

# O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: UM ESTUDO DE CASO

## *The use of digital platforms in teaching argumentative texts: a case study*

Claudia Zucatelli<sup>1</sup>, Alan César Belo Angeluci, Claudia Valeria Okayama Mazzoni  
1.clauzuca@hotmail.com

### Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre o uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental brasileiro a partir de um estudo de caso. Com foco na problemática de ensino de escrita de textos argumentativos, foram entrevistados alunos e professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas e privadas na região metropolitana de São Paulo. Partiu-se da premissa de que o uso de plataformas digitais com foco em curadoria de conteúdo, como o *Storify*, poderia colaborar na implementação das habilidades de redação ao dar suporte às estratégias de busca de referências para a composição textual. Foi realizado um *survey* (N=104) com alunos cursando matérias sobre redação de textos e entrevistas semiestruturadas com professores responsáveis por disciplinas de composição de textos argumentativos. Concluiu-se, através dos dados analisados, que grande parte dos alunos possui o hábito de procurar informações através de plataformas digitais, mas que o fazem através de plataformas inadequadas – seja por razões de capital social e cultural dos alunos, seja pela falta de incentivo dos professores em definir estratégias de aula a partir de códigos digitais e tecnologias adequadas. Há baixa percepção dos alunos em reconhecer suas dificuldades na redação, tanto na estruturação e técnica, quanto no repertório.

Palavras-chave: Texto Argumentativo, Plataformas Digitais, *Storify*.

### Abstract

*This paper presents reflections on the use of technologies in teaching Brazilian Portuguese Language in Brazilian elementary school from a case study. Focusing on the problem of teaching writing argumentative texts, students and teachers of elementary school II from public and private schools in São Paulo metropolitan region were interviewed. The starting point was the premise that the use of digital platforms with a focus on content curation, like Storify, could collaborate in the implementation of the writing skills to support the search strategies of references to textual composition. A survey (N=104) with students on writing texts classes and semi-structured interviews with teachers responsible for courses of argumentative texts composition were conducted. The analyzed data showed that most students have the habit of seeking information through digital platforms but do so through inadequate platforms - either for students' social and cultural capital reasons, either by teachers' lack of incentive to define teaching strategies from digital codes and appropriate technologies. There is a low perception of the students to recognize their difficulties in writing, both in structure and technique, as in the repertoire.*

Keywords: Argumentative Texts, Digital Platforms, *Storify*.

## Introdução

Na Educação Básica, nos anos finais, os professores enfrentam o desafio de trabalhar junto aos alunos textos argumentativos/dissertativos. A dissertação é uma modalidade que requer um conhecimento do tema a ser explorado, apresentação de ideias, fatos e exemplos. Por meio de construções sintáticas organizadas, o aluno discute e exprime o seu ponto de vista. Para que possa sair do plano da superficialidade, é preciso buscar informações e contextos, o que requer que o aluno pesquise, estude para ter domínio daquilo que irá explanar. É comum encontrarmos educandos, inclusive no Ensino Superior, com dificuldades para administrar todos esses procedimentos.

Por outro lado, devido a restrições de tempo ou recursos, dentre outras, o educador fornece aos alunos poucas fontes de informação sobre os temas a serem dissertados. A imprensa escrita, por vezes, não abrange uma gama significativa de informações em tempo real, tal qual a rede de computadores consegue fazer.

Por vezes, os professores encontram-se diante desta situação: precisam e pretendem desenvolver a escrita de textos dissertativos com os alunos e procuram, através das metodologias tradicionais, que incluem o uso de textos dos livros didáticos ou a leitura de notícias correlatas a um tema, levá-los a escrita de argumentos.

Diante disso, podem-se considerar as tecnologias digitais como ferramentas para assessorar professores a alunos no desenvolvimento dessas escritas argumentativas. O uso da Internet, por si só, já permite o acesso a informações de um modo mais rápido e diversificado do que as metodologias tradicionais podem proporcionar.

No entanto, essas ferramentas digitais ainda são pouco utilizadas nas aulas e o que se propõe, neste documento, é um estudo tanto dos desafios vivenciados pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II no trabalho com textos dissertativos, quanto da perspectiva dos alunos sobre os processos de produção de texto e uso das tecnologias, destacando-se, nesse cenário, o aplicativo *Storify*, que entraria como ferramenta para auxiliar os processos de pesquisa visando a nortear a escrita de argumentos e torná-los mais consistentes.

