypocrisy to affirm i'm going vegan...”		
“No, because it's hard to become a vegan, but at the same time we feel that the animals are going through a cruelty to the food out.”		
“no, because even me becoming veg, it would not make any difference”		
“Hope this world become vegetarian every animal has feeling emotions”		
“despite feeling very sorry, I would never be able to turn vegan because I do not like vegetables”		
“I could, because the animal that serves us as food has life as our pets, but they are delicious”		
“I really want be vegan, and i go”		
“I would do it, because the animals are just like us, cause they're a life too”		

Vimos que a tese e a justificativa são elementos fundamentais em um comentário. Além do mais, os operadores argumentativos também são essenciais na produção de textos argumentativos, uma vez que estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou parte de um texto. São as preposições, os advérbios, as conjunções, as locuções prepositivas, adverbiais e conjuntivas, além dos denotadores de inclusão e de exclusão. Em inglês, esses operadores argumentativos são as *linking words*. Seguem no quadro as *linking words* mais utilizadas em Inglês.

2) Escreva a tradução das *linking words* abaixo:

<b>SEQUENCE</b>	<b>RESULT</b>	<b>EMPHASIS</b>
First / firstly Second / secondly Third / thirdly Next Last / finally In addition Moreover Further / furthermore Another Also In conclusion To summarise	So As a result As a consequence (of) Therefore Thus Consequently Hence Due to	Undoubtedly Indeed Obviously Generally Admittedly In fact Particularly / in particular Especially Clearly Importantly Really
<b>ADDITION</b>	<b>REASON</b>	<b>EXAMPLE</b>
And In addition / additionally Furthermore Also Too As well as	For Because Since As Because of In order to	For example For instance That is (ie) Such as Including Namely
<b>CONTRAST</b>	<b>COMPARISON</b>	
However Nevertheless Nonetheless Still Although / even though Though But / Yet Despite / in spite of In contrast (to) / in comparison While Whereas On the other hand On the contrary	Similarly Likewise Also Like Just as / just like Similar to Same as Compare Compared to/with Not only...but also	

3) Circule nos comentários acima as *linking words* presentes neles e escreva-as abaixo:

---



---



---



---

## APÊNDICE E

Quebra-cabeça das *linking words*

Sustainable development is more a  
societal  an environmental  
challenge.

**rather than****because****whereas**

Science and innovations are a powerful driver  they need to support sustainable development.



**while**

**so**

**really**



Achieving access to nutritional food  
and clean water for all,   
protecting the biosphere requires more  
efficient and sustainable food systems.

**so**

**because of**

**as well as**

Responsible consumption

production cut allow us to do more with fewer resources.



**but**

**similar to**

**furthermore**



If you see an interesting social media  
post about climate change, share it  
 friends in your network  
see it too.



**and**

**though**

**same as**





- Complete the sentences with the most appropriate *linking word* and write them below. After, classify the linking words according to their sense (type).

1) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Type: \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Type: \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Type: \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Type: \_\_\_\_\_

5) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

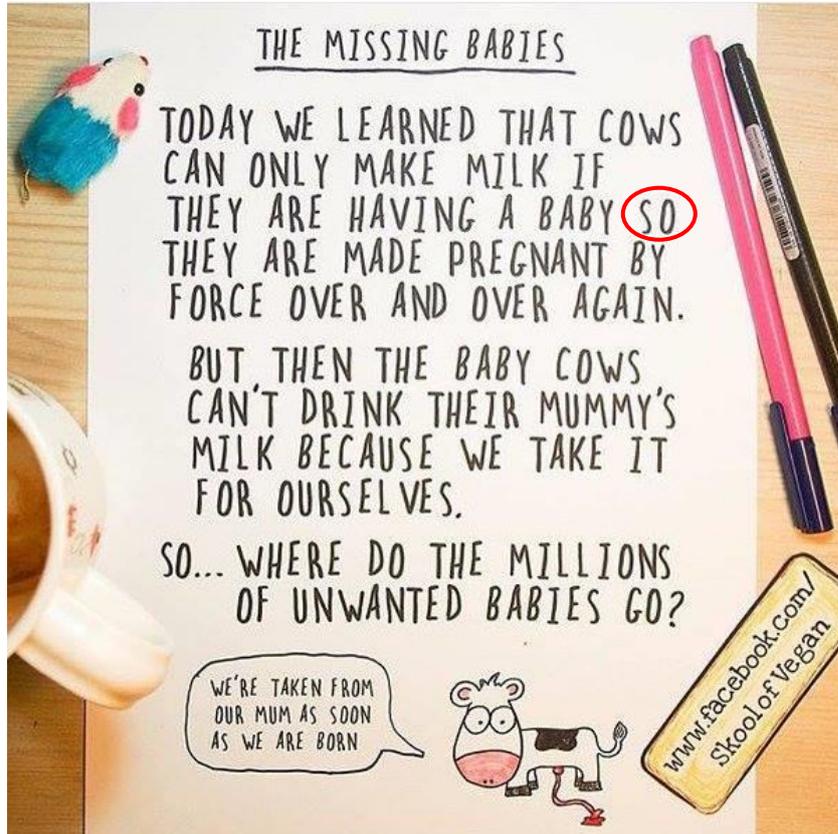
Type: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE G**

