

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CURADORIA DE INFORMAÇÕES NAS MÍDIAS DIGITAIS PARA A PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO

CLAUDIA ZUCATELLI

Possui Licenciatura Plena em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André/CUFSA (2004), Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias pela Universidade de São Paulo/USP (2011) e Mestrado em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS (2017). E-mail: clauzuca@hotmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8997-683X>

ALAN CESÁR BELO ANGELUCI

Desenvolveu estudos de pós-doutorado no Department of Radio-Television-Film, Moody College of Communication, University of Texas at Austin (EUA) e no Departamento de Informação e Cultura da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Doutor em Ciências com ênfase em Sistemas Eletrônicos pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo - EPUSP. Realizou Doutorado Sanduíche na University of Brighton, Inglaterra, por meio do programa Ciência sem Fronteiras (CNPq). Mestre em Televisão Digital pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela mesma Instituição. É líder do Smart Media & Users, cadastrado no diretório de grupos de pesquisas do CNPq. É coordenador do GP Conteúdos Digitais e Convergências Tecnológicas da Intercom. E-mail: aangeluci@uscs.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4093-0590>

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO

Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio sanduíche em Didática de Língua Materna no LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelle) de l'Université Stendhal Grenoble 3, na França, e pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. E-mail: anaparicio@uscs.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6725-5372>

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar as contribuições das mídias digitais para o ensino-aprendizagem da argumentação escrita junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Tomando como referenciais teóricos as Sequências Didáticas (SD) idealizadas pelo Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, investigou-se como as mídias digitais poderiam contribuir, por meio do processo de curadoria de informações, para o ensino-aprendizagem de artigos de opinião, nas aulas de língua portuguesa. Por meio da metodologia de pesquisa-ação, identificaram-se estratégias utilizadas e dificuldades encontradas pela professora-colaboradora, no trabalho com o gênero em questão. Elaborou-se e validou-se uma SD de produção de artigos de opinião integrada às mídias digitais, junto a alunos de uma escola municipal. O processo de validação da SD demonstrou ter havido avanços quanto às capacidades de linguagem dos discentes, verificados por meio de análises qualitativas e quantitativas de produções iniciais e finais. O processo de curadoria de informações indicou, nos artigos produzidos pelos alunos, avanços, especialmente, quanto às capacidades de ação e discursivas.

Palavras-chave: Sequências didáticas. Curadoria de informações. Artigo de opinião.

DIDACTIC SEQUENCES AND INFORMATION CURATION IN DIGITAL MEDIA FOR THE PRODUCTION OF OPINION ARTICLES

ABSTRACT

The objective of this research was to verify the contributions of digital media to teaching-learning process of written argumentation with Elementary School students. Based on the theoretical references of Didactic Sequences conceived by the Language Teaching Group of the University of Geneva, it investigated how digital media could contribute, through the information curation process, to the teaching and learning process in order to produce opinion articles, in Portuguese language classes. Through the methodology of research-action, the strategies used by the teacher-collaborator and the difficulties faced by her to work with this genre were identified. Considering these aspects, a didactic sequence to elaborate opinion articles integrated to digital media was produced and validated by the

students of a municipal school. The validation process of the didactic sequence demonstrated that there were advances in the students' language abilities, verified through qualitative and quantitative analyzes of their initial and final productions. The information curation process indicated, in the articles produced by the students, advances, especially in terms of action and discursive capacities.

Keywords: Didactic sequences. Information curation. Opinion articles.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y CURADORA DE INFORMACIÓN EN LOS MEDIOS DIGITALES PARA LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue verificar las contribuciones de los medios digitales para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita junto a alumnos de los años finales de la Enseñanza Fundamental. Tomando como referenciales teóricos las Secuencias Didácticas (SD) ideadas por el Grupo de Didáctica de las Lenguas de la Universidad de Ginebra, se investigó cómo los medios digitales podrían contribuir, a través del proceso de curaduría de informaciones, para la enseñanza-aprendizaje de artículos de opinión en las clases de portugués. Por medio de la metodología de investigación-acción, se identificaron estrategias utilizadas y dificultades encontradas por la profesora-colaboradora, en el trabajo con el género en cuestión. Se elaboró y validó una SD de producción de artículos de opinión integrada a los medios digitales, junto a alumnos de una escuela municipal. El proceso de validación de la SD demostró haber habido avances en cuanto a las capacidades de lenguaje de los alumnos, verificados por medio de análisis cualitativos y cuantitativos de producciones iniciales y finales. El proceso de curaduría de informaciones indicó, en los artículos producidos por los alumnos, avances, especialmente, en cuanto a las capacidades de acción y discursivas.

Palabras clave: Secuencias didácticas. Curaduría de información. Artículo de opinión.

Introdução

As mídias digitais têm facilitado e proporcionado a ampliação do acesso à informação. Compreender e saber utilizar aquilo que está sendo disponibilizado nesses meios configuram processos que têm sido chamados de literacias digitais (GILSTER, 1997) e o desenvolvimento dessas competências está ligado também ao reconhecimento de necessidades pessoais e coletivas, à ideia de empoderamento e a uma consequente atuação social (HOBBS, 2010).

Apesar de haver uma grande oferta de informações em que, muitas vezes, nossos jovens encontram-se submersos, especialmente difundidas por meio das mídias digitais, tem se observado, a partir de relatos de professores e de pesquisas, que muitos alunos têm apresentado dificuldades de escrita, principalmente quando precisam desenvolver raciocínios argumentativos.

Essas dificuldades também têm se estendido ao Ensino Superior, conforme apontam Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro (2016): somente 8% de toda a população

entrevistada, que compreende alunos que chegaram ou concluíram o Ensino Superior, num estudo realizado em 2015, atingiram o nível proficiente de escrita.

O adiamento do ensino sistematizado da argumentação para os anos do Ensino Médio a reduz ao estado de utilidade (LEMES, 2013), uma vez que, aprender a escrever, de forma argumentativa, passa a se constituir uma necessidade apenas para que se acesse a Universidade, por meio dos vestibulares em que geralmente se verificam as habilidades de escrita por meio de textos predominantemente argumentativos.

Um importante desafio para a produção de textos como artigos de opinião, resenhas, dentre outros, reside na construção de um repertório que permita escrever com segurança sobre os temas propostos. Argumentos inconsistentes ou fuga ao tema costumam marcar as produções de muitos alunos da Educação Básica, evidenciando a importância do investimento em processos de pesquisa que viabilizem, especialmente, a elaboração de conteúdos desses textos.

