



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

**O FÓRUM E O *CHAT* NO FACEBOOK: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2015

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

**O FÓRUM E O *CHAT* NO FACEBOOK: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação de Mestrado Profissional
apresentada à Universidade do Estado da
Bahia como requisito para obtenção do
título de Mestre em Letras pelo Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valquíria Claudete
Machado Borba.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Martins, Erikson de Carvalho

O Fórum e o CHAT no FACEBOOK: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual / Erikson de Carvalho Martins. – Santo Antônio de Jesus, 2015.

174f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Valquíria Claudete Machado Borba

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

1. Educação. 2. Tecnologia - educação. 3. Fórum – CHAT – FACEBOOK. 4. Proposta Pedagógica. I. Borba, Valquíria Claudete Machado. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 371.33

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

**O FÓRUM E O *CHAT* NO FACEBOOK: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas do *Campus V*.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos
UNEB

Prof. Dr. Ronei Guaresi
UESB

Orientadora: Profa. Dra. Valquíria C. M. Borba
UNEB

Santo Antônio de Jesus, 13 de Agosto de 2015.

A Deus, à minha família, aos meus amigos, ao meu namorado, aos meus colegas do PROFLETRAS e aos meus queridos educandos. Agradeço pela força, apoio e compreensão oferecidos de modo tão espontâneo durante a elaboração deste trabalho, bem como ao longo do curso.

Um abraço de paz e
agradecimento a todos!

Sou grato a Deus pela força, coragem, fé e determinação com que prossegui durante toda a realização deste curso. Agradeço também a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Valquíria Claudete Machado Borba. Graças a sua parceria, pude vivenciar e compartilhar esses momentos de pesquisa e reflexão aprofundada. Obrigado pelas sugestões, paciência e incentivos durante a elaboração deste e de outros trabalhos.

“Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que os meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem”.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

A presente proposta de intervenção pedagógica é fruto do trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –, Campus V, e teve por objetivo propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do *chat* no Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas. Ademais, esta proposta também objetivou identificar e analisar as características dos gêneros digitais fórum e *chat* produzidos no Facebook, além de verificar se discussões temáticas e produções textuais propostas com os gêneros fórum e *chat* no Facebook podem levar ao aprimoramento do nível de argumentação nas produções escritas dos estudantes. Buscamos as contribuições teóricas de Bezerra (2013), Marcuschi (2010), Mercado (2004), Paiva e Rodrigues Jr. (2007), Soares (2002), Xavier (2005, 2011, 2012), entre outros, que discorrem sobre as transformações ocorridas nos processos de leitura e escrita com o advento da internet e da convergência de mídias presente nas novas tecnologias da informação e comunicação. Além disso, buscamos o referencial teórico de Ducrot (2009), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Guimarães (1987), Koch (2013), Leitão (2011) e Massmann (2010), que apresentam estudos voltados para o desenvolvimento das habilidades argumentativas na produção textual. A presente proposta de intervenção pedagógica, aplicada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Wanderley-BA, teve como objetos de investigação os gêneros digitais fórum e *chat* produzidos na rede social Facebook e as produções textuais do gênero dissertação argumentativa produzidas anteriormente (produções iniciais) às oficinas desenvolvidas, sendo, posteriormente, reformuladas (produções finais) pelos estudantes para publicação em uma página do Facebook. Esta proposta de intervenção pedagógica contou com a criação de um grupo fechado na rede social Facebook, sendo esse denominado de “**Oficina de Produção Textual**”, direcionado para o debate do tema “**A legalização da maconha no Brasil**”, escolhido pelos próprios estudantes, por meio da utilização dos gêneros digitais fórum e *chat*. No referido grupo, os educandos discutiram o tema no fórum e no *chat* propostos por meio da seleção, exposição e defesa de argumentos em prol do seu ponto de vista. Ao final de aplicação da proposta, verificou-se que é possível aperfeiçoar o nível de argumentação a partir de atividades desenvolvidas com gêneros digitais que favoreçam a discussão e a construção dos argumentos, a exemplo do fórum e do *chat*. Além disso, destaca-se a relevância da presente proposta de intervenção como uma possibilidade de outros educadores a utilizarem em suas práticas pedagógicas a fim de fazer uso das novas tecnologias e das redes sociais como aliadas do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Fórum. *Chat*. Facebook. Argumentação. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

The proposed educational intervention is the result of the course conclusion work of the Professional Master of Arts - PROFLETRAS - Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus V, and aimed to propose textual production activities using the forum and *chat* on Facebook for the development of argumentation in written productions. Furthermore, this proposal also aimed to identify and analyze the characteristics of digital genres forum and *chat* made on Facebook, and check if thematic discussions and textual productions proposals with the forum and *chat* genres Facebook can lead to improvement of the level of argument in written productions. Our proposal is based on the theoretical contributions of Bezerra (2013), Marcuschi (2010) Mercado (2004), and Paiva Rodrigues Jr. (2007), Soares (2002), Xavier (2005, 2011, 2012), among others, who discuss about the changes occurred in the reading and writing processes with the advent of the Internet and the convergence of this media in new information technologies and communication. It is also based on the theoretical studies of Ducrot (2009), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Guimarães (1987), Koch (2013), Leitão (2011) and Massmann (2010), who focus on the development of argumentative skills in textual production. The proposed intervention, applied in a class of the 9th grade of elementary school of a public school of Wanderley-BA, had as research objects the digital genres forum and *chat* produced in the social network Facebook and textual production of dissertative-argumentative genre produced previously (initial production) to developed workshops, and subsequently reformulated (final production) by students for publication on a Facebook page. This proposal of educational intervention included the creation of a closed group on the social network Facebook, called "**Textual Production Workshop**", directed to the subject of debate "**The legalization of marijuana in Brazil**", chosen by the students themselves, through the use of digital genres forum and *chat*. In that group, the students discussed the topic in the forum and in the *chat* proposed by selecting, exposure and defense arguments for their point of views. At the end of implementation of the proposal, it turns out that it is possible to improve the level of argument through activities with digital genres that encourage discussion and the construction of arguments, such as the forum and the *chat*. In addition, the relevance of this intervention is the possibility for other educators to use the activities in their teaching practices in order to make use of new technologies and social networks in the teaching and learning process.