Homework about *linking words*

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1) Read the text bellow and answer the questions:



Source: <https://www.facebook.com/VeganDotCom/photos/a.10150393066816872/10153579391141872/?type=3&theater>

a) Identify the *linking words* present on the text and classify them. See the example:

LINKING WORD	TRANSLATION	TYPE
So	então, portanto	Result

b) O texto traz como título "The missing babies". O verbo *to miss* pode significar tanto sentir saudades quanto faltar. Em que sentido este verbo está sendo usado? Justifique sua resposta relacionando sua afirmação com informações presentes no texto. Responda em português.

---



---



---



---

2) Verify the sense of the *linking words* in bold in the text below. Number the parentheses according to the code, indicating their sense.

- (01) comparison
- (02) addition
- (03) emphasis
- (04) sequence
- (05) reason
- (06) example

### Is going vegan **actually** ( ) helping battle climate change?

Recent studies by the National Resource Defense Council and Oxford say Yes

According to a recent study released by the National Resource Defense Council (NRDC), changes in American diets have contributed to a 9% reduction in an individual's diet-based carbon footprint from 2004 to 2015.

Similarly ( ), an Oxford study published in the Proceedings of the National Academy of Sciences suggests that the adoption of plant-based diets could significantly ( ) reduce diet-based contributions to climate change. In line with the NRDC study, the Oxford study found that primarily ( ) eliminating red meat and ( ) reducing dairy consumption would significantly reduce the overall carbon footprint, and also ( ) save lives.

*Imbalanced diets, such as ( ) diets low in fruits and vegetables, and high in red and processed meat, are responsible for ( ) the greatest health burden globally and ... are also ( ) responsible for more than a quarter of all greenhouse gas emissions.*

-Dr. Marco Springmann, from the Oxford Martin School

Source: <https://medium.com/the-mission/is-going-vegan-actually-helping-battle-climate-change-733d946b5226>

3) Write T (true) or F (false) according to the text above.

- ( ) A expressão **actually**, no título, poderia ser substituída por **in fact**, sem alterar o sentido da frase.
- ( ) Os verbos **to battle** (no título) e **to fight** têm significados semelhantes.
- ( ) O texto afirma que tornar-se vegano não contribui para combater as mudanças climáticas.
- ( ) O estudo de Oxford descobriu que eliminar carne vermelha e reduzir o consumo de laticínios reduziria de maneira significativa a emissão de carbono e salvaria vidas também.

4) Complete the sentences with the appropriate *linking word* as indicated in parentheses.

- a) \_\_\_\_\_ (addition) to the social inconvenience, there are so many other reasons to not go vegan. \_\_\_\_\_ (contrast), vegans are devoted to a lifestyle choice based on ethics, science and compassion.
- b) Anyone who loves food is not usually down for eating carrots \_\_\_\_\_ (addition) other vegetables every day, \_\_\_\_\_ (contrast) you can make anything taste good if you add the right seasoning to it.
- c) How do you create cheese, milk and meat without cheese, milk and meat? With a slew of non-foods \_\_\_\_\_ (example) stabilizers, gums, thickeners and highly processed protein extracts.

Source: Adapted from <https://www.livekindly.co/10-reasons-go-vegan/> and <https://empoweredstenance.com/is-vegan-healthy/>

## APÊNDICE H

### Quiz Kahoot "sustainable development"

- Questão 1 e alternativas:

Which are NOT transformations needed to achieve the UN Sustainable Development Goals? Full Screen

59 Skip

0 Answers

<input type="checkbox"/> Fix climate change	<input type="checkbox"/> Fight inequality and injustice
<input type="checkbox"/> End extreme poverty	<input type="checkbox"/> Accelerate consumption and economy

- Alternativa correta da questão 1:

Which are NOT transformations needed to achieve the UN Sustainable Development Goals? Full Screen

Next

0	0	0	✓0
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Show media End Game

<input type="checkbox"/> Fix climate change	<input type="checkbox"/> Fight inequality and injustice
<input type="checkbox"/> End extreme poverty	<input checked="" type="checkbox"/> Accelerate consumption and economy

- Questão 2 e alternativas:

The Sustainable Development Goals will require cooperation among...