Nesse ponto, se apresenta uma contradição, relacionada ao que fora sinalizado inicialmente: considerando a grande oferta e a facilidade de acesso às informações, por que os alunos continuam apresentando tantas dificuldades quando precisam trazer e utilizar esses dados para escrever textos em que necessitam expressar seus pontos de vista?

É necessário refletir sobre quando e de que forma tem ocorrido o ensino-aprendizagem da argumentatividade nas escolas. Acredita-se que somente a ampliação do repertório de leituras acerca das questões controversas que constituem temas para essas produções seja insuficiente para que se garanta um domínio dos gêneros. No entanto, não se pode desconsiderar que a leitura é matéria-prima para a escrita de diversos textos, funcionando como fonte de modelos do “quê” e de “como” escrever (BRASIL, 1997).

Atividades de leitura em que predominam questões de decodificação e não de reflexão crítica sobre os sentidos dos textos, têm sido insuficientes para a promoção de uma efetiva compreensão dos gêneros (CUNHA, 2009). Do mesmo modo, não basta apresentar apenas um exemplar de um gênero textual, seguido de algumas questões de interpretação, como pretexto para a solicitação de produções escritas, sendo necessário desenvolver um trabalho sistematizado para que o aluno domine a escrita de um gênero (GONÇALVES; BARROS, 2010).

Considerando a necessidade de revisão de algumas metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem dos gêneros e a inserção de nossos alunos em uma sociedade em que o acesso às informações tem se configurado cada vez mais dinâmico, indagamo-nos sobre quais

estratégias poderiam viabilizar a articulação dessas informações, na direção da reconstrução de saberes, manifestados nas produções de textos.

Para viabilizar e validar um projeto de escrita de um gênero textual predominantemente argumentativo, tomamos como referenciais teóricos os estudos do Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra acerca do ensino dos gêneros orais e escritos na escola por meio dos dispositivos de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); o processo de modelização didática do gênero artigo de opinião (CENPEC, 2016; GONÇALVES; FERRAZ, 2009); as possibilidades de trabalho com os gêneros a partir de um currículo multiletrado (ROJO, 2015); e o processo de curadoria de informações como estratégia para a elaboração de conteúdos das produções (WEISGERBER, 2012).

Visando a identificar quais seriam as contribuições do uso das mídias digitais no ensino-aprendizagem da argumentação escrita a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, buscou-se, primeiramente, identificar algumas metodologias empregadas e as dificuldades encontradas por professores quando ensinam a argumentação escrita a seus alunos para, em seguida, elaborar e desenvolver uma sequência didática (SD) de produção de artigos de opinião integrada às mídias digitais e verificar as possibilidades de validação dessa SD para o ensino-aprendizagem de artigos de opinião.

A metodologia de pesquisa-ação foi adotada nesse trabalho, em que se optou pela parceria de uma professora-colaboradora da área de língua portuguesa, a qual atuou, juntamente com os pesquisadores, no planejamento e na execução de uma SD, junto a uma turma de alunos de 9º ano, de uma escola municipal da Grande São Paulo.

As sequências didáticas e o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais

Por muito tempo, o trabalho com os textos, nas aulas de língua portuguesa, fora articulado por meio do estudo dos tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Os estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin trouxeram para o ensino da linguagem a ideia de que os textos nem sempre apresentavam as propriedades generalizadas contidas na classificação tipológica predominante até então, apresentando especificidades intrínsecas que precisavam ser consideradas.

A língua se estrutura na forma de enunciados relativamente estáveis, que emanam de esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997). Conteúdo temático, estilo e construção composicional são os três elementos que compõem aquilo a que Bakhtin chamou gêneros do

discurso. Esses elementos fundem-se de forma indissolúvel no todo do enunciado, sendo este marcado pelas especificidades de cada esfera de comunicação em que tenha sido gerado.

As ciências linguísticas influenciaram a essência do ensino da língua portuguesa na leitura, na escrita, na oralidade e na gramática, à medida que trouxeram uma nova concepção em que a enunciação aparece em lugar da comunicação, incluindo-se as relações da língua com quem dela se utiliza, com seu contexto de uso e com as condições sócio-históricas de suas utilizações (SOARES, 2002).

A consideração de que a argumentatividade não se manifesta isoladamente, mas ocorre por meio desses enunciados relativamente estáveis, permite recorrer aos estudos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso e também ao conceito de gênero textual, assumido por Bronckart (2006) e inserido na corrente do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Este afirma que os gêneros seriam unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas, em constante processo de transformação e também aponta o chamado folhado textual como um modelo de arquitetura interna dos textos composto pela infraestrutura geral, pelos mecanismos de textualização e enunciativos.

A diferenciação proposta por Marcuschi (2010) entre tipos e gêneros textuais também trouxe contribuições importantes para os estudos acerca do ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita. A respeito dos tipos, o autor os define como uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição, abrangendo cerca de cinco categorias definidas, ao passo que os gêneros se referem aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas. Estes últimos, diferentemente dos tipos textuais, não podem ser contabilizados e apresentam uma grande heterogeneidade de sequências tipológicas em sua estrutura.

Compreendendo, portanto, que a argumentatividade se manifesta por meio dos gêneros, são de grande valia para o ensino-aprendizagem dos gêneros orais e escritos os estudos do Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, que exploram as noções de modelos didáticos dos gêneros, capacidades de linguagem e sequências didáticas (SD) como ferramentas para o ensino da língua.

A modelização didática do gênero consiste numa ferramenta para que se organizem as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Parte-se da análise de suas características para elaboração de uma modelização instrumental que sinaliza aos professores e aos alunos as dimensões ensináveis do gênero.

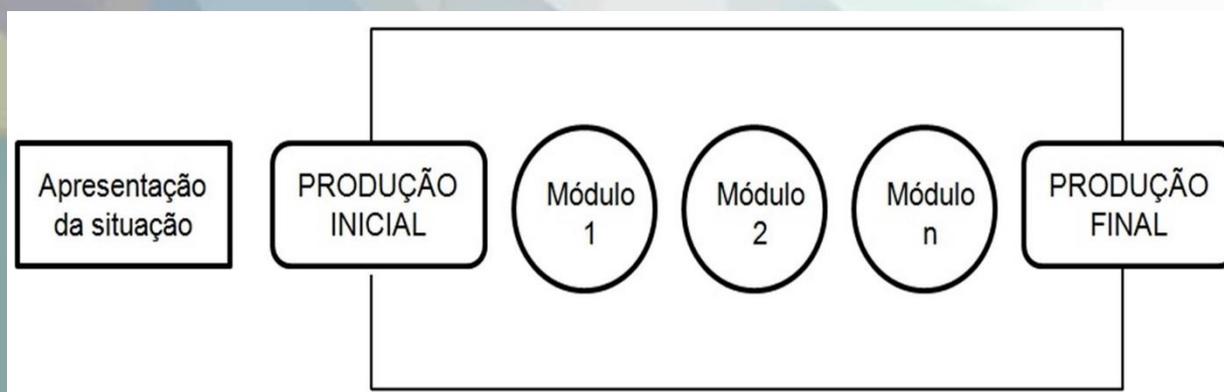
As capacidades de linguagem, que seriam aptidões requeridas dos aprendizes para a produção de um gênero, numa determinada situação de interação, são definidas como capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. As primeiras se referem ao contexto de produção do gênero; as discursivas relacionam-se à mobilização das sequências tipológicas na infraestrutura do texto; e as linguístico-discursivas referem-se ao domínio das unidades linguísticas, dos elementos formais da língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

