

Blog *Argumentandos*: escrever para além da escola

Jessica do Nascimento Rodrigues¹

Resumo: A produção do blog *Argumentandos* decorre da articulação de dois projetos pedagógicos em desenvolvimento em uma escola de educação básica da rede federal, o Colégio Pedro II: *Oficinas de Leitura e Escrita Argumentativa*, que envolve alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, e *A Argumentação nas Modalidades Oral e Escrita: por uma Educação Crítica*, que envolve alunos da 1.ª série do Ensino Médio. Tais projetos intenciam favorecer aos alunos o desenvolvimento da produção textual argumentativa nas modalidades oral e escrita como prática que extrapola a sala de aula para formar gêneros que habitam a vida cotidiana. Para alcançar tal objetivo, criou-se o blog *Argumentandos* como forma tanto de divulgação dos textos escritos e reescritos pelos alunos nesses projetos quanto de continuação dos debates iniciados na escola, mediante participação da comunidade escolar. Neste texto, após revisão bibliográfica sobre o tema da produção textual e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), relata-se especificamente, então, a experiência com o blog *Argumentandos*. Como resultado, o blog mostrou-se apenas um exemplo de prática pedagógica, enquanto gênero discursivo, que remete a um projeto educativo escolar de formação de sujeitos para a vida social, já que vai ao encontro do letramento digital. Muitos dos alunos envolvidos com os projetos no ano de 2015 participaram intensamente de sua construção e dele saíram dispostos a prosseguir e a ampliar os debates nas redes sociais.

Palavras-chave: Produção Textual; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Blog.

Blog *Argumentandos*: writing beyond school

Abstract: The production of *Argumentandos* blog stems from the articulation of two educational projects in developing basic education school federal system, the College Pedro II: Reading and Writing Workshops Argumentative, involving students in the 9th grade of elementary school, and Arguing on Modalities Oral and Written: by a Critical Education, which involves students of the 1st year of high school. These projects intend to encourage pupils to develop the argumentative text production in oral and written as a practice that goes beyond the classroom to form genres that inhabit the everyday life. To achieve this goal, the *Argumentandos* blog was created as a way both to disseminate the texts written and rewritten by the students in these projects and the continuation of discussions begun at school by participating in the school community. In this paper, after literature review on the subject of textual production and Digital Technologies of Information and Communication, it is reported specifically, then, experience with *Argumentandos* blog. As a result, the blog showed only an example of pedagogical practice while gender discourse, which refers to a school education project training subject to social life, as it meets the digital literacy. Many of the students involved with the project in 2015 has actively participated in its construction and it came out ready to continue and expand the discussions in social networks.

Keywords: Text Production; Digital Technologies of Information and Communication; Blog.

¹ Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2000), especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2002) e em Revisão de Texto pela Faculdade Grande Fortaleza (2012), mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2010) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2014). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense e realiza o Estágio Pós-Doutoral na mesma instituição. Pesquisadora do Grupo Representação, Imaginário e Educação (UFF), do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (Colégio Pedro II) e do Grupo Ação Docente Continuada (UFF). jessicarbs@gmail.com

Introdução

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. (SOARES, 2002, p. 149)

A produção do blog intitulado *Argumentandos* é decorrente da articulação de dois projetos pedagógicos desenvolvidos no Colégio Pedro II, instituição de ensino básico, técnico e tecnológico, localizada no município do Rio de Janeiro, pertencente à rede federal de ensino. No Colégio Pedro II, desenvolvem-se muitos projetos no contraturno, em paralelo às aulas regulares. No ano de 2015, a Equipe de Português e Literaturas da Língua Portuguesa do Campus Realengo II, composta predominantemente por professores que trabalham em regime de Dedicção Exclusiva, organizou um projeto para cada série procurando atender às demandas identificadas nos anos anteriores. Os dois projetos que implicaram a produção do blog são os seguintes: *Oficinas de Leitura e Escrita Argumentativa*, que envolve alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, e *A Argumentação nas Modalidades Oral e Escrita: por uma Educação Crítica*, que envolve alunos da 1.ª série do Ensino Médio.