53

Kahoot!

Skip

0 Answers

<input type="checkbox"/> world leaders only.	<input type="checkbox"/> governments, world leaders and international organizations.
<input type="checkbox"/> brazilian politicians.	<input type="checkbox"/> governments and school institutions.

- Alternativa correta da questão 2:

The Sustainable Development Goals will require cooperation among...

Next

0 0 ✓0 0

Show media

End Game

<input type="checkbox"/> world leaders only.	<input type="checkbox"/> governments, world leaders and international organizations.
<input checked="" type="checkbox"/> brazilian politicians.	<input type="checkbox"/> governments and school institutions.

- Questão 3 e alternativas:

Complete the sentence: "It seems impossible that the average person can make an impact..."



56

Kahoot!

Skip  
0  
Answers

<span style="font-size: 24px;">▲</span> so nobody will contribute".	<span style="font-size: 24px;">◆</span> that's why we should give up".
<span style="font-size: 24px;">●</span> but no, changes start with you".	<span style="font-size: 24px;">■</span> because we are the minority".

- Alternativa correta da questão 3:

Complete the sentence: "It seems impossible that the average person can make an impact..."



Next

<span style="color: red; font-weight: bold; font-size: 18px;">0</span> <div style="background-color: #e74c3c; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; color: white;">▲</div>	<span style="color: blue; font-weight: bold; font-size: 18px;">0</span> <div style="background-color: #34495e; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; color: white;">◆</div>	<span style="color: gold; font-weight: bold; font-size: 18px;">✓0</span> <div style="background-color: #f1c40f; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; color: white;">●</div>	<span style="color: green; font-weight: bold; font-size: 18px;">0</span> <div style="background-color: #27ae60; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; color: white;">■</div>
---	--	---	---

Show media
End Game

<span style="font-size: 24px;">▲</span> so nobody will contribute".	<span style="font-size: 24px;">◆</span> that's why we should give up".
<span style="font-size: 24px;">●</span> but no, changes start with you".	<span style="font-size: 24px;">■</span> because we are the minority".

- Questão 4 e alternativas:

Every human on earth- even the most laziest person among us- is part of the solution, for so...

53

Kahoot!

Skip

0 Answers

we must stop polluting from scratch.

we have to abandon all bad habits.

we can adopt some sustainable things into our routine.

we can plant more trees to change the world.

- Alternativa correta da questão 4:

Every human on earth- even the most laziest person among us- is part of the solution, for so...

Next

0 0 ✓0 0

Show media

End Game

we must stop polluting from scratch.

we have to abandon all bad habits.

we can adopt some sustainable things into our routine.

we can plant more trees to change the world.

## APÊNDICE I

Atividade em equipe “Formulação de tese e argumentos”

1) Analise o cartaz a seguir e responda:



a) Qual é a mensagem transmitida?

---

---

---

---

b) Que ação(ões) vocês tomariam para criar um mundo melhor e mais sustentável? Justifique a resposta.

---

---

---

---

c) Agora, escreva em inglês a proposta de um mundo mais sustentável elaborada pela equipe e apresente-a para a classe.

---

---

---

---





## APÊNDICE K

Slides para análise da postura do comentarista nas redes sociais

- Slide 1:



*Como  
as pessoas  
se comportam*

*no* **facebook**

- Slide 2:

“Eu prefiro ser revistada em cada esquina do que ser assaltada”



Curtir Comentar Compartilhar  
 Ver comentários anteriores 6 de 6:

**Ana Paula Modesto Bruno Modesto**  
 Curtir · Responder · 1 sem

**Helena Ribeiro** Esse é o melhor hajajhaa  
 Curtir · Responder · 1 sem

**Kátia Campos** O pior foi ontem, ver uma mulher ,negra e pobre ,compartilhando essa frase no Facebook 😊  
 Curtir · Responder · 1 sem

**Dan Mortari** “Essa frase é a melhor”, “Branco não é revistado” VAO TOMAR NO CU, eu prefiro sim ser parado pela polícia do que ser parado por um vagabundo, como fui por 4 vezes, e espancado e uma dela onde quase perdi minha vida... E pra constar, sou pobre e BRANCO... #17 🙌👍 5  
 Curtir · Responder · 6 d

**Nina Machado** Espetacular  
 Curtir · Responder · 6 d

**Roni Torres** Essa daí nem de pé anda e se andar de carro é com motorista, ele para o carro, revistam ele e pronto, vida que segue hehehehe

- Slide 3:

The comic strip is divided into two panels. In the first panel, a man in a white shirt and blue pants is talking to a woman in a yellow top and blue skirt. The man says "FIU FIU". The woman's thought bubble says "LUIZA JÁ NÃO AGUENTAVA MAIS OS CARAS MEXENDO COM ELA NA RUA." Below this, it says "AÍ FOI CONVERSAR COM OS AMIGOS PARA SABER O QUE ACHAVAM DISSO." Three small portraits of men are shown with captions: "SEU SHORT ERA MUITO CURTO?", "COM QUE ROUPA TU ESTAVAS?", and "MÁS AÍ TU TAVA ERA PEDINDO!". The second panel shows the woman in a blue dress and yellow headscarf talking to the man. She says "FIU FIU". The man's thought bubble says "E LUIZA PENSOU EM NÃO USAR MAIS SHORT. ATÉ QUE ELA VIU...". Below this, it says "E AÍ ELA SACOU... CANTADA NÃO TEM NADA A VER COM VESTIMENTA. NÃO CABE AO ASSEDIADO A RESPONSABILIDADE DE ACABAR COM O ASSÉDIO." To the right of the comic is a screenshot of social media comments. The comments are in Portuguese and discuss harassment, social media behavior, and the responsibility of victims.

Jonathan Alonso Ah maioria dos caras que estão aqui de "mimimi" ja NO MINIMO assoviaram "ou PIOR" para alguma mulher, agora vem aqui na internet pagar de bom samaritanos, coisa ridicula, hipocrisia pura! não que eu defenda a pratica mas "elogiar" e "oprimir/ofender" são coisas totalmente diferentes. Boa noite.

Bruna Pereira qual o problema de assoviar?

Isa Silva O negocio eh o seguinte nao eh pq vc ta com um iphone 6 plus dourado 128gb falando no viva voz no meio do gueto que maluco tem direito de levar, agr tu tbm nn pode dar bobeira neh parça? O msm com roupas e estupro, os culpados sao os estupradores, mas as mina da bobeira

- Slide 4:

The cartoon shows a large crowd of people on a hillside. In the foreground, a group of people in traditional attire are walking. A speech bubble from them says "Estimados señores de las minorías étnicas...". In the background, a large ship with a cross on its sail is on the water. To the right of the cartoon is a screenshot of social media comments. The comments are in Portuguese and discuss the use of the word 'minority' and social segregation in Brazil.

Israel Alencar A página tá descendo o nível. Não vou me dispor a refutar essa tirinha ridícula, pq sinceramente fiquei até sem paciência.

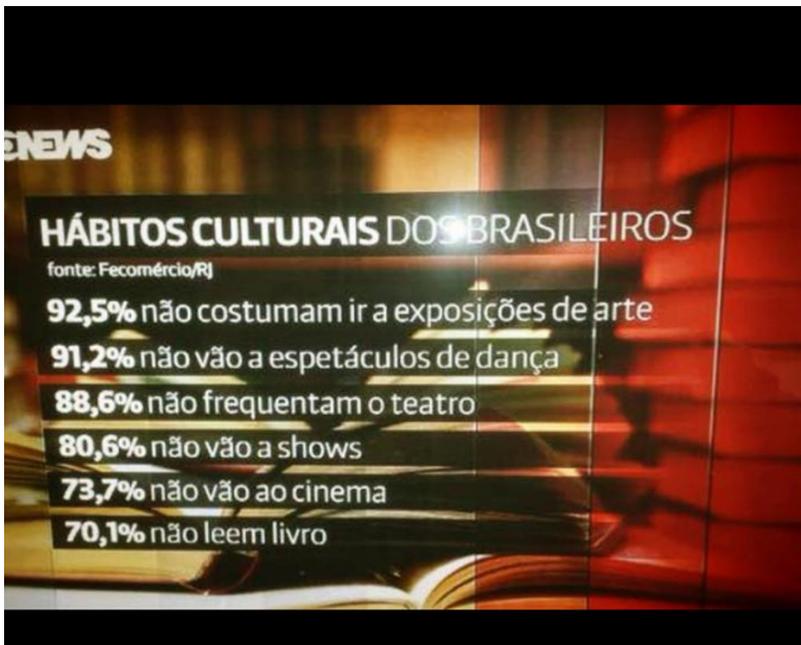
Amanda Souza Da dislike brother. A tirinha está correta..

Israel Alencar Minoria não é expressão linguística referente à matemática minha cara, não nesse contexto. A tirinha é um reducionismo crasso.

Nubio Revredo Israel Alencar: Explica pra gente então...

Israel Alencar Minoria é uma questão qualitativa. Negros e pardos são numericamente maioria no Brasil, no entanto são os que mais sofrem segregação social. Podem ser tratados como "minorias". Sacou?