As propostas de agrupamento de gêneros e progressão temporal do ensino indicam que a argumentação pode e deve ser contemplada desde os anos iniciais da escolarização, o que revela uma abordagem do ensino dos gêneros espiralada, em que “objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 54).

As sequências didáticas (SD) são propostas como estratégia de articulação do ensino dos gêneros orais e escritos na escola e constituem uma sequência de módulos, organizados em conjunto, cujo objetivo é melhorar uma determinada prática de linguagem ou servir como instrumentos de apropriação dessa prática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sendo a modularidade um dos princípios que regem o trabalho com SD, esses dispositivos se inserem em uma perspectiva construtivista, interacionista e social, que contempla atividades intencionais, estruturadas e intensivas adaptadas às necessidades de diferentes aprendizes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A Ilustração 1 representa o esquema idealizado pelos pesquisadores para desenvolvimento de uma SD.

ILUSTRAÇÃO 1 - Sequência Didática



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

Uma SD deve ser iniciada por meio de uma atividade de apresentação da situação de comunicação, em que a tarefa deve ser descrita, em detalhes, aos alunos. Essa atividade

prepara os alunos para a realização de uma produção inicial e contribui para a construção de uma representação da atividade de linguagem que será desenvolvida e efetivada por meio de uma produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao ligar-se à definição do contexto de produção de um gênero, a apresentação da situação de comunicação está relacionada à ampliação das capacidades de ação dos alunos.

A produção inicial é a oportunidade em que os alunos poderão elaborar um primeiro texto, revelador das representações que já possuem da atividade de linguagem em questão. Ela permite que se identifiquem as capacidades de que os discentes já dispõem, os pontos em que o professor precisa intervir melhor e o caminho que os alunos ainda têm a percorrer, configurando instrumento para um processo de avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As produções iniciais permitem refinar, modular e adaptar a SD às capacidades reais da turma, sendo instrumentos preciosos de observação e planejamento dos módulos, que constituem a etapa em que as necessidades identificadas na primeira produção são tratadas. As capacidades de linguagem necessárias à compreensão de um gênero são abordadas nos módulos que, de certa forma, configuram um processo de decomposição da atividade de produção de um texto, permitindo a abordagem, em separado, de seus diversos elementos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os autores também tratam da questão da capitalização das aquisições, sugerindo que se construa um vocabulário comum, uma linguagem técnica, que traduza os conhecimentos construídos pela turma, progressivamente, ao longo da SD. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem listas com resumos de tudo que foi adquirido nos módulos, as chamadas listas de constatações.

A produção final é o momento em que os alunos colocarão em prática aquilo que foi aprendido nos módulos. As listas de constatações ganham importância, nesse momento, pois indicam os objetivos a serem atingidos e favorecem o controle do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, servindo como instrumento regulador, durante a revisão e a reescrita do texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao longo dos módulos e, especialmente, durante a elaboração da produção final, o contexto de produção, previamente definido na etapa de apresentação da situação de comunicação, precisa ser retomado.

A argumentação por meio do gênero artigo de opinião

O trabalho com a argumentação na escola não se faz de forma espontânea. As propostas de progressão temporal do ensino dos gêneros e de SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) permitem uma diversificação dos gêneros abordados ao longo da escolarização e um consequente contato com as tipologias textuais, materializando aquilo que Rosenblat (2000) afirma: a mestria de um gênero se constrói com idas e vindas, por meio de novas rotas que ressignifiquem aprendizagens anteriores.

Os gêneros oriundos da esfera jornalística, dentre eles, o artigo de opinião, são destacados por Rodrigues (2000) como instrumentos para a participação plena no mundo letrado. Segundo a autora, o artigo é um gênero característico do jornalismo impresso e multimídia, geralmente encontrado junto aos editoriais, nas páginas dos jornais, cujo autor costuma ser alguém de fora da instituição, assumindo posição de colaborador, por meio da apresentação e sustentação de seu ponto de vista sobre um determinado fato ou assunto da atualidade.

Considerando a relativa estabilidade característica dos gêneros, é possível definir um modelo didático para o ensino dos artigos de opinião. Esse modelo permite que o professor reconheça os elementos estáveis para organizar, a partir deles, o processo de ensino-aprendizagem do gênero modalizado (GONÇALVES; FERRAZ, 2009). O modelo cumpre duas funções: constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções a serem feitas e evidencia as dimensões ensináveis que permitem que as SD possam ser concebidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

É necessário delinear os caminhos que precisam ser percorridos pelos alunos da produção inicial até a produção final, visando à ampliação de suas capacidades de linguagem. Gonçalves e Nascimento (2010) sugerem que se utilizem fichas de monitoramento avaliativo, material que visa a desenvolver a avaliação numa perspectiva formativa, considerando-se que os dados colhidos na primeira produção servirão como base tanto para o planejamento dos módulos, quanto como parâmetros para que os alunos aprimorem suas produções.

Essas fichas baseiam-se na modelização didática do gênero e traduzem-se em descritores que servem como referência para análises iniciais, processuais e finais das produções dos alunos. Gonçalves e Ferraz (2009) sugerem que esses descritores estejam inseridos em categorias que correspondam às capacidades de linguagem pretendidas. Pautamo-nos nos referenciais trazidos por Cenpec (2016) e por Gonçalves e Ferraz (2009) para definição dos descritores a serem contemplados nesta SD para produção de artigos de opinião, expostos no Quadro 1.

QUADRO 1 - Proposta de descritores para produção de artigos de opinião

Capacidades de linguagem	
De Ação Análise das representações do contexto de produção	O produtor se coloca como sujeito que tem identidade, assumindo o papel de “blogueiro”, ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar? Levando em conta o leitor e o propósito do texto, a tese construída é defendida por argumentos convincentes?
Discursivas Análise da infraestrutura geral do texto: estrutura textual, tipos de discurso, planificação sequencial	O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto? O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza estratégias complexas de convencimento, inserindo: a) argumentos de autoridade; b) dados da realidade pertinentes ao tema; c) argumentos de comparação; d) dados estatísticos? Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos e refutações? Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado?
Linguístico-Discursivas Análise dos mecanismos de textualização	O texto apresenta expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados? A pontuação é adequada e suficiente? O texto atende às convenções de escrita, no que se refere à morfossintaxe e ortografia?