O primeiro projeto intenciona proporcionar aos alunos a iniciação à leitura e à escrita de textos argumentativos, levando em conta sua ampla variedade de gêneros, e, nesse âmbito, para além do ensino de técnicas do escrever, instigar, possibilitar e ampliar o desenvolvimento do senso crítico. Como é no 9.º ano do Ensino Fundamental que, pela primeira vez, o aluno se depara com o ensino formal da escrita de gêneros argumentativos, já que as práticas de leitura e escrita até o 8.º ano contemplam predominantemente os gêneros narrativos, não é de se estranhar que os alunos apresentem dificuldades com a escrita. Por essa razão, tendo em vista o 9.º ano ser a série precedente ao ingresso do aluno no Ensino Médio e, por isso, esperar-se que ele leia e produza esses textos já com o olhar mais crítico sobre a realidade concreta em que se insere, elaborou-se o projeto *Oficinas de Leitura e Escrita Argumentativa*, fundamentado nas experiências da professora com a série em questão e em sua pesquisa de doutorado cujo tema, justamente, são as práticas de ensino da produção textual escrita no Ensino Fundamental.

O segundo projeto está vinculado à Iniciação Científica Jr. da instituição e se relaciona com os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos, do Departamento de Português e Literaturas da Língua Portuguesa, da referida escola. O objetivo é o de aprimorar as práticas pedagógicas, levando os estudantes da 1.ª série do Ensino Médio a pesquisar, analisar, debater, refletir e escrever sobre temas atuais, de modo crítico, dentro do rigor do método científico. Ademais, propôs-se, como *corpus*, a produção oral e escrita de gêneros argumentativos (debates, artigos de opinião, editoriais, cartas de leitor etc) por meio da atuação dos alunos da 1.ª série do Ensino Médio como mediadores de algumas oficinas nas turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental. Em suma, o trabalho em desenvolvimento pelos alunos da 1.ª série, em articulação com os alunos do 9.º ano, mediado pela professora-pesquisadora, serve também como desenvolvimento de metodologias de ensino e de sequências didáticas. Vale ressaltar que essa proposta se baseou no fato de os alunos da 1.ª série já conseguirem observar *elementos contextuais* (como os aspectos históricos, sociais e de relações de poder) e *elementos cotextuais* (como a estrutura composicional e a linguagem utilizada) e, com isso, poderem desenvolver, junto dos alunos do 9.º ano, o que Koch (2010) chama de conhecimentos linguísticos, referentes ao conhecimento gramatical e lexical; enciclopédicos, atinentes ao conhecimento de mundo e interacionais relativos ao conhecimento sobre as ações verbais.

Então, a fim de extrapolar os muros da escola e dar continuidade às produções orais e escritas feitas pelos alunos, criou-se o blog *Argumentandos*, compreendendo-o como gênero digital (MARCUSCHI, 2004). No caso, além de o blog ser uma forma de divulgação dos textos escritos pelos alunos do 9.º ano e da 1.ª série, após revisão sistemática da professora responsável pelos projetos, abriu-se espaço para a comunidade escolar comentar tais produções e, assim, dar continuidade às discussões e às próprias produções, que, desse modo, ganham um caráter muito mais processual, inacabado e coletivo/tentacular. Dessa maneira, acredita-se que o estudante poderá desenvolver, com mais tranquilidade, a fala e a escrita de gêneros argumentativos, preparando-se não só para provas de concursos e vestibulares e para a escrita acadêmica, mas também para as situações da vida cotidiana, quando o senso crítico e o posicionamento político-ideológico são necessários.

Em síntese, neste artigo, não se intenciona descrever detalhadamente os projetos supracitados. Busca-se, com base em discussão teórica sobre o tema da produção textual e das TDICs, relatar a experiência com o blog *Argumentandos*, originário das oficinas desenvolvidas no primeiro semestre de 2015 pelos alunos da 1.ª série nas turmas do 9.º ano participantes dos projetos.

Referencial Teórico

Na escola em questão, o ensino de Língua Portuguesa tem como pressuposto teórico a concepção de língua na perspectiva textual-discursivo-pragmática, considerando fatores ligados às condições de produção de enunciados e aspectos sociointeracionais e linguísticos. Para o caso do embasamento específico dos projetos aqui relatados, imbricou-se a Teoria da Enunciação à Linguística Textual, por considerar este um caminho profícuo, fundamentado na ideia de que o texto não é um produto final, mas é processo, não resumido aos aspectos morfossintáticos de sua superfície, e a linguagem é um produto da atividade humana criativa, social, coletiva e histórica.