- Slide 5:



- Raphael Santana** Essa pesquisa é tão mesquinha... Na era da globalização impor que com meia dúzias de variáveis vão mapear os "hábitos culturais" dos brasileiros. O que é cultura? O que se produz nas periferias do Brasil não é cultura? É subcultura? Por que ninguém faz uma pesquisa com quantas pessoas frequentam bailes funk, rap ou outras culturas da periferia? Porque são subcultura menos importantes? 174
- Carlos Alves** Estar numa sala escura chorando por amor é coisa de viadinho europeu pq la nao tem sol nem calor nem mulher gostosa. Mania de quererem inferiorizar brasileiro pq nao teem a cultura europeia de velhos frustrados leitores...aki temos vida, sexo e drogas...vao se fuder !!! 12
- Angélica Rabello** Melhor comentário! 6
- Yan Victor** kkkkkkkkkkk eu não li esse comentário hahaha enfim, o post diz por si só

- Slide 6:



**5 acusações contra o lula**  
**Haddad citado na lava jato por caixa 2**  
**sentença do Lula com 238 páginas**  
**1,6 bilhão gasto pela Dilma quase tudo em caixa 2**  
**mensalão triplex**

---

**MATÉRIA DA FOLHA DE SAO PAULO DIZ QUE BOLSONARO RECEBEU 12 MILHÕES PARA DIVULGAÇÃO DE MENSAGENS POR WHATSAPP**

- Márcio Varela** Bolsonaro + Ditadura = Piada 1 d
- Allan Anjos** Haddad+Lula=Pão com Mortadela 5
- Márcio Varela** Allan Anjos Se A 3 Guerra Mundial Acontecer, eu Culpoo Romero Juca! 1 d
- Esdras William Da Silva** Sam Paio 3 guerra mundial vai acontecer culpa do whatsapp 2
- Ismael Nte** Ah Mas O Pt TaMbém RoUboU 2
- Willian Santos** Emo votando em Bolsonaro achei que essa especie tava estinta 6
- Guilherme Vieira** Ex presidário votando no pt 3
- Willian Santos** Valeu, não fui preso e também nao voto eu sou contra o sistema, mais eu pensei que cês tava extinto foi isso ai

- Slide 7:



## *O papel do comentarista nas redes sociais*



- Slide 8:

## O papel do comentarista

Para ser apto a fazer comentários, a pessoa não tem que apenas acompanhar os fatos, mas também ser um observador disposto a descobrir certas tramas que envolvam os acontecimentos e depois disponibilizar essas informações à compreensão do público.



- Slide 9:

## O papel do comentarista

---

---

O comentarista deve ser uma pessoa com uma bagagem cultural que consegue emitir opiniões e valores capazes de credibilidade, recebendo respeito e apreciação dos receptores.



- Slide 10:

## O papel do comentarista

---

---

Junto à fidedignidade e à credibilidade do comentarista, estão sua conduta e ética no mundo virtual, ou seja, como ele se comporta nas novas formas de interação que são as redes sociais. Para isso, é importante que haja *netiqueta* na construção de novas relações advindas da reflexividade do sujeito diante das novas tecnologias.



- Slide 11:

## O papel do comentarista

**Comentar é uma tarefa que pressupõe ancoragem informativa e perspectiva histórica. Sem dispor de dados concretos e de referencial analítico, o comentário corre o perigo de cair no vazio e fraudar o receptor. Afinal de contas, quem recorre ao comentário quer dispor de uma bússola para entender a contemporaneidade (MELO, 1985, p. 89).**



## APÊNDICE L

### Ficha de autoavaliação e avaliação por pares do “comentário argumentativo do Facebook” (PIR)

Nome do autor do comentário: \_\_\_\_\_

Aluno/Revisor: \_\_\_\_\_

#### FICHA DE AVALIAÇÃO DO “COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK”

1) Leia novamente seu comentário na última postagem do Facebook da sala (em anexo). Depois, faça uma análise por meio das perguntas a seguir e complete o quadro.