Fonte: Adaptado de CENPEC (2016) e Gonçalves e Ferraz (2009)

Na perspectiva da promoção das capacidades de linguagem, os descritores listados acima são elementos que modelizam didaticamente o gênero, indicando o que se espera das produções dos alunos, influenciando tanto o planejamento da SD quanto o processo de avaliação. Nesse contexto, as produções iniciais consistem no principal elemento direcionador do planejamento, pois configuram os instrumentos para mapeamento das capacidades de linguagem já dominadas pelos discentes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

O processo de curadoria de informações integrado à produção de textos

O trabalho com os gêneros orais e escritos na escola pressupõe que consideremos que a produção de um texto envolve o investimento em forma composicional, estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 1997). A modelização didática fornece elementos preciosos para que se trabalhem elementos estruturantes dos gêneros, no entanto, é preciso também desenvolver técnicas que auxiliem os alunos a elaborarem os conteúdos de suas produções.

As formas de leitura e de escrita praticadas na contemporaneidade indicam que as ferramentas de pesquisa presentes nas mídias digitais podem ser exploradas para esse fim, ampliando os mecanismos de busca e de seleção de conteúdos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que, após o desenvolvimento e a análise das produções iniciais dos alunos, sejam contempladas, nos módulos, atividades que permitam também a busca, a elaboração e a seleção de conteúdos para as produções. Tratando, especificamente, dos artigos de opinião, é necessário repertoriar os alunos acerca das questões polêmicas em que se fundam esses textos.

As mídias digitais constituem ferramentas facilitadoras dos processos de pesquisa de conteúdos e também são importantes, nesta proposta, uma vez que tem sido estabelecida uma nova relação com a informação, mediada pelas tecnologias digitais, em que o acesso ao outro e o desejo de estar conectado têm sido ativos muito importantes, até mais do que as ferramentas propriamente ditas (SHIRKY, 2010), ampliando as possibilidades de desenvolvimento de capacidades de ação dos alunos.

A elaboração de um currículo multiletrado¹ pode fazer da escola um espaço de mediação e desenvolvimento de habilidades, nesse processo em que a informação tem sido produzida e compartilhada por e entre tantos protagonistas. As esferas de circulação dos discursos são apontadas por Rojo (2015) como uma possibilidade de organização desses novos gêneros, práticas e procedimentos digitais na escola.

O trabalho com artigos de opinião poderia se inserir, numa proposta de currículo multiletrado, tanto na esfera jornalística quanto na esfera da vida pública, conforme propostas por Rojo (2015), por tratar-se de um gênero oriundo da esfera jornalística, podendo inserir-se num blog ou revista digital. Temáticas presentes nessas esferas de circulação, como “prós e contras da ausência de editorias”, “informação e opinião”, “novas formas de organização, mobilização e manifestação política”, “juventude e participação social”, também dialogam com um trabalho que visa à promoção da argumentatividade.

Ocorrendo de forma cíclica e contínua, acesso, análise/avaliação, criação, reflexão e ação figuram como as cinco principais competências de literacia digital (HOBBS, 2010). Ações como selecionar, redistribuir, remixar, comentar e curtir têm sido cada vez mais frequentes, à medida que a informação transborda nas redes sociais e elas nem sempre

¹ O Grupo de Nova Londres concebeu, em 1996, uma proposta denominada Pedagogia dos Multiletramentos pautada na tríade cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. Além da multiplicidade de culturas, a pedagogia em questão também propõe que se considerem a diversidade de linguagens e de mídias (ROJO, 2015).

ocorrem de forma criteriosa. Nesse lugar, se insere o conceito de curadoria de informações para designar ações e processos próprios do universo das redes (ROJO, 2015).

Curadoria implica em escolhas, seleção, organização, hierarquização, apresentação de informações e de conteúdos que se encontram, muitas vezes, dispersos e abundantes, complementares, contraditórios, precisando ser reordenados de modo a serem inteligíveis ou a adquirirem novos sentidos (ROJO, 2015).

O conceito, historicamente ligado à responsabilidade de organizar, reunir, selecionar, apresentar, visando à preservação, sendo, geralmente, relacionado aos profissionais que trabalhavam com materiais físicos em galerias de arte, museus, bibliotecas, evoluiu e tem sido aplicado ao que estamos fazendo *online*, referindo-se também à preservação e à organização de conteúdos da web. Como ferramenta pedagógica, inclui o encorajamento a uma investigação crítica e ao envolvimento na cultura digital (MIHAILIDIS; COHEN, 2013).

A curadoria de informações pode se manifestar por meio de um curador filtrador, que gerencia curadoria informativa, selecionando e compartilhando, por exemplo, links sobre um assunto; o curador como agenciador que, além de selecionar conteúdos, media a relação entre informação e público, geralmente, se manifestando nas figuras dos blogueiros; e a plataforma como dispositivo curatorial, que seriam programas específicos de curadoria, que agregam funcionalidades de seleção e de agrupamento de conteúdos (BEIGUELMAN, 2011).

Um quarto modelo de curadoria de informações relaciona-se aos propósitos educacionais ligados à SD para a produção de artigos de opinião. O curador crítico (AMARAL, 2012) é aquele que, além de selecionar e compartilhar conteúdos, os subverte, acrescentando sua perspectiva ao que foi pesquisado. Considerando que a escrita de um artigo de opinião extrapola a apresentação de informações relevantes sobre um tema, consistindo numa ressignificação desses conteúdos, visando à formulação de argumentos para a defesa de uma tese, o papel de um articulista se assemelha mais a essa última abordagem proposta para o exercício da curadoria informacional. A Ilustração 2 apresenta algumas etapas da curadoria de informações, propostas por Weisgerber (2012).

ILUSTRAÇÃO 2 - Etapas da curadoria da informação digital



Fonte: Adaptado de Weisgerber (2012)

Observa-se, a partir das ações indicadas pela autora, que curar informações configura-se como um processo que excede a pesquisa de conteúdos, envolvendo também seleção, editorialização, organização, criação, compartilhamento, engajamento e acompanhamento. Num trabalho de ensino-aprendizagem de produção de textos que vise ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, é possível identificar diversas aproximações entre o que é apontado por Weisgerber (2012) e as expectativas quanto à ampliação, especialmente, das capacidades de ação.