Nos próximos tópicos do presente artigo busca-se refletir, com base em referencial teórico, a relevância da aprendizagem do texto argumentativo na formação do indivíduo, bem como a inovação que o uso de tecnologias para fins didáticos pode trazer ao ensino. É também apresentada uma análise e discussão sobre o estudo de caso abordado, em que foram conduzidas coletas de dados quantitativos e qualitativos com alunos e professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas e privadas na região metropolitana de São Paulo sobre o uso de plataformas digitais como estratégia para ensino de composição de texto argumentativo.

## Referencial Teórico

A argumentação pode ser vista como um conteúdo a ser ensinado ou como prática que perpassa todas as fases das nossas vidas. Sobre sua importância, Abreu (2009) sinaliza que:

Todos nós teríamos muito mais êxito em nossas vidas, produziríamos muito mais e seríamos muito mais felizes, se nos preocupássemos em gerenciar nossas relações com as pessoas que nos rodeiam, desde o campo profissional até ao pessoal. Mas para isso é necessário saber conversar com elas, argumentar, para que exponham seus pontos de vista, seus motivos e para que nós também possamos fazer o mesmo. (p.10)

Sobre a linguagem, de um modo geral, Koch (2002) indica que esta configura uma forma de ação sobre o mundo, não sendo neutra, mas sim, dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, ou seja, caracterizada pela argumentatividade.

Apesar de toda essa importância, o trabalho com textos argumentativos no Ensino Fundamental tem sido negligenciado, muitas vezes, privilegiando-se, em seu lugar, o estudo e a produção de narrativas. Nesse sentido, garante-se ao aluno a permanência em um lugar “confortável”, o de falar sobre sua própria experiência, por exemplo, sem que precise se preocupar com a sustentação de um ponto de vista (LEMES, 2013).

O ensino da argumentação na escola, muitas vezes é visto como muito complexo e, conseqüentemente, acaba sendo delegado aos últimos anos escolares (LEMES, 2013). No entanto, se pensarmos a linguagem como uma forma de ação sobre o mundo, a argumentação deveria ocupar outro lugar no planejamento das aulas de Língua Portuguesa. Lemes afirma:

Notamos [...] que o ensino sobre a argumentação é, normalmente, adiado para os anos do Ensino Médio, o que, além de sugerir que ele seja dispensável em fases anteriores, reduz esse tipo textual ao estado de utilidade, como se os conhecimentos sobre o argumentar só fossem necessários no período que antecede o vestibular. (LEMES, 2013, p.55)

Quando o trabalho com a argumentação não é adiado para o Ensino Médio, considerando-se, com essa visão, que sua função é o acesso ao Ensino Superior (por meio dos vestibulares), tem se optado, algumas vezes, pelo trabalho com as sequências propostas pelos livros didáticos. No entanto, quando as questões de interpretação de texto que aparecem nesses livros somente constituem atividades de decodificação, dificilmente levarão o aluno a reflexões críticas sobre o seu sentido (CUNHA, 2009).

Marcuschi (2005) sugere a análise de intenções como um dos aspectos relevantes nos processos de compreensão, porém, os exercícios apresentados aos alunos raramente levam a reflexões críticas, não permitindo a expansão ou a construção de sentido. Além dos exercícios de interpretação de textos apresentarem essas limitações, é preciso refletir sobre a forma como o trabalho com a leitura vem sido realizado nas aulas. Para construir seu ponto de vista, é necessário que o aluno seja exposto a uma diversidade de textos acordes e discordes sobre os temas e realize uma leitura crítica deles (LEMES, 2013).

Considerando a leitura crítica de textos diversos como uma das ferramentas para a elaboração de bons textos argumentativos, caberia ao professor, então, ofertar aos alunos esse material para que pudesse construir um repertório de fontes que embasasse sua produção. Encontra-se aí um dos desafios dos docentes: como ajudar os alunos a construir, diante das limitações de tempo, já conhecidas, inerentes ao trabalho em sala de aula? Por outro lado, quanto se tem aproveitado das novas tecnologias, como forma de acesso ao conhecimento a todos os alunos?