Keywords: Forum - *Chat* - Facebook - Arguments - Pedagogical Proposal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Legalização da maconha	74
Figura 02 – Atividades propostas com o gênero fórum	91
Figura 03 – Fragmento I da oficina com o fórum	92
Figura 04 – Fragmento II da oficina com o fórum	92
Figura 05 – Fragmento III da oficina com o fórum	94
Figura 06 – Fragmento IV da oficina com o fórum	95
Figura 07 – Fragmento V da oficina com o fórum.....	96
Figura 08 – Fragmento VI da oficina com o fórum	97
Figura 09 – Fragmento VII da oficina com o fórum	98
Figura 10 – Fragmento I da oficina com o <i>chat</i>	100
Figura 11 – Fragmento II da oficina com o <i>chat</i>	101
Figura 12 – Fragmento III da oficina com o <i>chat</i>	102
Figura 13 – Fragmento IV da oficina com o <i>chat</i>	102
Figura 14 – Fragmento V da oficina com o <i>chat</i>	103
Figura 15 – Fragmento VI da oficina com o <i>chat</i>	104
Figura 16 – Fragmento VII da oficina com o <i>chat</i>	104
Figura 17 – Fragmento VIII da oficina com o <i>chat</i>	105
Figura 18 – Fragmento IX da oficina com o <i>chat</i>	106
Figura 19 – <i>Print</i> I da página do Facebook	108
Figura 20 - <i>Print</i> II da página do Facebook	108
Figura 21 – Fragmento I da produção inicial	110
Figura 22 – Fragmento II da produção inicial	111
Figura 23 – Fragmento III da produção inicial	112
Figura 24 – Fragmento IV da produção inicial	114
Figura 25 – Fragmento V da produção inicial	115
Figura 26 – Fragmento VI da produção inicial	115
Figura 27 – Fragmento VII da produção inicial	116
Figura 28 – Fragmento VIII da produção inicial	118
Figura 29 – Fragmento IX da produção inicial	118
Figura 30 – Fragmento X da produção inicial	120
Figura 31 – Fragmento XI da produção inicial	120
Figura 32 – Fragmento I da produção final	122

Figura 33 – Fragmento II da produção final	122
Figura 34 – Fragmento III da produção final	123
Figura 35 – Fragmento IV da produção final	126
Figura 36 – Fragmento V da produção final	126
Figura 37 – Fragmento VI da produção final	127
Figura 38 – Fragmento VII da produção final	127
Figura 39 – Fragmento VIII da produção final	130
Figura 40 – Fragmento IX da produção final	130
Figura 41 – Fragmento X da produção final	132
Figura 42 – Fragmento XI da produção final	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Forma do texto na produção inicial (Teste Piloto)	82
Tabela 02 – Conteúdo na produção inicial (Teste piloto)	82
Tabela 03 – Forma do texto na produção final (teste piloto)	85
Tabela 04 – Conteúdo do texto na produção final (teste piloto)	85
Tabela 05 – Forma do texto na produção inicial	110
Tabela 06 – Conteúdo na produção inicial	112
Tabela 07 – Operadores Argumentativos nas produções iniciais	117
Tabela 08 – Marcadores de pressuposição nas produções iniciais	119
Tabela 09 – Forma do texto na produção final	121
Tabela 10 – Conteúdo na produção final	124
Tabela 11 – Operadores Argumentativos nas produções finais	128
Tabela 12 – Marcadores de pressuposição nas produções finais	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DIANTE DA CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS NO ESPAÇO ESCOLAR	20
1.1.1 A integração de mídias à educação	21
1.1.2 A convergência de mídias e as transformações nos espaços escolares	27
1.2 NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM MEIO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	30
1.3 O HIPERTEXTO E OS GÊNEROS DIGITAIS EMERGENTES NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL – NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	33
2 ARGUMENTAÇÃO E GÊNEROS DIGITAIS	42
2.1 A ARGUMENTAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E BREVE HISTÓRICO	42
2.2 O TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO: A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA	43
2.3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA DE ANSCOMBRE E DUCROT	50
2.4 O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO NOS CONTEXTOS ESCOLARES	56
2.5 INTERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NOS GÊNEROS DIGITAIS FÓRUM E <i>CHAT</i>	61
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	69
3.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	69
3.2 A PROPOSTA DE OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM OS GÊNEROS DIGITAIS FÓRUM E <i>CHAT</i> NO FACEBOOK	69
3.2.1 O tema	70
3.2.2 Cenário e sujeitos da proposta de intervenção pedagógica	70
3.2.3 Objetos da proposta de intervenção pedagógica	71
3.2.4 Os objetivos da proposta de intervenção pedagógica	71
3.2.6 Procedimentos e atividades da proposta de intervenção pedagógica	72
3.2.7 Os resultados esperados	76
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	80
3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO	80
4 O FÓRUM E O <i>CHAT</i> NO FACEBOOK: ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	82

4.1 UM BREVE RELATO DA APLICAÇÃO DO TESTE PILOTO	82
4.2 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	88
4.2.1 A apresentação da proposta e a produção inicial.....	89
4.2.2 O desenvolvimento das oficinas com os gêneros digitais fórum e <i>chat</i> no Facebook.....	92
4.2.3 As produções finais e a construção da página no Facebook	108
4.2.4 Análise das produções iniciais e finais dos estudantes.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	144
ANEXOS	171

INTRODUÇÃO

O advento da internet a partir de 1969, o surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação e a convergência de mídias modificaram de maneira significativa as formas de vida e as relações que os indivíduos estabelecem com o mundo. Dessa forma, não se pode negar a influência das mídias nas instituições educacionais, visto que educandos e educadores possuem contato direto com essas tecnologias dentro e fora dos ambientes escolares, estabelecendo, assim, novas possibilidades de comunicação e construção do conhecimento, que devem ser também desenvolvidas na escola, tendo em vista o seu papel enquanto agência de letramento.