Pauta-se este debate, então, em uma concepção de escrita que leva em conta seus aspectos formais e funcionais (COSTA VAL et al, 2009), pois se trata de uma atividade social que envolve elementos linguísticos, de textualização, do auditório e da situação em que o texto ocorre (MARCUSCHI, 2008). Assim, com base em Koch (2010), para a produção nas modalidades oral e escrita, são envolvidas as seguintes estratégias: a) *estratégias cognitivas*, que dependem dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível e de suas crenças, valores e atitudes; b) *estratégias textuais*, que envolvem a organização da informação, da formulação, da referenciação e do balanceamento do explícito/implícito; c) *estratégias sociointeracionais*, que abarcam estratégias socioculturalmente determinadas que estabelecem, mantêm e levam a bom termo a interação verbal.

Leva-se em conta, como explica Marcuschi (2008), que os textos se caracterizam como sequências linguísticas ou tipos textuais materializados em gêneros, nas diversas situações comunicativas possíveis, dentro de uma esfera da atividade humana, ou seja, de um domínio discursivo (literário, jornalístico, acadêmico etc). De acordo com Bakhtin (2011, p. 266, grifo nosso):

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, *determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis*.

Como Bakhtin (2011) já dissera, é impossível enumerar os gêneros que todos os dias são reprodu-

zidos, criados e modificados coletivamente pelos sujeitos na história, nas situações mediatas e imediatas. Porém, é fato que, como salienta Marcuschi (2008), em razão do avanço das TDICs, há não só a proliferação dos gêneros, mas há, sobretudo, uma interferência entre/sobre eles, pois, como evidencia Paiva (2006), o comportamento humano é transformado no bojo das inovações tecnológicas.

Com essas inovações, nasce também a necessidade de novas práticas de leitura e de escrita, práticas essas mais críticas ante o universo informacional da rede. Dessa forma, torna-se imprescindível um letramento digital, ou seja, *a aquisição de uma competência específica para esse meio, vista aqui como a capacidade de compreensão e utilização de informação em diferentes formatos e de fontes variadas*. O usuário necessita agora não só de conhecimentos técnicos sobre informática, como também e, principalmente, de conhecimentos que o auxiliem na pesquisa e no julgamento do material *online*, na aquisição de uma postura crítica que favoreça sua inserção na nova realidade virtual. *E essas competências podem ser desenvolvidas com o auxílio do professor que, ao utilizar as ferramentas também estará imerso nesse ambiente, podendo mostrar alternativas e ensinar condutas que favoreçam um uso consciente e crítico dessas tecnologias*. (MAGNABOSCO, 2009, p. 58, grifo nosso)

No sentido do letramento digital de que fala Magnabosco (2009) e Soares (2002), trata-se, na verdade, da necessidade de letramento acima de tudo, entendido aqui como “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para fins utilitários” (MARCUSCHI, 2010, p. 21). Compreendendo, então, o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, passa-se a reconhecer que existem múltiplos letramentos, no plural, como assinala Street (2014). Letramento não é um método, não é a alfabetização e não é uma habilidade, pois se trata do “*estado ou condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento*” (SOARES, 2002, p. 145, grifos da autora).

Nesse contexto, é possível apontar outras especificações de letramento, como é o caso do letramento digital, “um certo *estado ou condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado ou condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151, grifos da autora). Nesse sentido, Buzato (2006), ampliando o conceito de Soares (2002), esclarece que os letramentos digitais, também no plural, “se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente” (BUZATO, 2006, p. 16).

Logo, se se pensar nas contribuições de Bakhtin (2011), nesse sentido, torna-se a lembrar que os gêneros, digitais ou não, são criados e recriados a todo momento, ininterruptamente, impossibilitando sua enumeração e dificultado sua classificação. Como adita Marcuschi (2008), desse modo, os gêneros estão presentes nas comunicações mediadas pelo computador, isto porque o mundo virtual não está apartado do mundo real, porque mundo virtual é mundo real, ou seja, ele é realidade concreta e, também, produz e é produzido pela vida nos mais variados eventos de letramento.