Educação para todos, em qualquer momento e em qualquer lugar, é uma premissa muito discutida nos meios educacionais. Os jovens da contemporaneidade, reconhecidamente *millennials*, vivem uma revolução social digital por meio das redes sociais, jornais e revistas eletrônicas, sites de busca, entre tantos outros. A informação está disponível instantaneamente em seus dispositivos móveis. Enquanto isso, a escola parece caminhar vagorosamente para introdução da tecnologia móvel em sala de aula, criando um enorme descompasso entre a realidade dos estudantes e a cultura digital. Como alertam Barroso e Moraes:

O professor, que convencionalmente era visto como o centro dos saberes, cujo compromisso era dominar plenamente os conteúdos a serem abordados nas disciplinas, a que se propunha ministrar frente à tecnologia, passou a ser desafiado a aprender uma nova linguagem com a qual deve partilhar experiências com o educando, informar conteúdos que ampliam os conhecimentos, e, principalmente, inserir-se no universo no qual o jovem está imerso. (BARROSO; MORAES (2008)

A falta de formação dos educadores, principalmente de conhecimentos específicos para trabalhar ferramentas tecnológicas, é um dos desafios a serem superados.

Outra proposição a ser refletida reside nas crenças que dominam determinados professores que se preocupam com a utilização da tecnologia móvel por seus alunos no ambiente da sala de aula. A atenção despendida por tais aparelhos, contendo um universo midiático que pode promover a inserção do estudante em situações confrontantes ao conteúdo da aula, causa certa insegurança no papel dessas tecnologias em sala de aula, já que não é possível um controle do acesso de cada um do grupo-classe.

Uma grande preocupação para muitos professores é a distração potencial causada por estudantes que usam seus dispositivos móveis para texto, jogos, verificação do Facebook, Twitter, ou se envolver em outras atividades disponíveis a eles em um terreno de fácil acesso digital. (LYAN; CHARMAN, 2016).

Segundo Bonilla (2009), cabe à escola e aos professores, propor dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as tecnologias da informação e comunicação, em um processo em que as atividades de

aprendizagem são flexíveis e partilhadas, os membros são autônomos, a interação e a colaboração são intensas e os interesses e objetivos são comuns. Diz Perrenoud:

Uma mudança de paradigma faz-se necessária, formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso-crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p. 128)

Nessa perspectiva, o uso de dispositivos móveis em sala de aula permite além de uma ação colaborativa entre seus usuários, uma educação centrada no aluno, (BOTTENTUIT; COUTINHO, 2007) não só para o processo mental necessário para acessar e interpretar as telas, ícones e objetos, mas também para o processo cognitivo utilizado para compreender o real conteúdo de educação.

As recomendações para o uso do *mobile learning*, segundo a UNESCO (2013), referem que as tecnologias móveis têm a capacidade de expandir e enriquecer as oportunidades educativas em diferentes contextos, pois possibilitam a ubiquidade (nomeadamente os celulares e, mais recentemente, os tablets) e têm sido utilizadas quer para aceder à informação, quer para facilitar a aprendizagem em ambientes inovadores.

Se a tecnologia móvel está também a serviço da comunicação, é fato o quão útil se faz o uso na escrita de textos por alunos, baseados em informações em tempo real.

As tecnologias móveis ampliam o tempo e o espaço de estudo ao quebrar as barreiras temporais e espaciais, visto que o aluno pode aceder ao material de estudo em diversos momentos e contextos. Estas tecnologias podem transformar o conceito de aprendizagem ao contribuir para a mudança do foco do conhecimento factual para o conhecimento de como pesquisar (MOURA; CARVALHO, 2009).

Nesse cenário em que as novas tecnologias mostram seu potencial para aprimoramento das aulas, encontra-se o aplicativo *Storify*, cujo uso é aplicável nos mais diversos cenários tecnológicos, seja em computadores de mesa, seja em dispositivos móveis – havendo, necessariamente, conexão com a Internet. Segundo Abreu (2009, p.10): “[...] saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro.” Considerando o aspecto de integração de conteúdos e de ideias, característicos da construção de argumentos, o *Storify* apresenta-se como uma ferramenta de grande potencial didático, já que permite ao usuário a livre composição de textos a partir de excertos postados por diversas fontes e referências, propiciando um trabalho de “curadoria de informações” (COHEN, 2012) a partir de diversas visões dos fatos.

O *Storify* é um software que trabalha com métodos de pesquisa e descoberta de informações. Por meio da estratégia *drag-and-drop* (arrastar e soltar), o usuário pode coletar, em diferentes fontes (Figura 1) textos ou imagens relacionados ao tema sobre o qual deseja escrever.