A inserção das tecnologias digitais nos espaços educacionais possibilita o contato dos educandos com diversos tipos de linguagem. Nos espaços midiáticos, encontramos uma quantidade ilimitada de textos, imagens e sons que se relacionam continuamente. Nos ambientes ciberculturais, são desenvolvidas diversas práticas de comunicação e o desenvolvimento de softwares e ferramentas da web. Ademais, destaca-se a cooperação e troca de experiências por meio do compartilhamento de arquivos, fóruns de discussão, comunidades virtuais, dentre outros.

Nessa direção tecnológica e virtual, no espaço da sala de aula, observa-se a utilização de diversos aparelhos com múltiplas funcionalidades que transformam a maneira como as pessoas se comunicam e interagem com as demais. Dentre os diversos aparelhos que apresentam uma convergência midiática, pode-se citar o computador, o *tablet* e, em especial, o celular, que, hoje, além de fazer e receber ligações, possui câmera, rádio, TV, MP3, acesso à internet, dentre outras funções.

Dessa forma, estudos¹ mostram que a convergência tecnológica ou midiática e a integração entre os dispositivos digitais, os computadores e as telecomunicações oferecem novos espaços para práticas de leitura e escrita que podem ser utilizados na sala de aula para desenvolver o letramento digital dos educandos. A linguagem é flexível e se adapta às mudanças culturais, políticas e sociais de um povo. Por isso,

¹ Indicamos, por exemplo:

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na Cibercultura. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 nov. 2013.

XAVIER, A.C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.).

Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

em meio às transformações tecnológicas emergentes no mundo e sua inserção cada vez maior nas instituições educacionais, novas práticas de leitura e escrita surgem e modificam a maneira como os educadores e educandos aprendem e socializam conhecimentos.

Como supracitado, a convergência tecnológica e midiática presente em diversos aparelhos modifica os espaços em que os estudantes mantêm contato com a leitura e a escrita. A leitura em suportes virtuais torna-se mais dinâmica e abre diversas possibilidades de contato com outras fontes por meio de links, originando os hipertextos, que, segundo Xavier (2005), são textos digitais constituídos de múltiplas semioses, permitindo o acesso simultâneo, através de hiperlinks, a textos, imagens, vídeos e sons de modo interativo.

A mesma dinamicidade dada à leitura também é conferida à escrita, uma vez que hoje é possível encontrar uma grande variedade de textos produzidos nos mais diversos ambientes virtuais, com estrutura, linguagem, finalidades e funções sociais distintas, aos quais Marcuschi (2010) define como gêneros digitais. Esses novos gêneros construídos no domínio discursivo² tecnológico possuem como características a hipertextualidade, a intertextualidade, a interdiscursividade, a interatividade e a pluritextualidade, integrando diferentes semioses como texto, imagem, som e vídeo. Como exemplos de gêneros digitais tem-se o fórum, o blog, o *chat*, as listas de discussão, o e-mail e o torpedo SMS, que também podem ser denominados como e-gêneros, hipergêneros ou gêneros eletrônicos.

Muitos hipertextos e gêneros digitais, a exemplo das listas de discussões e os *chats*, são produzidos nas diversas redes sociais, dentre as quais se destaca o Facebook pela enorme quantidade de usuários e acessos mundialmente. No Brasil, o Facebook conta com 76 milhões de usuários³, e, segundo o site G1, aqui é o 2º país com usuários mais ativos, chegando a 47 milhões de pessoas que acessam a rede diariamente. É inegável que grande parte dos professores e estudantes possui acesso ao Facebook e o utilizam para trocar mensagens, postar fotos e vídeos,

² Marcuschi (2010) designa os domínios discursivos como práticas discursivas nas quais podemos apontar um conjunto de gêneros textuais que lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas estabelecidas e instauradas pelas ações de poder. Para o autor, corresponde ao que Bakhtin denominou como esfera da atividade humana, referindo-se à classificação de textos e à indicação de instâncias discursivas. Por essa razão, podemos falar em discurso jurídico, discurso religioso, discurso tecnológico, entre outros, por exemplo.

³ Dados disponíveis em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/facebook-alcanca-marca-de-76-milhoes-de-usuarios-no-brasil>>. Acesso em: 10 out. 2013.

discutir assuntos, apresentar e defender pontos de vista, em síntese, estabelecer comunicação e se entreter.

Contudo, pouca ou quase nenhuma atenção é dada ao trabalho com as ferramentas tecnológicas em sala de aula, ao estudo e produção de gêneros digitais e ao uso pedagógico das redes sociais. Para Marcuschi (2010), o trabalho com os gêneros textuais não é novidade e faz parte das discussões e práticas no ensino de língua materna, entretanto, as atividades desenvolvidas com o uso de gêneros não têm acompanhado as mudanças no uso da linguagem em meio às mídias tecnológicas, o que proporcionaria aos educandos uma aprendizagem contextualizada e motivadora.

No Facebook, por exemplo, são muitas as possibilidades de trabalho com as sequências textuais argumentativas, visto que os usuários dessa rede social constroem textos sob a forma de diálogo com diferentes formas de enunciação, e, constantemente, são levados a comentar e utilizar argumentos para defender seu ponto de vista. Essas sequências textuais podem ser verificadas na utilização do *chat* ou na participação de um fórum proposto por membros da rede.

Tendo em vista o exposto e a relevância de um estudo sobre o potencial pedagógico dos gêneros digitais, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica que busca o desenvolvimento da argumentatividade na produção escrita a partir de um trabalho na rede social do Facebook, uma vez que grande parte dos alunos apenas utiliza essa rede social para fins de comunicação e entretenimento.

Ademais, é preciso destacar que o trabalho com as novas tecnologias digitais e com as redes sociais deve ser bem planejado pelos docentes, visto que seu mau uso pode acarretar alguns problemas para os estudantes, como a alta exposição, casos de bullying e a disseminação de informações falsas, entre outros. Do ponto de vista linguístico, é necessário que os educadores levem os estudantes a refletirem sobre o uso e a adequação da linguagem em diferentes contextos, a fim de que eles não deixem de utilizar nas atividades de cunho pedagógico a norma culta padrão, empregando em seu lugar a linguagem própria da internet e das redes sociais – o *internetês*⁴.