Nesse ínterim, está a escola, espaço que também se relaciona dialeticamente com a sociedade e, claro, com o mundo virtual. Ainda consoante Marcuschi (2004), os gêneros emergentes do atual contexto desenvolvem um trabalho com as modalidades oral e escrita decorrentes dos gêneros mais tradicionais de que lançava mão a escola. Hoje, muitos gêneros novos são práticas sociais que se originaram de gêneros consolidados, como é o caso da carta em relação ao *e-mail* e do diário em relação ao *blog* (BARBOSA, 2012). Segundo Marcuschi (2004), numa perspectiva bakhtiniana, o gênero – como enunciado físico-material e sócio-ideológico, situado sócio-historicamente portanto – serve como instrumento comunicativo

com intencionalidades específicas. Logo, as TDICs interferem nas condições de produção do gênero e, por isso, modificam-no.

A constituição intergêneros do *blog* – que, segundo Marcuschi (2004), é um gênero discursivo digital pelo qual circulam vários outros gêneros – é mais aparente em razão de se localizar no espaço virtual de hipertexto e, em geral, mesclar a linguagem verbal com a não verbal. Segundo Magnabosco (2009), o *blog*, quando utilizado pela escola, dentro ou fora dela, facilita a publicação de textos escritos e reescritos pelos alunos e permite o desenvolvimento de leituras críticas sobre temas atuais e polêmicos. Ainda consoante tal autora e reforçado por Marcuschi (2004) e Primo (2008), o *blog* não é mais apenas um diário *online*. No caso, é preciso considerar a proliferação dos *blogs jornalísticos*, os quais divulgam informações e pontos de vista sobre os mais variados assuntos “[...] que, por isso, devem ser estudadas superando-se o aspecto linguístico e observando sua forma de construção, que permite adentrar no contexto de produção, nas formas de circulação, nas intenções do texto, entre outras” (MAGNABOSCO, 2009, p. 60).

De acordo com pesquisa desenvolvida por Primo (2008), há muitas variações de *blogs* hoje. O que, a princípio, era uma nova configuração do diário pessoal tradicional ganha novos formatos, objetivos e interlocutores. Para esse autor, por exemplo, existem 16 gêneros de *blogs*, dentre os quais *blog profissional*, *blog pessoal*, *blog grupal* e *blog organizacional*. Como espaço interativo, esse gênero, além dos textos produzidos pelo criador do *blog*, permite a produção e a publicação de outros textos pelos leitores/visitantes que comentam o que foi postado, o que promove, segundo Barbosa (2012), a prática da argumentação. Nos *blogs*, quaisquer sejam suas configurações, é possível, com isso, visualizar a *atitude responsiva ativa* inerente a todo enunciado, quando o enunciador não é, nem nunca foi, passivo nessa construção (BAKHTIN, 2010, 2011).

Em suma, já que vida e linguagem são transformadas na história pela ação dos próprios seres humanos em interação, os gêneros, a reboque, são produzidos e reproduzidos, assim como os modos de ler e de escrever. Acredita-se que o advento da internet, dos gêneros digitais e do hipertexto apenas evidenciou essas transformações, que são organicamente caracterizadoras da linguagem, do ser humano e da história. Nesse viés, não se acredita em passividade na leitura e na escrita, mesmo antes da internet, claro, pois, segundo Bakhtin (2010), há a *natureza ativamente responsiva de todo o enunciado vivo*, tendo em vista que toda compreensão é prenhe de resposta, embora esta nem sempre seja imediata. Ler ou escrever um texto, sempre, é *opor à palavra uma contrapalavra* em virtude da orientação social dos participantes da interação verbal; é, portanto, argumentar.

O que se defende é que trabalhar com as TDICs é um modo de tornar menos simuladas e mais significativas as práticas educativas, é extrapolar os muros da escola. Pensar a escola atrelada a essas tecnologias, longe de supor que estas venham a substituir o trabalho realizado em sala de aula, é entendê-las como uma ampliação mais concreta do trabalho escolar. Nesse contexto, a internet, para Paiva (2006), como espaço de interação e comunicação e como agente de mudança, tem um forte efeito sobre a educação, pois é um agente de mudança a mais nas relações humanas que possibilita uma construção coletiva inteligente, mesmo que essa construção, para Bakhtin (2010, 2011), já seja organicamente social e coletiva. Em virtude disso, consoante defende Rojo (2006), o texto oral ou escrito precisa ser trabalhado, no ambiente educativo, de maneira multimodal, como interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto (ROJO; MOURA, 2011), característica muito presente nos textos virtuais cotidianos. Ainda segundo Rojo (2015, p. ??), “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”.