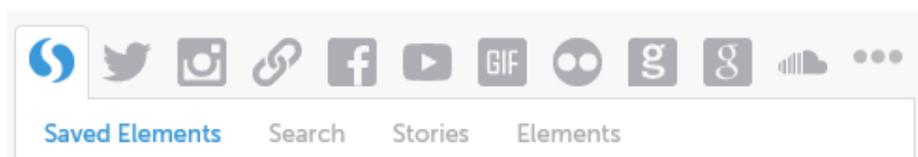
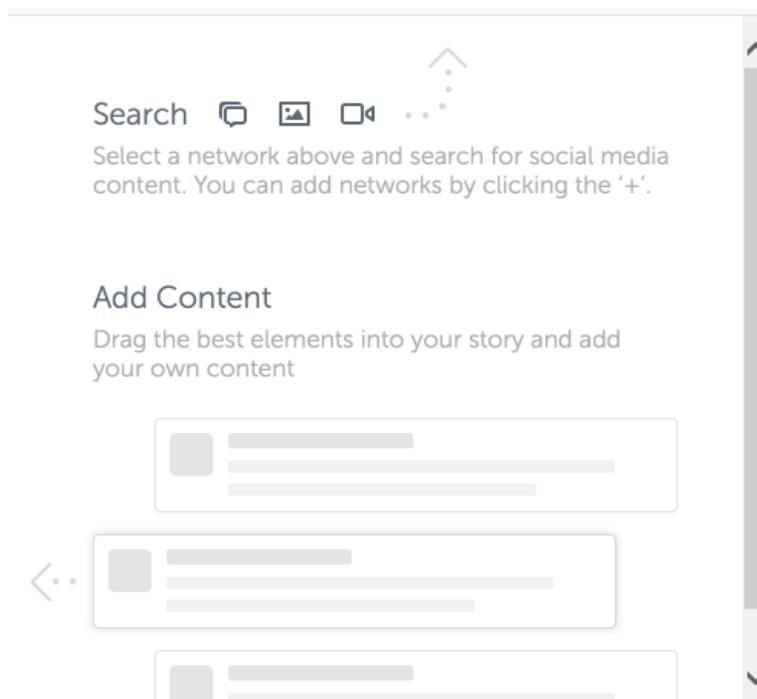


Figura 1. Barra de ferramentas de busca do *Storify*. Fonte: www.storify.com.br

O aplicativo em questão possui, além da barra de ferramentas, um espaço em que aparecerão diversos resultados encontrados através de palavras-chave, conforme mostra a Figura 2.



**Figura 2.** Espaço em que aparecerão resultados das buscas feitas através da barra de ferramentas. Fonte: [www.storify.com](http://www.storify.com)

Porém, além de buscar essas referências, o usuário também precisa avaliar e analisar os conteúdos sugeridos pelo programa o que reforça o desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico. Não se restringe à pesquisa de notícias, mas de imagens e citações sobre um fato, tornando as escritas mais ricas (COHEN, 2012).

Levando em conta que a maior parte das metodologias atualmente utilizadas emprega, basicamente, textos jornalísticos, como referências para a escrita de textos argumentativos, o programa em questão, permite a ampliação desse repertório. Lemes (2013) defende que o aluno, diante de uma dada temática, será capaz de interpretar e atribuir novos sentidos, refletindo e posicionando-se perante os objetos ou fatos apresentados se, dentre outras condições, puder duvidar, questionar ou até mesmo confrontar os sentidos trazidos pelo texto jornalístico com outros sentidos, presentes em outras materialidades textuais.

Orientados pelo professor, os alunos poderão acessar conteúdos, analisar e avaliar notícias, criar apresentações, refletir sobre os resultados e trabalhar em ambientes colaborativos (HOBBS, 2010). A Figura 3 mostra o espaço para o qual os alunos irão “arrastar e soltar” os conteúdos selecionados. Este espaço também é editável, ou seja, inspirando-se nos resultados selecionados, os alunos deverão escrever um novo texto, autoral.