⁴ O *internetês* é a linguagem utilizada no meio virtual, mais precisamente nas salas de bate papo e nas diversas redes sociais. Como uma prática na vida de todos, as pessoas que utilizam esses serviços passaram a abreviar as palavras de forma que essas tornaram-se uma configuração padronizada. É uma prática comum entre os adolescentes que, acostumados com a rapidez do

Acreditamos que o contato com novas práticas de leitura e escrita nas diversas redes sociais contribuem para o desenvolvimento de bons leitores e produtores de texto, capazes de utilizar as múltiplas linguagens e se adequarem com eficiência às diversas situações comunicativas. Soma-se ainda ao exposto, o nosso desejo de explorar o potencial do Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções textuais dos educandos.

Partindo desses pressupostos, a presente dissertação intitulada **“O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual”** visou responder ao seguinte questionamento: *De que maneira o desenvolvimento de atividades de produção textual com os gêneros digitais fórum e chat no Facebook podem aprimorar o nível de argumentação das produções escritas dos estudantes?* A proposta pedagógica em torno dessa questão teve como objetivo propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do *chat* no Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas. O desdobramento dessa questão se deu por meio de dois objetivos específicos, sendo eles:

a) Identificar e analisar as características dos gêneros digitais fórum e *chat* produzidos no Facebook;

b) Verificar se discussões temáticas e produções textuais propostas com os gêneros fórum e *chat* no Facebook podem levar ao aprimoramento do nível de argumentação nas produções escritas dos estudantes.

A presente proposta de intervenção pedagógica baseou-se na pesquisa descritiva, com base no estudo de caso, que, segundo Gil (1991), destina-se à análise profunda de poucos objetos e proporciona a construção de um conhecimento amplo e detalhado do problema investigado. O estudo de caso se deu em uma escola da rede municipal de Wanderley-BA e em um grupo fechado no Facebook denominado *“Oficina de Produção Textual”*. Nesses espaços foram analisados os gêneros digitais fórum e *chat* desenvolvidos e as produções escritas de 13 estudantes de 9º ano em sala de aula antes e depois do desenvolvimento das oficinas. No mencionado grupo da rede social, os educandos tiveram acesso a diferentes textos verbais, não-verbais e mistos para reflexão e discussão do tema proposto antes da efetiva participação nas atividades propostas.

A coleta de dados se deu por meio das participações escritas dos estudantes no desenvolvimento do fórum e do *chat* no Facebook e das produções iniciais e finais dos estudantes antes e depois do desenvolvimento de atividades propostas com os gêneros digitais.

Para a análise inicial da proposta pedagógica, aplicamos um teste piloto, em que as propostas de atividades versaram sobre o tema Eutanásia, escolhido pelo pesquisador, contando com 06 produções textuais desenvolvidas para análise, sendo 03 iniciais e 03 finais.

Na aplicação efetiva da proposta pedagógica, as atividades levavam à discussão do seguinte tema: “A legalização da maconha no Brasil”, escolhido pelos próprios estudantes (13), contando com a seleção de todas as 26 produções realizadas, sendo 13 iniciais e 13 finais. Para análise dos documentos selecionados foi utilizado o método da análise de conteúdo, que, de acordo Franco (2003 *apud* SILVA *et. al.*, 2009), é um procedimento que possibilita um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem elaborada.

Com relação ao referencial teórico que fundamenta esta proposta de intervenção pedagógica, buscamos as contribuições de Bezerra (2013), Castells (2000), Leal (2007), Marcuschi (2010), Mercado (2004), Paiva (2007, 2010), Soares (2002), Xavier (2005, 2010, 2011, 2012), entre outros, que discorrem sobre as transformações ocorridas nos processos de leitura e escrita com o advento da internet e da convergência de mídias presente nas novas tecnologias da informação e comunicação. Ademais, esses autores abordam os novos gêneros digitais que surgem em meio a essas transformações, suas características e funcionalidades, além de elencar contribuições e possibilidades de trabalho com esses gêneros no contexto educativo a fim de tornar as práticas de leitura e escrita mais contextualizadas e significativas. Além disso, buscamos o referencial teórico de Ducrot (1972, 1978, 2009), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Guimarães (1987), Koch (2007, 2013), Leitão (2011), Massmann (2010), Wachowicz (2012), entre outros, que apresentam estudos voltados para o desenvolvimento das habilidades argumentativas na produção textual.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado “*TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO – UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA*”, abordamos a convergência de mídias presentes nos espaços escolares e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem; as novas práticas de

leitura e escrita no contexto de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, destacando, ainda, o surgimento do hipertexto e dos gêneros digitais no contexto da tecnologia digital e suas possibilidades de uso para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.

No segundo capítulo, intitulado “*ARGUMENTAÇÃO E GÊNEROS DIGITAIS*”, apresentamos um breve histórico sobre o surgimento das teorias que abordam a argumentação, em especial o *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca e a *Teoria da Argumentação na Língua (TAL)* de Anscombre e Ducrot. Ademais, discutimos sobre o trabalho desenvolvido com a argumentação nos contextos escolares e de que forma a interação e a argumentação se fazem presentes no desenvolvimento dos fóruns e *chats*.

No terceiro capítulo, “*PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS*”, apresentamos a metodologia norteadora de todo o processo de trabalho. Nesse capítulo, apresentamos, especialmente, de forma detalhada, a proposta pedagógica de trabalho para o Ensino Fundamental com o uso dos gêneros digitais fórum e *chat* no Facebook para o desenvolvimento da argumentação.

No quarto capítulo, “*O FÓRUM E O CHAT NO FACEBOOK: ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA*”, apresentamos a descrição, a análise e a discussão da aplicação da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, fazemos um sucinto relato da primeira experiência de aplicação da proposta (teste piloto). Posteriormente, discutimos de forma aprofundada a aplicação efetiva da proposta pedagógica, traçando um diálogo analítico com o embasamento teórico apresentado neste trabalho.