Perguntas para orientar a avaliação	Avaliação do autor do comentário	Avaliação do colega
O comentário é pertinente ao assunto da postagem do Facebook?	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
É possível identificar a posição adotada pelo comentarista frente à questão polêmica? (Tese)	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
Há argumentos para defender a opinião? Esses argumentos são convincentes? São suficientes? (Justificativa)	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
Há uso de elementos articuladores ( <i>linking words</i> )?	( ) Sim. ( ) Não.	( ) Sim. ( ) Não.
Os elementos articuladores ( <i>linking words</i> ) estão empregados de forma correta?	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
Há problemas de ortografia?	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:
Há problemas de concordância? (gramática)	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:
É preciso excluir algo do texto?	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:
É preciso acrescentar algo no texto?	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:



## APÊNDICE M

### Exercícios de revisão sobre as *linking words*

- Read the text bellow and answer the questions:

#### Do teams in organizations need leaders?

How and why the leader was selected also appears to affect the leader's effectiveness. Addison (1996), for instance, asserts that if a leader is elected democratically by the team and from within the team, there is more likelihood of an effective working relationship between team members. However, Smith (1996) notes that more than 60% of 500 workplace teams studied operate with team leaders chosen by middle or upper management. Furthermore, in more than half of these, the team leaders did not have the confidence of the team members to the extent that effectiveness and efficiency was compromised.

1) Identify the *linking words* present on the text and classify them. See the example:

LINKING WORD	TRANSLATION	TYPE
For instance	Por exemplo	Example

2) Complete the text with the appropriate linking word as indicated in parentheses.

Ben leaned over the edge of the tub \_\_\_\_\_ (addition) turned on the hot and cold water faucets. The water came out of the spout near the top of the tub. He pushed down on the lever beneath the spout \_\_\_\_\_ (reason) the water would drain. He did that \_\_\_\_\_ (reason) he was going to take a shower, not a bath

He tested the temperature, \_\_\_\_\_ (contrast) it wasn't hot enough, \_\_\_\_\_ (result) he adjusted the hot water faucet. There was another handle between the hot and cold faucets. This one controlled whether water came out of the spout \_\_\_\_\_ (limitation) out of the shower head. Ben turned it all the way to the right. Now hot water was coming out of the shower head. The temperature was just right.

Ben took off his robe \_\_\_\_\_ (addition) stepped over the top of the tub. \_\_\_\_\_ (reason) he was still feeling a little cold, he pulled the shower door closed. He grabbed the bar of soap out of the soap dish \_\_\_\_\_ (addition) started scrubbing his face.

He put the soap back into the dish, while his eyes were closed, \_\_\_\_\_ (reason) he wanted to keep out the soap. \_\_\_\_\_ (chronology) moving slowly and carefully, he dropped the big plastic container of shampoo which was on his window ledge. The bottle hit his left foot.

"Shoot!" Ben said angrily. That hurt.

(Source: <https://www.rong-chang.com/eslread/eslread/ss/s008.htm>)

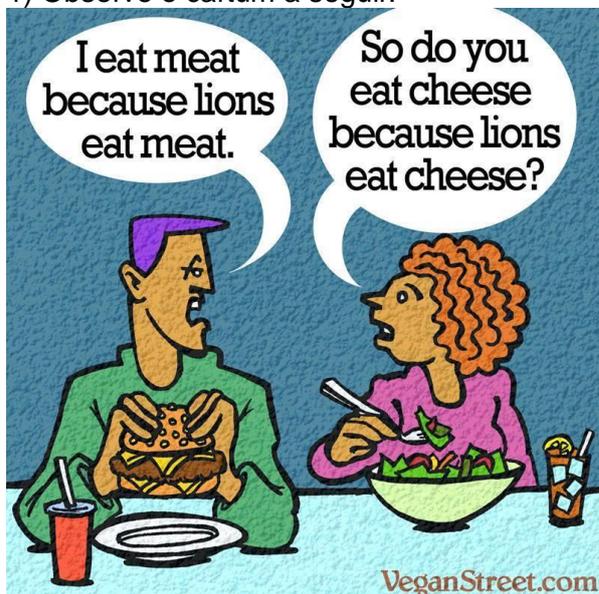
3) Continue the sentences in English. Attention to the *linking words* and their senses:

- a) **Although** I had studied hard for the math test, \_\_\_\_\_.
- b) I admire sporting people **but** \_\_\_\_\_.
- c) Having an unhealthy diet may cause problems **such as** \_\_\_\_\_.
- d) I love learning new languages. I always listen to music in English **and** \_\_\_\_\_.
- e) I saved all my money these last months **because** \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE N

Avaliação individual de Língua Inglesa (Avaliação Somativa)

1) Observe o cartum a seguir:



a) Qual é a analogia feita pelo cartum e qual é a marca de humor presente?

---



---



---



---

2) Verify the sense of the *linking words* in bold in the text below. Number the parentheses according to the code, indicating their sense.