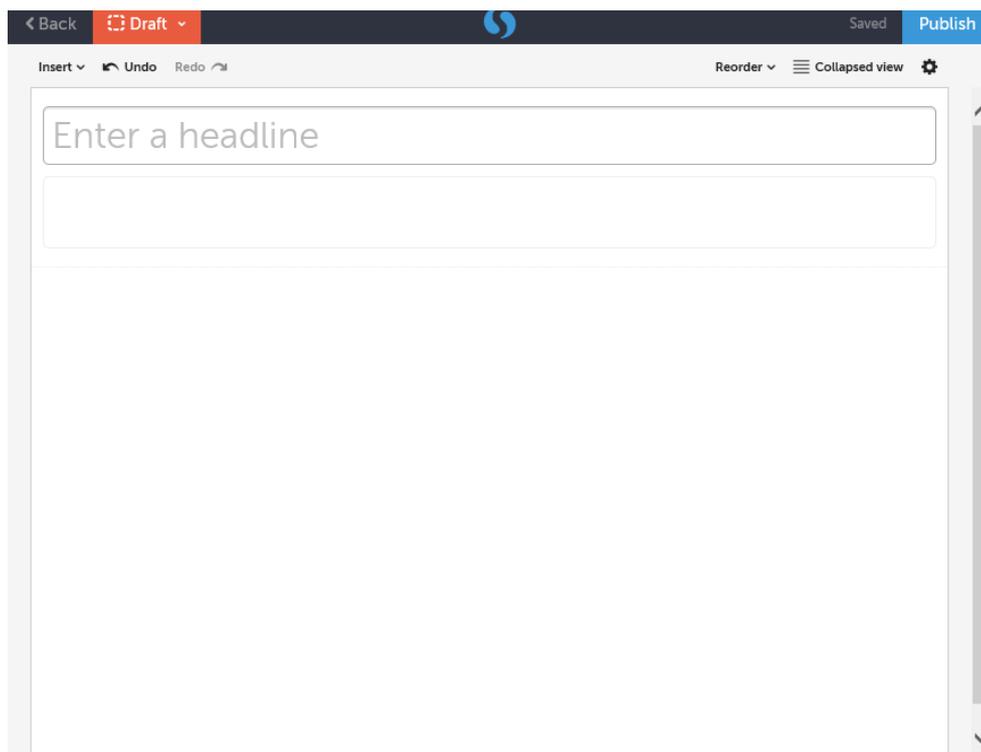


Figura 3. Espaço para “arrastar e soltar” conteúdos e digitar seu próprio texto. Fonte: [www.storify.com](http://www.storify.com)

## Metodologia

Diante do cenário aventado nos tópicos anteriores, realizou-se um estudo de caso sobre as potencialidades de uso de plataformas digitais com foco em curadoria de conteúdo no ensino de escrita de textos argumentativos. A metodologia de estudo de caso foi escolhida por tratar-se de uma investigação empírica com múltiplas e variadas fontes de dados (Yin, 1994), que se desenvolve partindo do raciocínio indutivo e no trabalho de coleta de dados em campo.

Partindo da definição de Stake (1995), o presente caso caracteriza-se como um estudo instrumental, visto que o objetivo desta análise é fornecer uma introspecção sobre o tema e tornar o estudo um instrumento para melhor compreender o fenômeno sem o objetivo de criar ou induzir generalizações.

Foram então escolhidas, de maneira aleatória, quatro (04) escolas públicas e privadas situadas na região metropolitana de São Paulo, Estado de São Paulo, Brasil. Os dados foram coletados através de dois principais instrumentos:

- (1) um *survey*, quantitativo, aplicado durante um período de uma semana no primeiro semestre de 2016 através do *software Qualtrics*® junto a alunos do Ensino Fundamental II que atualmente cursam disciplinas sobre composição de textos argumentativos; os estudantes respondentes (N=104) tinham idade entre 11 e 15 anos, sendo do gênero feminino (44%), masculino (53%) e outros (3%).

- (2) entrevistas qualitativas a partir de questionários semiestruturados com cinco (05) professores com mais de 8 anos de experiência na docência, que lecionam disciplinas de Língua Portuguesa com foco em textos argumentativos para alunos do Ensino Fundamental II, também realizadas no primeiro semestre de 2016. Duas delas foram desconsideradas para análise por apresentarem repetição de informações e/ou contribuição irrelevante.

## Resultados

Na primeira etapa de coleta de dados, referente às informações levantadas a partir do *survey* quantitativo, 71% dos alunos respondentes indicaram que seus professores, em geral, não os estimulam a usar *smartphones*, *tablets*, *notebooks* ou computadores de mesa para atividades escolares dentro da sala de aula ( $m = 1.71$ ;  $v = 0.21$ ;  $\sigma = 0.46$ )<sup>1</sup>. Como mostra a Tabela 1, a maioria dos alunos percebe a falta de incentivo, por parte do professor, de utilizar plataformas digitais em sala de aula, prevalecendo, portanto, o uso das estratégias tradicionais de ensino baseadas em códigos orais e escritos.