Vale ressaltar, ainda, que os objetos tecnológicos estão presentes na escola, quer a instituição deseje, quer não. Entretanto, eles não garantem, isoladamente, a qualidade das práticas pedagógicas. Ademais, essa

qualidade de que se fala, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, não se reduz ao uso lúdico dessas tecnologias (BARRETO, 2002). Como diz Possenti (1996), a escola é um lugar de trabalho e, por isso, vale a pena reforçar o óbvio:

Ainda lidamos com textos e temos leitores e produtores de textos. Os textos continuam precisando trazer, da melhor forma possível, os mecanismos que a língua disponibiliza para atender as demandas das mais diversas situações comunicativas. O leitor precisa desenvolver muitas habilidades de leitura [...] e de navegação. Além de dominar os recursos linguísticos para produzir seu texto, é bom que o escritor saiba lançar mão de mecanismos que possam ajudá-lo a fazer a revisão, a formatação e a diagramação do texto, bem como, se for o caso, a disponibilizar sua produção em ambientes digitais como blogs, sites, ou simplesmente salvar seu arquivo e guardá-lo de forma organizada nas pastas do seu computador. (COSCARELLI, 2010, p. 517-518).

Fica claro, pois, que as TDICs e, especificamente, a internet são mecanismos inevitáveis de enriquecimento das práticas educativas, mormente quando o assunto é o desenvolvimento das modalidades oral e escrita da língua. Por isso, para Barreto (2002, p. 72, grifos da autora), “Do ponto de vista pedagógico, é importante insistir na intencionalidade constitutiva do ensino, remetendo sempre *para* além dos materiais, *para* os sentidos da sua utilização, *para* a sua inscrição em um projeto educativo”.

No que se refere ao projeto educativo a que se aspira, busca-se, por intermédio do trabalho realizado na escola (e fora dela) pelo professor, a formação de “sujeitos críticos letrados” (RODRIGUES, 2014), pois a leitura e a escrita são produções dos sujeitos críticos – afinal a produção da vida e do mundo se relaciona com o ensino da língua, como produto da história (GERALDI, 2009) – e letrados, que, de forma significativa, crítica e coletiva, participam *da* e transformam *a* realidade concreta. Urge, por fim, formá-los e formar-se na perspectiva do letramento digital (SOARES, 2002; BUZATO, 2006).

Relato e Discussão

Assevera-se que não é a intenção aqui descrever detalhadamente os projetos *Oficinas de Leitura e Escrita Argumentativa* e *A Argumentação nas Modalidades Oral e Escrita: por uma Educação Crítica*, assim como não é o objetivo deste relato analisar os textos produzidos no próprio blog. Busca-se, tão-somente, relatar a experiência com o blog *Argumentandos* originário das oficinas desenvolvidas pelos alunos da 1.^a série nas turmas do 9.^o ano participantes do projeto.

Vale esclarecer que, para ambos os projetos, após divulgação no próprio colégio por meio de cartazes colados nas salas, houve bastante procura por parte dos alunos. Então, foram delimitadas 8 vagas para o projeto da 1.^a série (4 vagas para os alunos da manhã e 4 para os da tarde) e 30 vagas para o projeto do 9.^o ano (15 para a turma da manhã e 15 para a da tarde). Os alunos foram selecionados após entrevista com a professora-pesquisadora.

Considerando-se a necessidade do ler-escrever sobre os mais variados temas nas igualmente variáveis situações comunicativas, impôs-se como necessária uma análise qualitativa neste relato na observação participante das oficinas produzidas pelos alunos da 1.^a série do Ensino Médio e na mediação das discussões desenvolvidas no referido blog. Com base em relatos de experiência semelhantes (PAVIANI; FONTANA, 2009; SILVA; SIMÕES, 2011), neste texto, apresenta-se o resultado de seis oficinas que acarretaram produções publicadas no blog *Argumentandos*.