Acreditamos que o uso dos gêneros digitais aliado às práticas pedagógicas pode possibilitar aos estudantes o contato direto com várias manifestações linguísticas surgidas a partir da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, proporcionando, dessa forma, um aprendizado contextualizado e dinâmico. Eis, então, a relevância do estudo desse tema, a ideia de que a mídia eletrônica digital, aliada ao ensino e utilizada de maneira contextualizada, pode contribuir para promover o desenvolvimento das práticas de leitura e produção textual dos educandos.

1 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO – UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

A introdução das novas tecnologias, da internet e das redes sociais no cotidiano dos estudantes, dentro e fora dos espaços escolares, é algo inquestionável. Diante dessa realidade, torna-se urgente que os educadores revejam e contextualizem suas práticas pedagógicas, que não podem estar desvinculadas das transformações sociais e novidades tecnológicas. As atividades em sala de aula devem estar cada vez mais contextualizadas com as vivências dos educandos, com as demandas sociais da leitura e da escrita a fim de proporcionar-lhes motivação para os estudos e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa e de efetivo uso em suas tarefas cotidianas. Neste capítulo, discorreremos sobre o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação e sua inserção e utilização nos espaços educacionais, bem como as novas possibilidades de leitura e escrita mediadas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC: o hipertexto e os gêneros digitais.

1.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DIANTE DA CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A convergência de mídias e o acesso à rede mundial de computadores (internet) fazem parte do cotidiano das escolas. Hoje, podemos encontrar grande parte dos educandos com acesso à internet e às redes sociais (Facebook, Youtube, Whatsapp etc.) por meio de aparelhos celulares, tablets, notebooks, smartphones, dentre outros aparatos tecnológicos.

Esses aparelhos apresentam uma grande convergência de mídias, uma vez que utilizam as mais diversas semioses: imagens, sons, palavras, ícones etc. Por meios desses dispositivos, os estudantes se comunicam, entretêm, mantendo-se atualizados com diversas informações e, acima de tudo, mantêm contato com novas possibilidades de leitura e escrita que emergem nesse contexto.

Assim, torna-se cada vez mais necessário que estudos e atividades acerca do hipertexto e dos gêneros digitais se façam presentes em sala de aula, visto que os educandos possuem contato diário com essas novas manifestações linguísticas.

Para tanto, faz-se necessário compreender de que forma as novas tecnologias se integram e convergem no cenário educacional, como veremos adiante.

1.1.1 A integração de mídias à educação

São muitos os avanços tecnológicos pelos quais a sociedade vem passando desde os primórdios. Esses avanços exigem do ser humano um constante aperfeiçoamento e troca de conhecimentos para que possa usufruir positivamente das novas tecnologias e manter-se atualizado com as mudanças sociais, econômicas e culturais do mundo globalizado.

Em se tratando de tecnologia, geralmente se tem a ideia de algo extremamente complexo. No entanto, a tecnologia pode ser definida como um conjunto de atividades humanas fundamentadas no conhecimento de um processo e/ou manipulação de ferramentas. Muitos objetos utilizados pelo ser humano no dia a dia são exemplos de tecnologias que já foram incorporadas às suas vivências, como copos, sandálias, chuveiros, dentre outros muito simples que são considerados produtos tecnológicos.

De acordo com Kenski (2003, p. 48),

desde o início da civilização, o predomínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Não é por acaso que todas as eras foram, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze [...] até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade da Informação ou Sociedade Digital.

A mesma autora chama a atenção para as características dessa nova sociedade com a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem ser definidas como a utilização de meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão e computador, por exemplo, para adquirir, processar, desenvolver e distribuir informações diversas. A utilização das TIC é constante, e por ela as pessoas mantêm-se conectadas ao mundo da informação em tempo real, o que proporciona atualização e oportunidade de construção e constante reconstrução dos conhecimentos.

As mídias se constituem como uma nova forma de expressão do ser humano e de sua interação com o mundo, podendo ser definidas como um suporte de

disseminação da informação, além de serem classificadas como impressas, eletrônicas ou digitais. Ademais, as mídias apresentam seu caráter de aparato físico e tecnológico, como, por exemplo, CD, Pen Drive e HD Externo, bastante utilizados para gravação e manejo de documentos.

Com a rápida evolução dos computadores e da digitalização, as diversas mídias se integram e se inter-relacionam, favorecendo aos indivíduos o acesso simultâneo a textos, imagens, vídeos, jogos e animações. Segundo Dizard (1998), a rápida transformação e evolução das mídias permitem classificá-las como “mídias antigas” e “mídias novas”, sendo estas últimas um conjunto de inovações (tablet, celulares, livros eletrônicos) que possibilitam um acesso às variadas informações em tempos e espaços diversos por meio de diferentes formas: impressas, sonoras, verbais ou em vídeo. As novas mídias proporcionam aos indivíduos uma maior agilidade de suas atividades cotidianas, além de promoverem entretenimento, lazer e aprendizagem.

Vivemos diante da configuração de uma nova sociedade em rede, globalizada e virtual, que reduz os problemas de comunicação impostos pelos limites geográficos, facilita o acesso ao conhecimento e à informação, dentre outros benefícios. No entanto, essa mesma sociedade em rede também provoca a exclusão daqueles que ainda não tiveram a oportunidade de escolarização e acesso ao mundo da informática.

No que tange à aprendizagem, não se pode deixar de mencionar a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a educação. No passado, a escola detinha o poder sobre as informações, mas atualmente elas se encontram de maneira rápida e fácil em diversos meios de comunicação. Portanto, diante dessa realidade, as instituições educacionais podem orientar os estudantes a transformar todas essas informações de que dispõem em conhecimento, sabendo utilizá-los com responsabilidade e autonomia.

Litwin (2001, p. 131) destaca que

o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas de vida da sociedade que a escola não pode ficar à margem. Não se trata simplesmente da criação de tecnologia para a educação, da recepção crítica ou da incorporação das informações dos meios na escola. Trata-se de entender que se criaram novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e de produzir conhecimento.

Diante desse contexto de transformações, a escola não está neutra, ela é parte integrante do processo de mudança e do desenvolvimento científico-tecnológico. Para Castells (2000), as instituições educacionais são agentes de propagação das inovações sociais, uma vez que por elas passam diversas gerações e ali constroem novos conhecimentos e formas de comunicação e atuação no meio em que vivem.