**Tabela 1.** “Em geral, seus professores te estimulam a usar tecnologias (*smartphones*, *tablets*, *notebook* ou computadores de mesa) dentro da sala durante uma aula para atividades escolares?”. Fonte: Autores, 2016

Nº	Opções	Respostas	%
1	Sim	30	29%
2	Não	74	71%
	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100%</b>

A Tabela 2 dá, no entanto, indicativos de que, aos serem utilizadas, essas tecnologias são, majoritariamente, utilizadas para atividades relacionadas à aula (82%). Desse total, grande parte tem relação com dados pesquisados que estão associados ao conteúdo da aula em curso. Vale notar que quase 20% dos alunos, em geral, utilizam as plataformas para atividades que não tem nenhuma relação com o conteúdo da aula. Ao contrário da percepção geral, a amostragem revelou que em mais de 80% dos casos o aluno está utilizando as plataformas para complementar ou dar suporte às atividades de sala relacionadas à aula ( $m = 1.91$ ;  $v = 1.56$ ;  $\sigma = 1.25$ ).

**Tabela 2.** “Em geral, quando você utiliza tecnologias (*smartphones*, *tablets*, *notebook* ou computadores de mesa) dentro da sala, é para”. Fonte: Autores, 2016

Nº	Opções	Respostas	%
1	Pesquisar informações sobre o conteúdo da aula	63	61%
2	Comunicar-se com colegas/família através de aplicativos	9	9%
3	Divertir-se em redes sociais ou com jogos	10	10%
4	Estudar ou fazer algum exercício relacionado à aula	22	21%
	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100%</b>

Ao analisar os dados coletados e organizados na Tabela 3, é possível inferir algumas observações relacionadas à percepção dos próprios alunos sobre as dificuldades na composição de textos argumentativos. Do total de 104 respondentes, 64 deles concordam ou concordam fortemente com a afirmação de que “o uso de ferramentas de Internet poderia ajudar na melhoria da minha escrita de textos argumentativos”. Ao serem confrontados com uma afirmação inversa, o grau de concordância diminuiu: somente 37 alunos afirmaram concordar ou concordar fortemente com a afirmação de que “o uso de ferramentas da Internet não interferiria na melhora da minha escrita de textos argumentativos”. Colaborando com a confirmação de que os alunos sentem-se positivamente impactados pelo uso das plataformas digitais na elaboração de textos argumentativos, pode-se complementar à observação que estas colaboram com a motivação na escrita (somente 15 discordam ou discordam fortemente) e já fazem parte do cotidiano dos alunos em outras atividades – 63 respondentes costumam usar ferramentas da internet não convencionais para atividades da escola, sendo para outros 19 alunos algo indiferente. A

<sup>1</sup>  $m$  = Média;  $v$  = Variação;  $\sigma$  = Desvio Padrão.

princípio, poder-se-ia inferir que a apropriação de outras ferramentas para apoio na escrita de textos argumentativos também ocorreria de maneira intuitiva e rápida. Um dos professores entrevistados, no entanto, alertou para a questão dos diferentes códigos de cada linguagem:

Fazer com que os alunos entendam que a fluência apresentada por eles na linguagem oral para defender seus pontos de vista exige bastante trabalho para ter o mesmo poder de convencimento na linguagem escrita. Entender essa diferença e praticar ao longo do tempo, em etapas contínuas, a evolução de um texto escrito argumentativo (Entrevistado nº 3).

**Tabela 3.** "Indique seu grau de concordância em relação às afirmações abaixo". Fonte: Autores, 2016

Nº	Opções	Concordo fortemente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo fortemente	Total de Respostas	Média
1	O uso de ferramentas da Internet poderia ajudar na melhora da minha escrita de textos argumentativos.	26	38	30	7	3	104	2.26
2	O uso de ferramentas da Internet não interferiria na melhora da minha escrita de textos argumentativos.	17	20	32	21	14	104	2.95
3	Sentir-me-ia mais motivado a escrever textos argumentativos se tivesse o apoio de alguma ferramenta da Internet.	38	31	20	13	2	104	2.13
4	Costumo usar ferramentas da Internet não convencionais para atividades da escola (por exemplo: grupos de trabalho no <i>facebook</i> ou <i>whatsapp</i> para troca de informações e arquivos; anotações de aula feitas em redes sociais ou <i>messengers</i> ; uso de câmeras de celulares e outros recursos para registrar aulas).	35	28	19	16	6	104	2.33
5	Sinto dificuldade em buscar informações para escrever textos argumentativos sobre determinado tema.	10	17	18	39	20	104	3.40
6	Sinto dificuldade em organizar minhas ideias na hora de escrever textos argumentativos sobre determinado tema.	12	18	23	31	20	104	3.28
7	Não tenho problemas em escrever textos argumentativos.	28	34	24	11	7	104	2.38