Uma SD para a produção de artigos de opinião

Anteriormente ao desenvolvimento da SD para produção de artigos de opinião, realizou-se um questionário semiestruturado visando à identificação de algumas metodologias utilizadas e de possíveis dificuldades encontradas pela professora-colaboradora no ensino-aprendizagem da argumentação escrita. Em síntese, esse instrumento revelou que a professora costuma solicitar uma produção de texto ao final de uma sequência de atividades sobre um gênero, diferentemente do que propõem os pesquisadores genebrinos, que sugerem a solicitação de uma produção inicial anteriormente ao desenvolvimento das demais atividades, a que chamam módulos, visando a planejar uma SD adequada às necessidades do grupo.

A professora entrevistada também afirmou que a falta de repertório, juntamente com a pouca idade dos discentes, que possuem em torno de treze a quinze anos, são alguns

dificultadores, para os alunos, ao produzirem artigos de opinião. Ela também apontou como desafios a falta de tempo para desenvolver mais atividades voltadas à promoção da argumentatividade, devido à grande quantidade de conteúdos presentes no currículo do 9º ano, público-alvo desta pesquisa. Em geral, a professora nota, em sua prática, que os principais problemas nas produções dos alunos estão relacionados à coerência, à coesão e à já mencionada carência de mais leituras sobre os temas em pauta.

O pouco contato, ao longo da escolarização básica, com textos que promovam a argumentatividade dos alunos, também foi citado pela professora-colaboradora, demonstrando a importância de se discutir a progressão temporal do ensino dos gêneros, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), contemplando, assim, desde os anos iniciais, as práticas argumentativas, de forma sistematizada.

Finalmente, ao tratar de suas impressões acerca do uso das tecnologias digitais associadas ao ensino dos gêneros, a professora-colaboradora mencionou muitos desafios encontrados no local em que leciona, que a levam, muitas vezes, a abdicar da ideia de desenvolver esse tipo de proposta na escola. A entrevistada afirmou haver máquinas que poderiam ser utilizadas pelos alunos, porém, relatou algumas situações que dificultam seu uso, como a ausência ou instabilidade do sinal de Internet e a falta de um profissional para auxiliar os professores quanto a questões de utilização e de manutenção desses aparelhos.

Ao discutirem o potencial da curadoria informacional como estratégia pedagógica, Mihailidis e Cohen (2013) já identificavam desafios parecidos com estes expostos pela professora-colaboradora, uma vez que as ferramentas para curadoria digital pressupõem, não somente computadores, mas conexão à Internet, aspecto essencial para o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Do mesmo modo, Rojo e Almeida (2012) também apontam como desafios para implementação de uma didática pautada na Pedagogia dos Multiletramentos, não somente convencer os professores, mas as formas de viabilização dessas propostas, que incluem mudanças na organização do tempo, do espaço, dos materiais e dos equipamentos disponíveis nas escolas.

O planejamento da SD foi desenvolvido em regime de colaboração entre pesquisadores e professora, tendo sido definido, inicialmente, que a apresentação da situação de comunicação, atividade que culminaria na solicitação de uma produção inicial, seria construída pela professora e pelos alunos, que definiriam, juntos, tema, público leitor e canal de divulgação de seus artigos de opinião.

Na apresentação da situação de comunicação, os alunos decidiram, por votação, escrever acerca do tema “Aborto”, para um público jovem e divulgar suas produções em um blog. Rosenblat (2000) aponta a discutibilidade dos temas, a maturidade cognitiva dos interlocutores, o posicionamento ideológico deles e as características do espaço institucional em que o tema se enuncia como aspectos a serem considerados no trabalho escolar com artigos de opinião. A cotidianidade da situação e o repertório provocam diferentes efeitos quanto aos movimentos próprios da argumentação. A Ilustração 3 traz a diversidade de temas considerados pelos alunos.

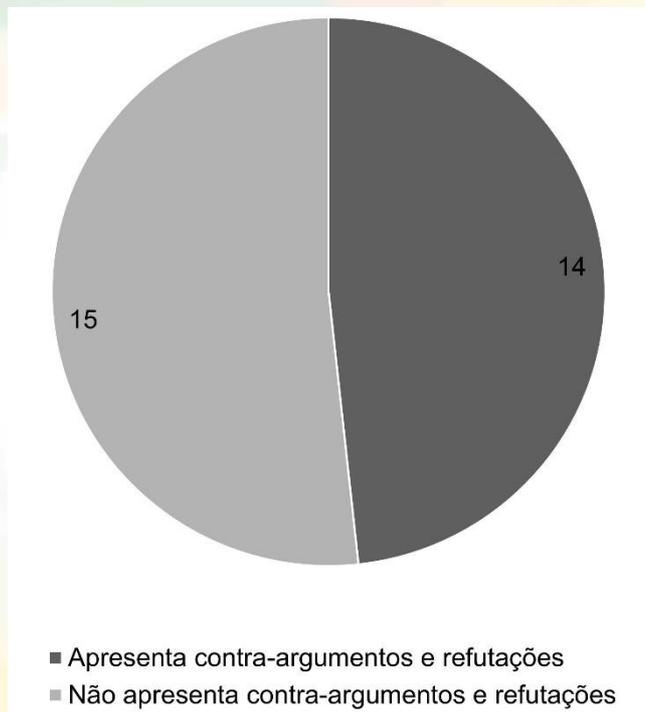
ILUSTRAÇÃO 3 - Levantamento de questões polêmicas



Fonte: Autores

Após a definição do contexto de produção do gênero, os alunos foram orientados a desenvolverem a produção inicial. Foram analisadas 29 produções iniciais, considerando-se capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Essa análise forneceu informações que direcionaram o planejamento dos módulos. Dentre outras coisas, foi possível identificar, por exemplo que, sem uma pesquisa prévia sobre o tema, a diversidade de estratégias de convencimento ficou praticamente restrita à apresentação de dados de realidade pertinentes ao tema, conforme Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - Diversificação das estratégias de convencimento