Nas oficinas, ofereceu-se aos alunos a oportunidade de debater temas atuais e polêmicos por intermédio do trabalho pedagógico de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros. O processo seguiu uma

linha crítico-reflexiva, considerando o eixo USO-REFLEXÃO-USO, e buscou, desse modo, integrar os conhecimentos: (i) linguístico no trato com as características do debate oral e do artigo de opinião escrito; (ii) enciclopédico no que se refere ao conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas em questão e do conhecimento produzido no momento da oficina e (iii) interacional na relação e na interação, no contexto da sala de aula, entre os alunos verbal e extraverbalmente. Somente agregando o pressuposto do USO-REFLEXÃO-USO, já abordado pelos PCN de Língua Portuguesa (2000):

[...] é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é claro – por observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais variados gêneros textuais, lidos e produzidos por ele. (SANTOS RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 16)

Até chegar ao gênero *blog*, os oito alunos da 1.^a série do Ensino Médio integrantes do projeto *A Argumentação nas Modalidades Oral e Escrita: por uma Educação Crítica*, cuja participação é voluntária, passaram pelas seguintes etapas:

a) debate para a escolha dos tópicos temáticos;

b) discussão sobre tais tópicos em reuniões de orientação, mediante realização de estudo dirigido, de modo que pudessem desenvolver a autonomia necessária para pesquisar, estudar, elaborar e desenvolver as oficinas;

c) sistematização da proposta de oficina por meio de seleção e análise de textos argumentativos disponíveis em revistas e jornais, impressos e online, e montagem de material para distribuição aos alunos do 9.^o ano do Ensino Fundamental participantes do projeto *Oficinas de Leitura e Escrita Argumentativa*;

d) desenvolvimento da oficina no contraturno em data agendada com as turmas;

e) reunião com a professora-pesquisadora para discussão sobre a oficina realizada, para a análise dos textos escritos pelos alunos do 9.^o ano e para a seleção dos textos a serem publicados no *blog*;

f) produção de sucinto relatório para entrega e avaliação da professora-pesquisadora, responsável, em conjunto com os oito alunos da 1.^a série, pela publicação dos textos no *blog* e pela mediação dos comentários da comunidade escolar.

As oficinas oferecidas pelos alunos da 1.^a série do Ensino Médio aos alunos do 9.^o ano do Ensino Fundamental, iniciadas em maio de 2015, trataram dos seguintes temas:

a) uso das tecnologias na atualidade;

b) cotas raciais;

c) regulação e manipulação midiática;

d) educação e criminalidade;

e) pena de morte;

f) células-tronco.

Os alunos do 9.^o ano, integrantes do projeto *Oficinas de Leitura e Escrita Argumentativa*, cuja participação também é voluntária, passaram pelas seguintes etapas, sempre utilizando dois tempos de aula, que somam 1h30min:

a) leitura e análise de textos disponibilizados em diferentes fontes, cuja seleção é feita pelos alunos

da 1.^a série, como explicado;

b) debate sobre os temas com mediação dos alunos e da professora-pesquisadora;

c) escrita e reescrita de textos argumentativos com mediação dos alunos e da professora-pesquisadora;

d) leitura posterior dos textos publicados no *blog* e publicação de comentários para a continuidade da discussão iniciada em sala de aula.

A culminância desses projetos é, portanto, o *blog Argumentandos* (Figura 1), cujo título foi pensado para dar ideia de escrita argumentativa como processual, como ação prolongada, como enunciado que não acaba. O foco é o uso da tecnologia pelos alunos com mediação da professora-pesquisadora. Para isso, os alunos da 1.^a série, responsáveis pelo planejamento e realização das oficinas, são cadastrados como colaboradores e a professora-pesquisadora, como administradora. São esses alunos que revisam, editam e publicam os textos dos alunos do 9.^o ano e seus próprios textos, deixando para a professora-pesquisadora a função de orientar e supervisionar esse processo.