**Tabela 4.** Cálculo de Variação e Desvio Padrão da Tabela 3. Fonte: Autores, 2016

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Varição</b>	1.01	1.60	1.22	1.56	1.54	1.64	1.40
<b>Desvio Padrão</b>	1.00	1.26	1.11	1.25	1.24	1.28	1.18

É válido destacar, no entanto, que grande parte dos alunos rejeita reconhecer suas dificuldades na redação de textos argumentativos – 51 respondentes se dizem satisfeitos ao organizar suas ideias na redação destes escritos. Também, 59 alunos afirmam não ter dificuldades na busca de informações para elaborarem seus manuscritos. Para a afirmação “não tenho problemas em escrever textos argumentativos”, 62 respondentes concordaram ou concordaram fortemente. As variações e desvios padrão de cada afirmação estão indicados na Tabela 4. Esses dados se relacionam com as afirmações dos professores entrevistados. O Entrevistado nº 2 dá indícios do provável motivo pelo qual os alunos não têm uma clara percepção da dificuldade na redação de textos argumentativos:

Alunos de oitavo ano geralmente usam como argumentos experiências pessoais e davam, portanto, exemplos do que havia ocorrido com eles ou com alguém próximo. Alguns, no máximo, davam exemplos do que haviam visto em algum programa, em geral, sensacionalista, como os de auditório ou aqueles de caráter "investigativo/policial". (Entrevistado nº 2)

Para o Entrevistado nº 1, os alunos “acreditam que resolver um problema é muito simples” – o que, de fato, denota-se pelas respostas do *survey*. No entanto, o que mais caracteriza o perfil deste aluno de Ensino Fundamental II é a carência de repertório e de leitura. Segundo o professor: “como eles quase não leem, relacionam mal (ou pouco) diferentes textos e ideias (...). Mais ainda: na hora de colocar no papel o que pretendem, encontram uma dificuldade enorme e produzem textos fracos e deficientes” (Entrevistado nº 1).

Por fim, como mostram os dados revelados pela Tabela 5, praticamente a totalidade dos alunos entrevistados (96%) desconhece a ferramenta *Storify* – o que denota que os respondentes nunca utilizaram esta plataforma específica para seu fim principal – construção de narrativas e curadoria de conteúdos da *web* – e provavelmente também nunca vislumbraram seu potencial como ferramenta de apoio para a elaboração de textos argumentativos ( $m = 1.96$ ,  $v = 0.04$ ,  $\sigma = 0.19$ ). Nenhum dos professores entrevistado também disse conhecer ou ter utilizado a plataforma.

**Tabela 5.** “Você conhece ou já utilizou a ferramenta de Internet Storify?”. Fonte: Autores, 2016

#	Opções	Respostas	%
1	Sim	4	4%
2	Não	100	96%
	Total	104	100%

Em alguma medida, esse fato tem relação com as estratégias utilizadas pelos professores no ensino do texto argumentativo. Em comum, todos os professores entrevistados não se utilizam de nenhum recurso tecnológico para as aulas de redação e partem de um tema de interesse dos alunos como estratégia principal para iniciar as atividades. Normalmente, partem de leituras de artigos de opinião, impressos e distribuídos entre os alunos, seguidas de discussões e depois de práticas de escrita que vão evoluindo em termos de nível de dificuldade ao longo do tempo. O Entrevistado nº 2 alerta para a importância do debate em sala e de uma etapa oral prévia: “debater previamente em sala alguns temas e esquematizar na lousa e nos cadernos - em atendimento individual - a estrutura de um texto que leve o leitor a ser convencido ou a compreender claramente o ponto de vista de quem escreve” (Entrevistado nº 2).

Ainda, segundo o Entrevistado nº 2, espera-se um conjunto de habilidades desenvolvidas a partir das atividades de redação de textos argumentativos – que podem ser, ao menos em parte, suportadas pelo uso de ferramentas como o *Storify*, se bem relacionadas:

Três elementos: 1) uma estrutura que se mostra pensada previamente, 2) coesão e 3) coerência. O primeiro revelaria uma organização que é um grande indício de autonomia para textos maiores no futuro; o segundo, o emprego de conteúdos gramaticais que são tratados ao longo do FII (o uso de conjunções, pronomes, variação vocabular etc.); e o

terceiro, por fim, um raciocínio lógico apoiado em um repertório construído pela aprendizagem em diversas disciplinas. (Entrevistado nº 2)

Por fim, vale destacar alguns dos comentários feitos pelos Entrevistados nº 1 e nº 3. O aluno, seja pela pouca maturidade advinda do acúmulo de capital social e cultural, tem dificuldades em compor textos que tenham rigor estatístico ou científico, e acabam por criar generalizações ou reproduzir o senso comum.