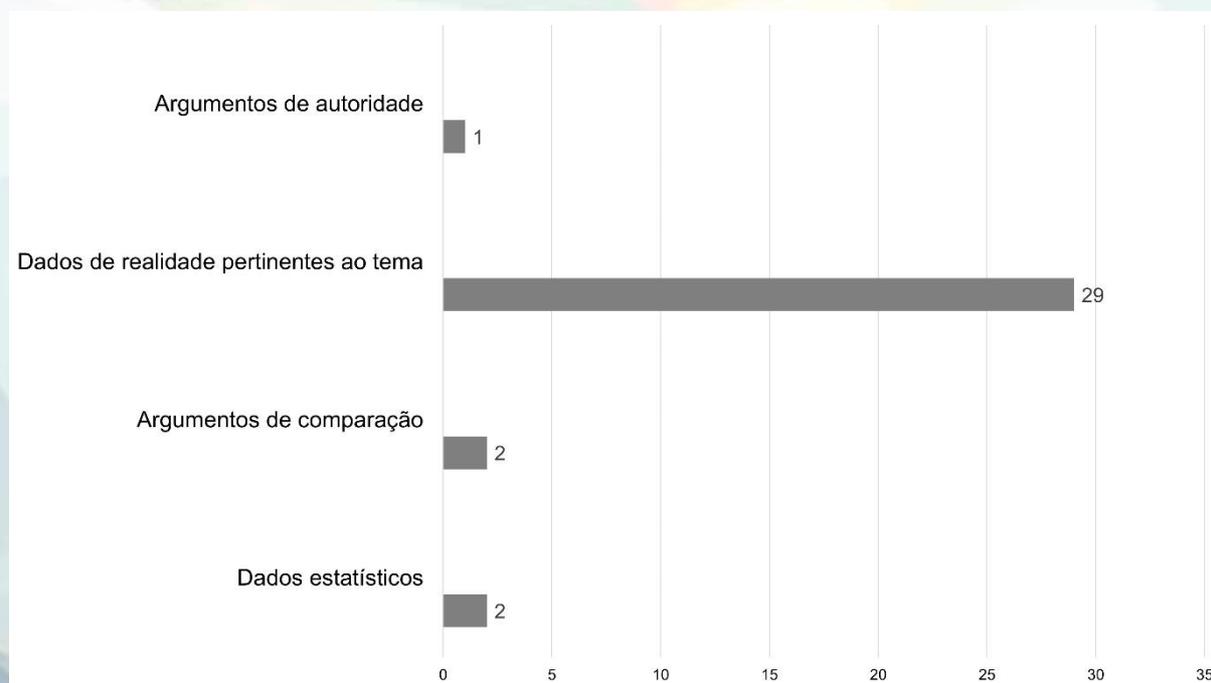


Fonte: Autores

As constatações provenientes dessa análise levaram ao planejamento de módulos que contemplassem capacidades discursivas relacionadas à presença da argumentatividade. Isso foi feito, mais diretamente, nos Módulos 3, 4 e 9 e também no Módulo 2, por meio de um gênero oral, o debate, e nos Módulos 5 e 6, demonstrando que o planejamento de uma SD não é enrijecido ou necessariamente linear, uma vez que diversos aspectos podem ser contemplados e recuperados em momentos variados da sequência.

Na produção de um artigo de opinião, princípios como dialogicidade e alteridade se evidenciam, à medida que é preciso conseguir colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições para poder refutá-las, negociando ou não com o interlocutor, para influenciá-lo e, possivelmente transformar sua opinião (BRAKLING, 2000). Nesse sentido, praticamente metade dos alunos da turma reconheceu possíveis contra-argumentos e elaborou refutações para estes, como mostra o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Consideração do ponto de vista de opositores



Fonte: Autores

O Módulo 2 foi especialmente planejado com vistas ao exercício da identificação de contra-argumentos e da elaboração de refutações, por meio do gênero oral debate. Do mesmo modo, no Módulo 9, em que os alunos desenvolveram procedimentos de curadoria de informações, esse aspecto também foi contemplado.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, análises qualitativas revelaram, por exemplo, que os textos dos alunos apresentavam expressões que introduziam argumentos e evidenciavam tomada de posição, mas verificou-se o predomínio de alguns desses operadores, a escassez de outros e alguns usos equivocados. A falta de sinais de pontuação, operadores adversativos introduzindo causa e desenvolvimento incompleto de uma ideia a partir de um articulador foram alguns dos problemas linguísticos evidenciados nas produções iniciais e que também direcionaram o planejamento dos módulos.

Após o desenvolvimento dos módulos desta SD, a produção final foi solicitada aos alunos. Nessa oportunidade, puderam colocar em jogo aquilo que estudaram ao longo das diversas atividades propostas. Durante a SD, desenvolveu-se, também, uma lista de constatações, que se traduziu em descritores que nortearam e serviram como instrumento de autorregulação aos alunos.

Validação da SD: contribuições do processo de curadoria de informações

No trabalho com SD para a produção de textos, a expressão validação refere-se à fase em que se verifica se o aprendizado foi consolidado (AUTOR, 2016). Essa etapa se apoia sobre os dados colhidos durante o desenvolvimento da SD, alguns deles apresentados a seguir, consistindo em mais do que somente avaliar as produções finais dos alunos.

A professora-colaboradora relatou, no questionário realizado inicialmente, que a falta de informações sobre o tema que pretendem escrever dificulta a elaboração de bons argumentos, nos artigos de opinião dos alunos dessa faixa etária. O conteúdo disponível em alguns livros didáticos, por sua vez, pode apresentar-lhes textos que restringem ou simulam esgotar as informações sobre os assuntos abordados (LEMES, 2013), demonstrando a necessidade de ampliação dos mecanismos de pesquisa e seleção de informações para a elaboração de conteúdos das produções textuais.

A integração das mídias digitais ao trabalho com a produção de textos, por meio da definição da curadoria de informações como ferramenta para a elaboração de conteúdos alinha-se ao que afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): as técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdo variam de acordo com as características de cada gênero. Além disso, essa estratégia desloca para os alunos tarefas costumeiramente atribuídas ao professor.

Dedicaram-se duas aulas, que corresponderam ao Módulo 9 da SD, para que os alunos pudessem pesquisar informações acerca do tema “aborto” visando à elaboração de conteúdos de suas produções de artigos de opinião. Podiam consultar diversas linguagens: textos escritos e multimodais, áudios, vídeos, imagens, etc. e não foram direcionados a escolherem uma ferramenta de pesquisa previamente definida, porém, todos os alunos utilizaram a plataforma de pesquisa da *Google* para esse fim.