- (01) addition
- (02) contrast
- (03) limitation
- (04) consequence

- (05) reason
- (06) chronology
- (07) example

Claude Monet, in full Oscar-Claude Monet, French painter who was the initiator, leader, and unwavering advocate of the Impressionist style. In his mature works, Monet developed his method of producing repeated studies of the same motif in series, changing canvases with the light **or** ( ) as his interest shifted. These series were frequently exhibited in groups—**for example** ( ), his images of haystacks (1890/91) and the Rouen cathedral (1894). Monet's first success as an artist came when he was 15, with the sale of caricatures that were carefully observed **and** ( ) well drawn. **But** ( ) his life as a painter did not begin **until** ( ) he was befriended by Eugène Boudin, who introduced the somewhat arrogant student to the practice - **then** ( ) uncommon- of painting in the open air. The experience set the direction for Monet, who for more than 60 years would concentrate on visible phenomena **and** ( ) on the innovation of effective methods to transform perception into pigment.

**Although** ( ) oil landscapes had been painted at least since the 16th century, they usually were produced in the studio—recollections, rather than direct impressions, of observations of nature. To his family's annoyance, he refused to enroll in the École des Beaux-Arts. **Instead** ( ), he frequented the haunts of advanced artists and worked at the

Académie Suisse, where he met Camille Pissarro. This informal training was interrupted by a call to military service; he served from 1861 to 1862 in Algeria, where he was excited by the African light and colour.

In 1862 Monet returned to Le Havre, perhaps **because of** ( ) illness, and again painted the sea with Boudin, while **also** ( ) meeting the Dutch marine painter Johan Barthold Jongkind. **Later that year** ( ) he continued to study in Paris, this time with the academician Charles Gleyre, in whose atelier he met the artists Frédéric Bazille, Alfred Sisley, and Pierre-Auguste Renoir. It was also during this period—or at least before 1872—that Monet discovered Japanese prints, the decorativeness and flatness of which were to have a strong influence on the development of modern painting in France.

(Source: <https://www.britannica.com/biography/Claude-Monet>)

3) Circle the most appropriate *linking word* for the sentence.

- a) I haven't really studied for this exam, \_\_\_\_\_ I feel a little nervous. ( so / unless / but )  
 b) I told him not to come, \_\_\_\_\_ he came anyway. ( since / unless / but )  
 c) Do not do anything \_\_\_\_\_ you hear from him first. ( unless / since / therefore )  
 d) \_\_\_\_\_ I was really tired, I took a nap for 15 minutes. ( Although / Since / Unless )  
 e) \_\_\_\_\_ she likes to play basketball, her favorite sport is tennis. ( Although / Since / Unless )

4) Observe as imagens a seguir:

**How To Get Milk**  
in four easy steps:

**1** Impregnate a cow with a bag of frozen semen.  
(wear a shoulder-high glove)

**2** Wait nine months as she goes through pregnancy.  
(same length as a woman's)

**3** Watch her give birth to a beautiful baby calf.  
(but don't get too attached to him)

**4** Forcibly take the baby away from his mom.  
(this is YOUR milk, not his!)

**Now you can drink her baby's milk!**  
Or use it to make cheese or ice cream!

I) Seriously, that's pretty much how it's done. [VeganStreet.com](http://VeganStreet.com)

SEAL  
PASTEURIZED AND PHOSPHATE  
STABILIZED SWISS CONDENSED MILK  
1.5 L (50.7 FL OZ)  
LIQUID PACKAGING DIV. DEPT. 1000, 101

**HAVE YOU SEEN THIS BABY?**

He was stolen from his mother shortly after birth.  
In fact, the milk in this carton was intended for him.  
Millions of babies like him are taken from their mothers each year.

II)

a) Relacione os verbos extraídos dos textos acima com sua definição.

- |                |                |
|----------------|----------------|
| I) get         | ( ) obtain     |
| II) impregnate | ( ) plan       |
| III) wait      | ( ) remove     |
| IV) watch      | ( ) fertilize  |
| V) take away   | ( ) be patient |
| VI) intend     | ( ) observe    |

b) Escolha um dos verbos acima e faça outra frase em Inglês no *Simple Present*.

---



---

c) Tanto o cartaz quanto o anúncio no rótulo fazem crítica a uma mesma situação. Que crítica é essa?

---



---



---

5) Observe a seguinte imagem e responda:



Source: <http://www.mybindiwest.com/perspectives/the-three-rs/>

a) Se você pudesse desenvolver um projeto para contribuir com um mundo melhor e mais sustentável, a qual dos itens acima ele estaria relacionado? Justifique sua resposta explicando sua ideia para o projeto.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE O

### Reavaliação de Língua Inglesa

1) Leio o texto a seguir e responda.



Anúncios publicitários buscam chamar a atenção do consumidor por meio de recursos diversos. Nesse pôster, os números indicados correspondem ao (à):

- Comprimento do cigarro.
- Tempo de queima do cigarro.
- Idade de quem começa a fumar.
- Expectativa de vida de um fumante.
- Quantidade de cigarros consumidos.