O resultado varia muito de aluno para aluno. Há aqueles que apresentam um rendimento além do esperado para a idade e há aqueles que mal conseguem compreender o texto estudado. Vai muito da experiência de leitura e escrita que cada um deles adquiriu ao longo de sua vida e da vontade que têm de aprender sobre o assunto. (Entrevistado nº 01)

Para todos os professores entrevistados, o aluno amadurece e deve chegar ao Ensino Médio com características de críticas e autocríticas mais afinadas: “muitos alunos chegavam a rever seu ponto de vista, mas ainda assim sentia que não havia a profundidade que eu gostaria que tivessem alcançado”, disse o Entrevistado nº 03.

## Considerações Finais

O conjunto de dados coletados e analisados permite inferir e refletir sobre algumas questões centrais. Pode-se dizer que, mesmo o aluno apresentando boas habilidades com as plataformas digitais, não significa que o mesmo terá boa fluência em outras linguagens. É preciso continuar a desenvolver no aluno habilidades de escrita argumentativa baseada em estratégias que alternem códigos orais e textuais, mas é também importante inserir novos códigos nessas estratégias, como os digitais – através das plataformas presentes na Internet. O aluno deve ser conduzido entre esses códigos de maneira paulatina, treinando sua redação a partir da articulação entre esses códigos, de um nível mais fácil ao mais difícil.

Grande parte dos alunos possui o hábito de procurar informações através de plataformas digitais, mas que o fazem através de plataformas inadequadas – seja por razões de capital social e cultural individuais, seja pela falta de incentivo dos professores em ensinar na sala de aula o uso de tecnologias adequadas. Há baixa percepção dos alunos em reconhecer suas dificuldades na redação, tanto na estruturação e técnica, quanto no repertório.

Vale destacar, nesse ponto, que os professores perdem valiosas oportunidades de inovar em suas estratégias ao negarem o uso das tecnologias digitais dentro da sala de aula. Os dados indicam que o aluno, se adequadamente motivado, é capaz de utilizar as plataformas para o benefício da aula, e se valer de alguns recursos digitais para desenvolver suas habilidades na estruturação do texto, coerência e coesão.

Nesse ponto, o *Storify* tem a potencialidade de fornecer recursos ricos para a autonomia do aluno na definição de temas, seleção de fontes e referências e compreensão dos modelos estruturantes de um texto argumentativo – tudo através de uma interface amigável e lúdica. Novamente, a plataforma digital é somente mais um código dentre os demais que devem ser utilizados na estratégia de ensino; no entanto, deve ser explorado e não minimizado.

## Referências

ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13ª Ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

BARROSO, Adriana; MORAES Elizabeth. *A ação docente frente aos desafios tecnológicos*. Razon y Palabra-, México, n 63, p 1-9, 2008

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Cibercultura e a formação de professores*. Organizado por FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Autentica Editora, 2009. Pg 23-39 Belo Horizonte, BR

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara. *Virtual Laboratories and MLearning: learning with mobile devices*. Proceedings of International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics, pg. 275-278, Orlando, EUA. Julho, 2007.

COHEN, James e MIHAILIDIS, Paul. *Storify and news curation: teaching and learning about digital storytelling*. Second annual media technology conference & workshop: social media and intersections between politics, culture and law (p.27): september, 27-28. Howard University e Bowie State University: 2012.

CUNHA, Helia Coelho Mello. *A construção da argumentação no ensino médio: um trabalho técnico e retórico*. (Minicurso) IV Enletrarte: 26 a 28 de agosto . Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2009.

HOBBS, Renne. *Digital and media literacy: a plan of a action*. Washington DC: The Aspen Institute, 2010

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMES, Noemi. *Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: 2013.

LIYAS, Biju; CHANDAR, S. Kumar. *Relevance of mobile devices to improve educational outcomes in higher education sector*. 2016

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Compreensão do texto: algumas reflexões*. In *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. DIONÍSIO, Angela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOURA, A. & CARVALHO, A. *Peddy-paper literário mediado por telemóvel*. Educação, Formação & Tecnologias, 2 (2), 22-40. 2009

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

STAKE, Robert. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications, 1995.

UNESCO. *Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel*. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf). Acesso 15 de maio de 2016

YIN, Robert. *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.