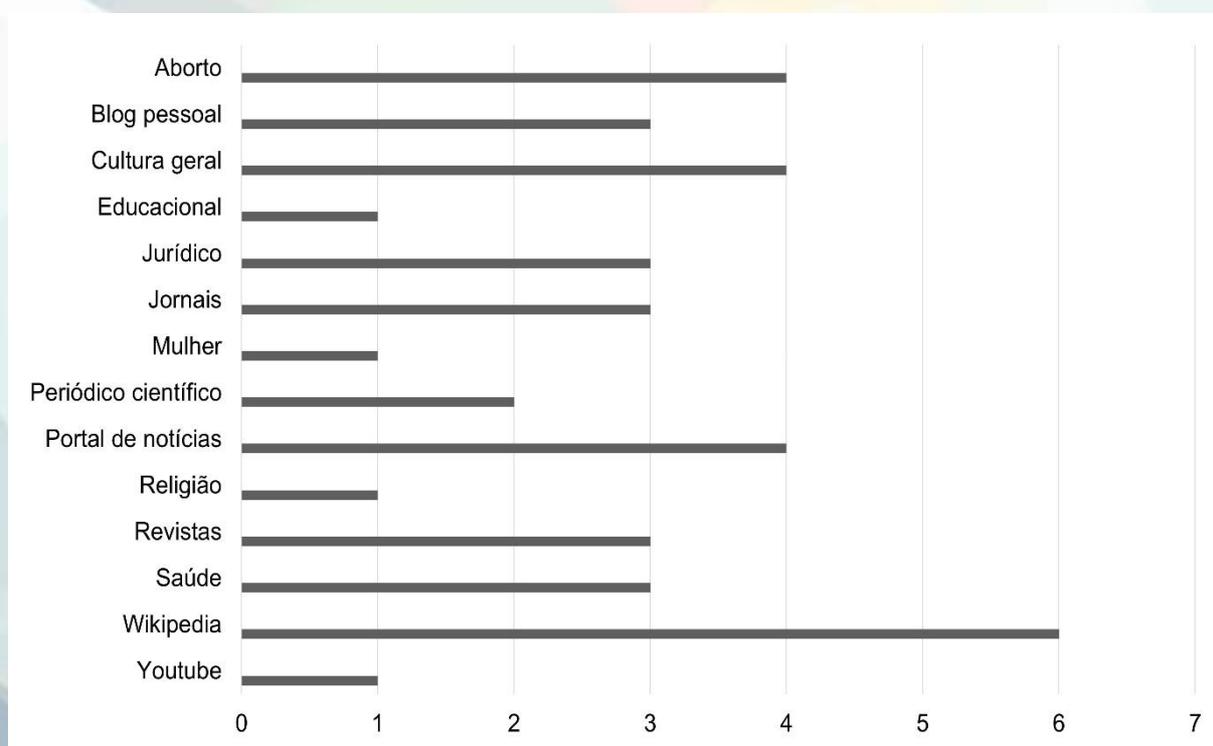
Por meio da digitação de palavras-chave, alguns alunos chegaram a desenvolver até seis rodadas de pesquisa. Dentre as ações definidas por Weisgerber (2012) para desenvolvimento da curadoria de informações, encontra-se “selecionar”, a que se relaciona a indicação das palavras-chave. Foi possível observar que, praticamente, metade dos alunos iniciou a pesquisa por meio da palavra “aborto”, observando, após intervenção dos pesquisadores, a necessidade de inserirem palavras mais específicas, considerando que necessitavam ler para, além de se informarem mais sobre um assunto, elaborarem seus argumentos em defesa de uma determinada tese.

A curadoria de informações permitiu também a discussão acerca da confiabilidade do conteúdo disponível em alguns locais na web. Praticamente metade dos alunos, iniciou as pesquisas acessando resultados fornecidos pelo site *Wikipedia* e foram desafiados a procurarem a mesma informação em sites diferentes, comparando resultados, observando regularidades ou divergências. Atualmente, encontramos-nos em uma dadosfera (BEIGUELMAN, 2011), que seria uma espécie de avalanche informacional, em que a legitimidade do que está disponível na rede está associada à reputação e à influência de quem o dissemina (TERRA, 2012), demonstrando a importância do desenvolvimento de competências de literacia digital para ampliação do senso crítico dos alunos.

Análise e avaliação são apontadas como competências de literacia digital (HOBBS, 2010) a serem desenvolvidas pelos alunos. A credibilidade atribuída a alguma autoridade no assunto pode validar argumentos num artigo de opinião. No contexto atual, a busca pelos chamados argumentos de autoridade requer que se façam análise e avaliação, colocando desafios aos alunos e a necessidade de intervenções, por conta da atual simbiose entre público e autor. Os “palpiteiros” da web, sobre os quais não incide controle, de certa forma, esvaziam o papel dos especialistas (KEEN, 2009).

Quanto aos sites sobre os quais os alunos realizaram as anotações para posterior escrita dos artigos de opinião, também se observou grande diversidade e a relação entre a tese desenvolvida e os locais pesquisados, demonstrando que a curadoria informacional permite uma customização maior dos processos de pesquisa, conforme Gráfico 3.

GRÁFICO 3 - Categorias de páginas acessadas pelos alunos



Fonte: Autores

Nesta SD, procurou-se qualificar o uso das mídias digitais, visando à ampliação das competências de literacia digital, por meio da curadoria de informações, orientando-se os alunos quanto à indicação das palavras-chave, durante a pesquisa, e por meio da proposição de que fizessem mais leituras a partir dos resultados sugeridos, desenvolvendo, com isso, critérios de seleção.

Após o módulo de curadoria de informações, os alunos escreveram uma nova versão do artigo de opinião, em que deveriam aplicar procedimentos de revisão, como verificação ortográfica, morfosintática, de pontuação, além de considerarem a lista de constatações desenvolvida ao longo da SD, como referencial para aprimoramento da produção para, em seguida, escreverem a produção final do artigo de opinião.

Para alguns alunos, foi necessário realizar mais ações relacionadas à curadoria informacional, especialmente para que pudessem pesquisar melhor as fontes em que basearam suas escritas, visando a creditar autoria, se necessário, e também porque alguns sentiram necessidade de saber mais, já durante o momento de elaboração do texto, a respeito do tema.

No processo de validação da SD, para análise das produções finais, consideraram-se os mesmos descritores em que se baseou a análise das produções iniciais. Os textos de cada aluno foram analisados comparativa e qualitativamente, conforme exemplo a seguir. A amostra presente no Quadro 2 traz os artigos, produção inicial e produção final, de uma aluna da turma, tratando-se de um texto que corresponde ao nível médio² das produções do grupo.