Figura 1: *Blog Argumentandos*



Assim, tenciona-se provocar o desenvolvimento crítico da leitura e da escrita nos alunos, já que, para além de publicações fechadas, abre-se espaço para que se façam comentários, e é aqui que entra a participação de toda a comunidade escolar. Os textos publicados, dessa maneira, são hegemonicamente dissertativo-argumentativos. Retoma-se aqui o que Magnabosco (2009) discute: o *blog*, quando utilizado nas práticas escolares, ajuda na provocação do desenvolvimento da leitura e da escrita crítica acerca de variados assuntos.

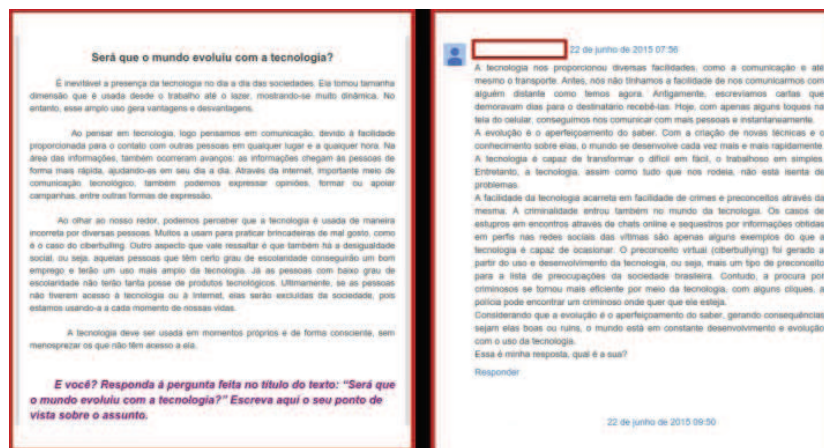
Dessa maneira, além das características supracitadas, escolheu-se o *blog* pela facilidade de construção e de manutenção do gênero. Além disso, segundo Marcuschi (2004), o gênero *blog* promove uma relação temporal assíncrona, tem uma duração e uma extensão indefinidas, além de facilitar a interação de múltiplos participantes no debate sobre quaisquer temas, características essas a que se almejava quando da criação do *Argumentandos*.

Nesse caso, após passar por todas essas etapas dos projetos, o texto escrito pelo aluno chega à internet e é lido. Assim, há a possibilidade de os próprios alunos lerem, como leitores que são, e comentarem, como escritores que são, os textos na página também, em continuidade ao trabalho desenvolvido em sala

de aula. Diferente do que ocorre muitas vezes no contexto escolar, quando o texto escrito é unidirecional – do aluno para o professor, quase sempre único leitor –, o trabalho com o *blog* permite a ampliação das fronteiras que cercam o trabalho com o texto do aluno. No caso, cada aluno, ao produzir o texto, em geral artigos de opinião, entrega-o inicialmente à professora-pesquisadora para uma primeira leitura e revisão. Na sequência, o texto passa pela leitura dos demais alunos do projeto, os quais podem, obviamente, opinar sobre os argumentos ali expostos e sugerir. Por fim, o texto, após uma série de idas e vindas, é disponibilizado no blog.

Quando se discutiu o tema *Uso das tecnologias na atualidade* (Figura 2), já se indicara essa necessidade. No texto publicado no *blog*, o aluno-escritor indica, por exemplo, que a questão central não é a tecnologia, mas sim o uso que se faz dela. Nota-se aqui que não houve apenas uma publicação em contexto digital, mas sim a provocação para uma escrita que não termina no texto-produto, pois tem continuidade, desmembra-se, faz o outro pensar.

Figura 2: Publicação Uso da tecnologia no blog Argumentandos



Articulada e adaptada às necessidades e aos interesses dos participantes, em um processo de construção coletiva do texto, baseado nas leituras já feitas e na análise crítica da realidade, os alunos expuseram pontos de vista diferentes acerca do tema *Cotas raciais*, os quais geraram comentários também divergentes (Figura 3). O caráter heterogêneo, múltiplo e argumentativo da linguagem, cuja construção é sempre coletiva, fica claro nesses momentos.

Figura 3: Publicação Cotas raciais no blog Argumentandos



Obviamente, tais comentários passaram pela avaliação da professora-pesquisadora que, via e-mail, recebia os comentários dos visitantes-leitores para que aceitasse ou negasse a publicação, a fim de evitar quaisquer tipos de constrangimentos para os alunos-escritores, como as ofensas que têm sido comuns às redes sociais, mas não para evitar a polêmica. Além disso, para efeito de divulgação, a cada nova postagem no *blog*, compartilhava-se o link nos grupos do *Facebook* ligados à escola. Na Figura 3, é possível visualizar um dos debates promovidos. Nele, a argumentação, sobretudo de alunos e professores da instituição, ganha centralidade.