Nas escolas, ainda segundo Castells (2000), um dos agentes transformadores mais presentes e significativos é a rede mundial de computadores (internet). Grande parte das escolas brasileiras possui laboratório de informática e disponibiliza o acesso à internet aos educandos, o que produz resultados positivos com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento social e comunicacional. Embora algumas escolas ainda não disponham de laboratório de informática, observa-se, em geral, que os alunos possuem contato com a internet fora do espaço escolar e trazem para esse ambiente todas as novidades encontradas. Mesmo sem a presença do computador, muitas vezes, essas mesmas escolas contam com a utilização de outros meios mais simples, como televisão, aparelho de som e aparelho de DVD, que também auxiliam os educadores no desenvolvimento de suas aulas.

As tecnologias e as linguagens de comunicação ajudam de forma significativa o trabalho dos docentes em sala de aula. As cores, os movimentos, as imagens e sons despertam a curiosidade do aluno e chamam sua atenção para o assunto trabalhado. É interessante também propor aos educandos uma discussão sobre a influência da mídia e os perigos que rondam a internet, contribuindo, dessa forma, para a construção de sujeitos críticos e autônomos.

O acesso à internet, como dito anteriormente, proporciona um grande desenvolvimento no processo de comunicação e agilidade na aquisição de informações. No entanto, ainda encontramos estudantes que não têm esse acesso na escola nem em casa, por isso a importância dos telecentros, que proporcionam às classes menos favorecidas o acesso à Sociedade da Informação e Comunicação. Ademais, é imprescindível a formulação de novas políticas públicas que favoreçam aos educandos o contato com o mundo digital, a fim de que eles possam inserir-se na sociedade conectada, utilizando os serviços de e-mail, de comunicação instantânea, dentre outros serviços que promovam aprendizagem.

Diante do exposto, surgem os desafios da educação: reaprender a ensinar e a aprender diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. É necessário que professores e alunos extrapolem a sala de aula, criando e utilizando

ambientes virtuais de aprendizagem, em que haja o contato com textos, mensagens, sites e vídeos.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem o registro da trajetória dos professores e alunos nas participações das atividades propostas, o acesso e a construção coletiva de hipertextos e compartilhamento de saberes em rede. Assim, extrapolar o espaço escolar físico e utilizar os ciberespaços tornam-se atividades importantes para a reconfiguração do ensinar e aprender em nossa sociedade.

A Sociedade da Informação e Comunicação exige dos educadores uma nova forma de ensinar. Perrenoud (2000) destaca as competências para esse novo educador: organizar e administrar situações de aprendizagem; envolver os alunos em seu trabalho; desenvolver tarefas em equipe; manter contatos com os pais; utilizar novas tecnologias; investir na própria formação; etc. As competências supracitadas elucidam que a prática pedagógica do educador deve caminhar lado a lado com as transformações pelas quais passa a sociedade.

Nesse contexto de transformações, Almeida (2006) ressalta que modernização é diferente de mudança. Uma escola pode ter os mais variados aparatos tecnológicos, como computador, projetor multimídia, tablet, aparelho de DVD, dentre outros, no entanto, se ela não faz o devido uso pedagógico desses meios a fim de aperfeiçoar seus processos de ensino e aprendizagem, diz-se que a escola passou por uma modernização, mas não por uma mudança. A mudança vai além, ela requer modificações profundas e quebra de paradigmas na educação.

Essa ruptura de paradigmas será possível por meio de uma educação que seja capaz de aliar as modalidades presencial e virtual, proporcionando aos educandos uma nova dinâmica para aprender. Além disso, os currículos das escolas precisam ser repensados e revisados com o objetivo de manter os conteúdos e práticas pedagógicas sempre contextualizados com a vivência dos estudantes. O trabalho com mídias é desafiador e ao mesmo tempo gratificante, pois é capaz de transformar as relações educacionais, promovendo um trabalho de parceria entre professores e alunos que ensinam e aprendem simultaneamente.

A educação se configura como uma forma de comunicação, como um campo de trocas, de interações, que permitem às pessoas uma maior percepção das coisas, expressão de ideias, sentimentos e pensamentos através da relação com os outros. Nesse sentido, professores e alunos num processo de inter-relação

compartilham saberes, trocam ideias e se tornam atores dos processos de ensino e aprendizagem.

No processo de comunicação com outras pessoas, percebemos a existência de pontos de vista diferentes, uma vez que as diversas visões de mundo não são idênticas e se transformam cotidianamente. Esses pontos de vista diversificados são resultados diretos da cultura em que cada indivíduo está inserido, de sua educação, religião, experiência pessoal e principalmente pela sociedade em que vive. Essa sociedade, muitas vezes, reprovava ou aprova as ações e comportamentos dos sujeitos, o que, conseqüentemente, modifica seu posicionamento sobre as coisas do mundo.

O uso de meios de comunicação e informação torna-se cada vez mais constante nas escolas e determina novas formas de ensinar e aprender. Por meio do uso das mídias digitais, os educandos possuem contato com diversas linguagens e constroem novas formas de expressão. Essas diferentes linguagens são responsáveis por formar um sujeito mais qualificado para inserção e atuação no contexto social, capaz de se comunicar com desenvoltura e expressar-se com criatividade.

Segundo Moran (1995), grande parte das informações que os indivíduos adquirem e as concepções de mundo que elas possuem são advindas da televisão, portanto, torna-se inegável a importância desse meio para o processo de comunicação e a necessidade da escola incorporá-la ao seu fazer pedagógico. As emissoras de TV seduzem as pessoas porque falam de questões relativas ao seu próprio contexto, fornecendo-lhes informações e entretenimento, enquanto a escola, numa linguagem distante, mantém-se descontextualizada com relação à vida dos seus estudantes. Em busca de *ibope*, os canais de TV desenvolvem estratégias magníficas que prendam a atenção dos telespectadores. Em contraposição, as instituições educacionais, em sua maioria, pouco ou nada fazem para chamar a atenção do aluno (MORAN, 1995).