QUADRO 2 - Amostra de produções inicial e final de artigo de opinião

Produção Inicial de Artigo de Opinião	Produção Final de Artigo de Opinião
<p style="text-align: center;">O ABORTO NÃO É TÃO MAL ASSIM</p> <p>A minha opinião sobre aborto é dividida entre fazer e não fazer, quando a mulher escolhe fazer na maioria das vezes é porque ela sofreu um abuso sexual e não quer viver novamente o momento ao olhar para seu filho, mas às vezes eu não concordo pois é uma vida que está sendo gerada dentro de você e ela não tem culpa.</p> <p>Quando a mulher escolhe ter o bebê ela pode conhecer as maravilhas de ser mãe, porém por outro lado a vida de ser mãe até na fase adulta pode ser cansativo e muito difícil.</p> <p>Nunca devemos julgar mulheres que escolhem abortar, pois não sabemos o que ela sofreu ou a situação dela.</p>	<p style="text-align: center;">O ABORTO TEM CUSTOS</p> <p>O aborto é um assunto muito discutido, pois existem coisas boas e ruins sobre ele, mas mesmo tendo prós sobre esse assunto ainda sou contra.</p> <p>Publicada na Revista Galileu um pouco sobre o tema: “A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 47 mil mulheres morrem todos os anos no mundo por complicações relacionadas a abortos clandestinos”. Parando para pensar sobre esse assunto são muitas mulheres que morrem com algo que tem outros caminhos, como colocar o bebê para adoção ou até mesmo repensar sobre isso e talvez decidir cuidar dele.</p> <p>“Mas o bebê não sente nada”, isso não é verdade. O médico obstetra da Santa Casa em São Paulo, Leonardo Valladão afirmou: “A dor depende da idade gestacional. O sistema nervoso já começa a ser formado a partir de 9 semanas, o feto já tem reflexos. Mas não dá para saber se ele sente dor ou não”.</p> <p>É por isso e vários motivos que não devemos legalizar o aborto, porque no fim pode dar tudo errado. Há uma frase que devemos pensar: “A morte é terrivelmente o final, ao passo que a vida está cheia de possibilidades”.</p>

Fonte: Autores

² A análise de todas as produções demonstrou haver um pequeno número alunos que ampliou a maior parte de suas capacidades de linguagem, outro também pequeno grupo em que houve mínima ou nenhuma ampliação e um terceiro grupo em que se encontra a maior parte dos alunos. Entende-se como “nível médio das produções”, um texto que representa o nível médio de conhecimentos construídos pelos alunos, considerando-se os descritores apontados no Quadro 1.

É possível observar que, na produção inicial, a aluna mostrava-se indecisa em relação a qual posicionamento iria assumir diante da questão polêmica, apresentando justificativas tanto para a proibição quanto para a legalização do aborto. Já, na produção final, demonstrou maior convicção, assumindo posicionamento claramente contrário à prática em questão, tendo ampliado, com isso, suas capacidades discursivas em relação ao gênero proposto.

O processo de curadoria de informações também trouxe novos conteúdos para o texto da aluna, que citou autoridade médica e apresentou dados estatísticos, além de ter aprofundado a apresentação de dados de realidade pertinentes ao tema, agora alinhados a um posicionamento definido em relação à questão polêmica. É possível identificar também que uma possível contra-argumentação foi nitidamente refutada, na produção final, por meio do uso de argumento de autoridade, fruto da pesquisa nas mídias digitais.

Considerações finais

No ensino da argumentação escrita, manifestada por meio dos gêneros textuais, alguns desafios se apresentam a professores e alunos e a problemática em que se debruçou esta pesquisa consistiu em identificar as contribuições do uso das mídias digitais nas aulas de língua portuguesa com a finalidade de auxiliar, metodologicamente, seu ensino-aprendizagem.

A falta de repertório dos alunos, ao escreverem, por exemplo, artigos de opinião, associada a problemas, especialmente de coesão, foram apontados pela professora-colaboradora como as principais dificuldades encontradas na análise das produções escritas. O uso das tecnologias digitais, na perspectiva da entrevistada, também é ainda um desafio para os professores, principalmente devido problemas infraestruturais encontrados nas escolas.

O dispositivo de sequências didáticas (SD), idealizado pela equipe de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, alinhado às ações de curadoria de informações nas mídias digitais, foi a ferramenta empregada para trabalhar o gênero artigo de opinião. A validação da SD considerou as produções iniciais e finais dos alunos, analisadas qualitativamente e observaram-se avanços significativos quanto às capacidades de linguagem.

De forma geral, os módulos trouxeram ampliação, especialmente, das capacidades discursivas e linguístico-discursivas e as atividades de curadoria permitiram, dentre outras coisas, um significativo crescimento quanto à elaboração do conteúdo temático. Aquilo que foi adquirido por meio da pesquisa nas mídias digitais colaborou também para a elaboração de

uma argumentação menos falaciosa e mais convincente, de modo geral, aspecto ligado ao contexto de produção do gênero, comprovando ampliação também das capacidades de ação.

As atividades de curadoria de informações, associadas ao ensino-aprendizagem dos gêneros textuais também indica um possível caminho para a implementação de um currículo multiletrado (ROJO, 2015), uma vez que permite e estimula o acesso a diferentes linguagens, por meio das pesquisas nas mídias digitais. Colocar o aluno no papel de curador informacional, desconfigurando a estrutura convencional emissão-recepção de conteúdos, significou trabalhar o gênero visando a ampliar as capacidades de linguagem dos discentes e também a desenvolver competências de literacia digital.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional**. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2016. p. 1-26.

AMARAL, A. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. In: CORRÊA, E. N. S. (org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012. p. 40-50.

AUTOR (2016)

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEIGUELMAN, G. **Curadoria de informação**. Palestra, USP, 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/gbeiguelman/curadoria-informacao>. Acesso em 7 ago. 2017.

BRACKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 1ª ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CENPEC. **Pontos de vista**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. 5ª ed. São Paulo: Cenpec, 2016.

CUNHA, H. C. M. A construção da argumentação no ensino médio: um trabalho técnico e retórico. In: Encontro Nacional de professores de Letras e Artes, 4., Rio de Janeiro, 2009. **Anais**... Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, 2009. p. 1-8.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

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. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

GILSTER, P. **Digital literacy**. 1ª ed. New York: Wiley, 1997.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 1, p. 37-69, 2010.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 209-230.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

HOBBS, R. **Digital and media literacy: a plan of action**. 1ª ed. Washington DC: The Aspen Institute, 2010.

KEEN, A. **O culto do amador**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEMES, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto/SP, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MIHAILIDIS, P.; COHEN, J. 2013. Exploring curation as a core competency in digital and media literacy education. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 1, art. 2, 2013.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na Escola**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SHIRKY, C. **Cognitive surplus: how technology makes consumers into collaborators**. 1ª ed. New York: Penguin, 2010.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

TERRA, C. F. Usuário-mídia: o curador das mídias sociais? In: CORRÊA, E. N. S. (org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012. p. 51-72.

WEISGERBER, C. **Building thought leadership in an age of curation**. 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/corinnew/building-thought-leadership-through-content-curation>. Acesso em 15/08/2017.

Recebido em: 31.05.2019

Aceito em: 09.12.2019