No *blog*, disponibilizaram-se, em alguns casos, os textos escolhidos pelos alunos da 1.^a série do Ensino Médio que serviram como propulsores dos debates nas oficinas. É o caso da publicação sobre o tema *Regulação e manipulação midiática*, quando foi feito o uso de muitas imagens, dando conta da multimodalidade, e não só do texto verbal, para provocar/motivar os alunos.

Acredita-se, portanto, que o trabalho desenvolvido com o *blog Argumentandos* foi deveras positivo, pois acabou por fazer os alunos vivenciarem a produção textual para além da escola, como prática social, e os fez refletir criticamente, discutindo sobre os temas que os interessavam. Claro que a oficina é uma forma de produzir conhecimento e é um espaço interativo de aprendizagem. Porém, como o tempo de 1h30min não era suficiente para tantas demandas dos alunos, da discussão oral à escrita/reescrita do texto, o *blog* se transformou numa alternativa de continuidade, pois, com ele, tempo e espaço deixam de ser um problema.

Considerações finais

Todo texto é um hipertexto (BARRETO, 2002; COSCARELLI, 2010), porque todo texto é uma multidão de fios ideológicos tecidos socialmente por um coletivo de vozes que ora se entrecruzaram, ora se afastam (BAKHTIN, 2010, 2011). Todo texto pressupõe outros textos, enfim.

Com base nesse pressuposto, é possível afirmar que o mundo virtual é um espaço privilegiado de experiência em conjunto, como afirma Paiva (2006), o que faz parte das práticas sociais letradas. Então, em razão do atual quadro de reconfiguração dos processos de leitura e escrita, é imprescindível que se aceitem os multidesafios que o *boom* da internet trouxe para dentro da escola. Para isso, é preciso criar estratégias que transformem essa tarefa em aprendizagem significativa para os alunos, fazendo-os pensar criticamente sobre a realidade e nela atuarem como “sujeitos críticos letrados” (RODRIGUES, 2014).

O *blog Argumentandos* é apenas um exemplo de prática pedagógica que remete a um projeto educativo escolar de formação integral de sujeitos. Nesse sentido, este foi um relato de experiência que procurou mostrar ser possível aliar as TDICs à escola, como um trabalho sério e engajado, já que lidar com textos argumentativos pressupõe um trabalho de reflexão sobre a realidade concreta. Quando se parte do eixo de USO-REFLEXÃO-USO, como um processo cíclico, dialético, entende-se que são os usos que fundam a língua e não o contrário, para lembrar Marcuschi (2010).

Os alunos, ao deixarem o projeto e o avaliarem, envolveram-se em outros projetos na própria instituição. Os alunos da 1.^a série, especificamente, apresentaram os resultados do projeto, na modalidade pôster, em dois eventos acadêmicos do Colégio Pedro II. Hoje, o projeto está em sua 3.^a edição, ganhou mais alunos e envolveu mais professores. Mas isto fica para um outro relato. Espera-se, portanto, que se fomente o interesse de outros professores a desenvolverem trabalhos semelhantes ou a criarem outros cujo foco seja a formação do sujeito crítico letrado, e nisto o letramento digital.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- BARBOSA, Maria Fernanda M. A emergência de novos gêneros textuais na era digital. **E-escrita**, Nilópolis, v. 3, n. 1b, p. 148-171, jan./abr. 2012.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2000.
- BUZATO, Marcelo E. Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.
- COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 513-526.
- COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais emergentes na tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 127-154.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PRIMO, Alex. Blogs e seus gêneros: avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, Intercom, 31, Natal. **Anais...** Natal, 2008.
- ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 51-80.
- _____. ; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Adriana da; SIMÕES, Alex Caldas. Práticas de leitura em sala de aula: o uso de filmes e demais produções cinematográficas em aulas de Língua Portuguesa. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, n. 2, p. 52-59, jul./dez. 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

Recebido em: 24.05.2017

Aprovado em: 13.11.2017