Assim, sendo a TV um excelente instrumento de aprendizagem, Moran (1995) destaca que cabe aos educadores utilizá-la em suas práticas diárias, fazendo uso de seus recursos sensoriais, emocionais e racionais, além de promover um debate acerca da influência negativa dos programas televisivos sobre a vida das pessoas. Uma ótima estratégia de uso da TV na escola é a promoção de sessões de cinema. O cinema na escola desperta o aluno para as linguagens audiovisuais, além de

desenvolver as competências de leitura, análise, interpretação e inferências críticas sobre o conteúdo abordado.

Além da utilização de filmes, o trabalho com outros vídeos torna-se eficaz no contexto escolar. O vídeo pode ser usado para introduzir um conteúdo, como complementação ou exemplificação do assunto abordado ou até mesmo ser motivador para a discussão de temas variados. O trabalho com vídeo requer planejamento e seu uso não pode ser feito de forma aleatória. Ademais, a produção de vídeos feita pelos próprios alunos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades diversas, como aponta Moran (1995, p. 02):

O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado com múltiplos recortes da realidade – através dos planos – e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação.

Outro importante meio de comunicação que deve ser mencionado é o rádio. Mesmo sendo considerado como uma mídia antiga, ele pode ser incorporado juntamente com as novas mídias. A utilização do rádio em sala de aula favorece aos alunos uma análise do processo de verbalização e argumentação, impulsionando novas relações que se estabelecem por meio da palavra. Uma sugestão de atividade a ser desenvolvida com o uso do rádio pelos alunos é a apresentação de um jornal falado sobre um tema polêmico. Essa atividade lúdica promove a descontração da aula e favorece aos educandos um momento para exposição do seu ponto de vista.

Dessa maneira, a integração das mídias na educação é um fato necessário e imprescindível no contexto atual. A sociedade passa por grandes mudanças, em especial as tecnológicas, e a escola deve acompanhar essas transformações e usá-las a seu favor, a fim de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos emancipados e críticos. Nessa direção, o uso das TIC na Educação e as discussões sobre o uso devido dessas tecnologias são capazes de promover uma aprendizagem

significativa, em que ambos os atores – professores e alunos – ensinam e aprendem.

1.1.2 A convergência de mídias e as transformações nos espaços escolares

A convergência de mídias é resultante da Nova Ordem Tecnológica, surgida com o advento da *internet* no século XX. As rápidas transformações pelas quais passaram as tecnologias da informação e comunicação contribuíram para a formação de um sujeito cada vez mais globalizado e conectado com o mundo.

Atualmente, observa-se uma diversidade de aparelhos com múltiplas funcionalidades que transformam a maneira como as pessoas se comunicam e interagem com as demais. Dentre os diversos aparelhos que apresentam uma convergência midiática está o celular, que, além de fazer e receber ligações, possui câmera, rádio, TV, MP3, acesso à internet, dentre outras funções. Assim, a convergência tecnológica ou midiática pode ser concebida como a integração entre os dispositivos digitais, os computadores e as telecomunicações.

Foi-se o tempo que havia uma máquina para cada atividade, seja ela para uso privado ou profissional. Hoje elas convergem em funções e atividades, sendo oferecidas em tamanhos cada vez mais compactos, como é o caso dos *palm*s e dos aparelhos sem fios que permitem utilizar Internet em qualquer lugar do planeta sem necessitar de conexão telefônica. (CASTRO, 2005, pp. 5-6).

Essa convergência modifica a forma como as pessoas se comportam, comunicam, pensam e se relacionam com o mundo. O acesso instantâneo a notícias, vídeos, imagens e sons permite que a informação e o conhecimento sejam expandidos, provocando mudanças nos costumes, nas atitudes e no pensamento de toda a sociedade. Dessa forma, no contexto educacional, as formas de ensinar e aprender também são modificadas, fazendo com que o processo educativo se torne mais contextualizado e acompanhe todas as transformações, utilizando-as a seu favor.

Dentre os muitos benefícios do desenvolvimento tecnológico e da convergência midiática, pode-se citar: desenvolvimento da área de telecomunicação, surgimento, crescimento e expansão do acesso à Internet, digitalização de conteúdos e produtos existentes, surgimento da conexão sem fio (ou *wireless*), dentre outros. Todas essas

vantagens provocam uma grande revolução na vida de todos os indivíduos e em seu processo de comunicação, dando ênfase mais à própria mensagem que se deseja transmitir do que ao meio pela qual ela será veiculada.

Basso (2003) destaca que o desenvolvimento tecnológico e a convergência entre as diversas mídias contribuem para o crescimento da chamada geração digital, formada por crianças, adolescentes e adultos que utilizam constantemente as ferramentas e os serviços da internet. O autor ainda destaca que uma característica presente nessa nova geração é não fixar-se somente em um único dispositivo. A geração digital possui e utiliza diversos aparelhos ao mesmo tempo, além de acompanhar os avanços e aprimoramentos tecnológicos e o lançamento de novos dispositivos.

Nesse contexto de convergências, presencia-se com nitidez a busca pelo interativo. Logo, é possível conceituar a interatividade como processo comunicacional de produção do conhecimento, de participação de todos os envolvidos nesse processo, em que considerações e colaborações de cada sujeito contribuem para um aprofundamento do assunto em estudo. Com o avanço da internet e a convergência de mídias, novas formas de interatividade surgem. Primo (2007) destaca que a interatividade, nesse novo contexto convergente, passou a ser concebida como um processo bidirecional em que emissor e receptor tornam-se leitores e autores ao mesmo tempo.

Para Primo (2007), no processo de comunicação entre emissor e receptor, surgem diferentes graus de interatividade, sendo eles: interatividade reativa e interatividade mútua. A primeira possui como característica a limitação e predeterminação de um sistema, como, por exemplo, o envio de um e-mail com exposição de opinião ou sugestões. Já a segunda corresponde à interatividade com a participação ativa do receptor na construção de um produto final da mensagem, como, por exemplo, a prática do jornalismo participativo.

A incorporação da convergência de mídias à educação é um fato necessário e imprescindível no contexto atual. A sociedade passa por grandes mudanças, em especial as tecnológicas, e a escola deve acompanhar essas transformações e usá-las a seu favor, a fim de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos emancipados e críticos.