2) O pôster faz uso de um interrogativo, o *how long*. Qual é sua tradução?

- Quanto tempo
- Com que frequência
- Quantos
- Como
- Que tamanho

3) Circle the most appropriate linking word for the sentence.

- I haven't really studied for this exam, \_\_\_\_\_ I feel a little nervous. ( so / unless / but )
- I told him not to come, \_\_\_\_\_ he came anyway. ( since / unless / but )
- Do not do anything \_\_\_\_\_ you hear from him first. ( unless / since / therefore )
- \_\_\_\_\_ I was really tired, I took a nap for 15 minutes. ( Although / Since / Unless )
- \_\_\_\_\_ she likes to play basketball, her favorite sport is tennis. ( Although / Since / Unless )

Leia o texto abaixo e responda.

## Two Words: Biodegradable Plastic

by Stewart Taggart



The planet is choking on waste plastic packaging. Recycling and biodegradable plastic are part of the solution.

SYDNEY, Australia – In the 1960s film *"The Graduate"*, a meddling family friend takes aimless collegiate Ben aside to offer unwanted career advice: "plastics."

More than 40 years later, the planet is choking on the stuff – plastic packaging in particular. With green consciousness now taking root from Boston to Bangalore, the new hot career tip might be: "biodegradable plastics".

The business involves using non-petroleum-based commercial wrappings that look, feel and act like traditional plastic, but break down later into organic components.

One example is starch-based packaging, generally made from agricultural commodities such as corn or potatoes. These dissolve in prolonged contact with water and heat.

However, if you're hoping you can toss your disposable plastics into the shower and watch them disappear any time soon, you'll be disappointed. Most biodegradable packaging takes weeks, often months, to break down. Furthermore, eco-friendly packaging probably needs a few more years, and a few more breakthroughs, before it's ready for prime time.

## glossary

*meddling* (ℓ. 1): intrometido

*collegiate* (ℓ. 2): relativo à faculdade; acadêmico

*aside* (ℓ. 2): de lado

*to choke* (ℓ. 4): sufocar

*stuff* (ℓ. 4): palavra genérica para designar "coisa"; matéria; material

*to take root* (ℓ. 5): estabelecer-se; enraizar-se

*tip* (ℓ. 6): dica; sugestão

*wrappings* (ℓ. 7): embalagens; invólucros

*starch* (ℓ. 10): amido

*to toss* (ℓ. 13): jogar

*disposable* (ℓ. 13): descartável

*breakthroughs* (ℓ. 17): avanços; novas e importantes descobertas

*prime time* (ℓ. 17): horário nobre; ser protagonista

Available at: <[www.wired.com/science/discoveries/news](http://www.wired.com/science/discoveries/news)>. Adapted.

4) The point discussed in the text is that:

- biodegradable plastic will be the new eco-friendly business
- disposable plastics were renewed and now they disappear in two days.
- eco-friendly packaging isn't an acceptable idea by most companies.
- it's been 40 years since some business are struggling to introduce biodegradable plastic.
- biodegradable plastic isn't the best eco-friendly solution because it breaks down rapidly.

5) Match the columns considering the words from the text and their meanings:

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| I. later (l. 4)         | ( ) on the other hand     |
| II. green (l. 5)        | ( ) eco-friendly          |
| III. heat (l. 12)       | ( ) at a future time      |
| IV. furthermore (l. 16) | ( ) in addition, moreover |
| V. however (l. 13)      | ( ) high temperature      |

6) Identify on the text 01 sentence in the **Simple Present** and write it below.

---



---

7) The sentence "**Though** overshoppers later experience considerable remorse, they find shopping exciting" contains an idea of:

- a) addition.
- b) alternative.
- c) cause.
- d) condition.
- e) contrast.

8) A palavra que poderia substituir a expressão AS A RESULT em "As a result, Struve claims, he can halve the time required to grow a 1.5-inch diameter red oak" sem alteração do significado é:

- a) Therefore.
- b) However.
- c) Moreover.
- d) Besides.
- e) Anyhow.

9) In the following verses:

***And can understand nothing  
But the unusual laughter***

– "But" means:

- a) however.
- b) also.
- c) although.
- d) because.
- e) except.

**PRODUTO EDUCACIONAL**

## **PRODUTO EDUCACIONAL**

Sequência didática de gêneros “*Netiquette on Facebook*”: o gênero textual  
“comentário argumentativo do Facebook”

O Produto Educacional elaborado neste Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se disponível em <http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes>.

Para maiores informações, contacte o(a) autor(a) pelo e-mail:  
[dani.moreto@bol.com.br](mailto:dani.moreto@bol.com.br)