Dessa maneira, surgem as possibilidades de trabalho educacional com a Web 2.0, que representa uma nova versão para a web, com novas tecnologias, novas

possibilidades de utilização, de convergência e integração de mídias, além de outras formas de construir e socializar conhecimentos. Para Carvalho (2008), a Web 2.0 designa uma segunda geração de comunidades e serviços baseados na plataforma web, com enfoque no compartilhamento de informações, como a plataforma wiki. Nesse novo espaço, a rede digital deixa de ser um simples espaço onde se disponibiliza conteúdos para se transformar em um local onde os conhecimentos são construídos a partir da participação dos usuários.

A Web 2.0 modifica o conceito de autoria, uma vez que suas interfaces permitem a construção coletiva e colaborativa de saberes e o compartilhamento de experiências nos ambientes virtuais. A Web 2.0 amplia as possibilidades de criar ambientes para a produção colaborativa de novos conhecimentos, o que torna mais rápida a troca e o acesso a conteúdos em diversos formatos (CARVALHO, 2008).

Como ambientes de produção coletiva, podem-se citar os fóruns, blogs e os sistemas Wiki, que possibilitam aos indivíduos intervirem, criarem e reconstruírem as mensagens. Nesses ambientes, os participantes podem acrescentar ou trocar informações em forma de textos, imagens, vídeos, hiperlinks, utilizando-se de variadas linguagens para a construção de saberes.

O uso das redes sociais no contexto da sala de aula também contribui de maneira significativa para a aprendizagem dos educandos. Elas são utilizadas numa perspectiva interdisciplinar de estudo sobre as diversas áreas do conhecimento e permitem uma contínua reconstrução individual e coletiva, por meio de relações entre pessoas e grupos que se formam pelo sentimento de identidade e de pertencimento. Como exemplos de redes sociais tem-se o Facebook, o Orkut, o Twitter e o Youtube, muito utilizadas pelos estudantes em seu cotidiano e que podem ser usadas como ferramentas pedagógicas para construção do conhecimento.

Assim, em meio à convergência de mídias, destaca-se a possibilidade de o professor fazer de sua sala de aula um espaço de integração das tecnologias, propondo atividades diferentes, com o uso de diversos dispositivos tecnológicos disponíveis para desenvolver atividades de pesquisa e de produção colaborativa de conhecimento, explorando as características da convergência das mídias. É importante destacar que esse aprendizado pode ser ampliado e complementado à distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem, que promovem integração dos conhecimentos e a interação entre os sujeitos aprendizes.

1.2 NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM MEIO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A rápida evolução das tecnologias da informação e comunicação e o advento da internet modificaram de maneira significativa as relações de leitura e escrita na sociedade. Não se concebe mais a leitura apenas de livros, revistas e jornais impressos, assim como também a escrita em suportes físicos, como cadernos, agendas e blocos. A leitura e escrita hoje transcendem ao físico e se situam no virtual.

A convergência de mídias e o advento da internet proporcionam hoje novas possibilidades de leitura e escrita. Essas possibilidades associadas ao interativo modificam o processo de comunicação por meio do uso de diversas linguagens que mesclam palavras, sons, imagens e vídeos, tornando, assim, a leitura e a escrita cada vez mais dinâmicas.

Nesse contexto, temos o surgimento de um novo conceito de letramento, defendido por Soares (2002), o letramento digital. Segundo a autora, o letramento designa um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita para fins diversos. Dessa forma, o letramento diferencia-se da alfabetização por ir além da decodificação e codificação das palavras, abrangendo o uso social de leitura e escrita e o impacto dessa ação sobre a sociedade.

Para Tfouni (1988 *apud* SOARES, 2002, p.144),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

Tfouni (1988 *apud* SOARES, 2002) destaca que o letramento possibilita ao indivíduo o uso social de diversas práticas de linguagem, promovendo interação e socialização dos conhecimentos na sociedade. Enquanto a alfabetização se dá de maneira individual, o letramento se efetiva no social.

Mas o que seria letramento digital? Soares (2002) denomina letramento digital como o conjunto de práticas de leitura e escrita mediadas pelo uso das novas

tecnologias de informação e comunicação. Essas práticas utilizam de códigos verbais e não verbais e apontam a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital.

É importante destacar ainda a existência da alfabetização e do letramento no meio digital, sendo processos diferentes, mas complementares. O primeiro diz respeito às habilidades de codificação e decodificação dos signos linguísticos nos ambientes digitais, além de saber usar com propriedade máquinas e outros equipamentos eletrônicos. Já o segundo compreende a utilização das habilidades supracitadas para a inserção nas práticas sociais cotidianas.

Para Soares (2002), o letramento digital é apenas um dos tipos de letramento, já que se pode falar na existência de vários “letramentos” conforme a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita. Esse tipo de letramento surge em um novo espaço de escrita dentro do contexto da cibercultura. Bolter (1991 *apud* SOARES, 2002) conceitua espaço de escrita como o lugar físico onde se dá determinada tecnologia de escrita, sinalizando que esses espaços modificam-se conforme a evolução das sociedades e suas tecnologias respectivamente.

Na Pré-História, o homem buscou se comunicar através de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Por meio da pintura rupestre, trocavam mensagens, passavam ideias e transmitiam desejos e necessidades. Entretanto, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas. Somente na antiga Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4000 a.C, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme. Usavam placas de barro, onde cunhavam os sinais gráficos (HIGOUNET, 2003).

Para o mesmo autor, os egípcios antigos também desenvolveram a escrita quase na mesma época que os sumérios. As paredes internas das pirâmides eram repletas de textos que falavam sobre a vida dos faraós, rezas e mensagens para espantar possíveis saqueadores. Uma espécie de papel chamada papiro, que era produzido a partir de uma planta de mesmo nome, também era utilizado para escrever.

Segundo Higounet (2003), na Roma Antiga, o alfabeto romano possuía somente letras maiúsculas. Contudo, na época em que estas começaram a ser escritas nos pergaminhos, com auxílio de hastes de bambu ou penas de patos e

outras aves, ocorreu uma modificação em sua forma original e, posteriormente, criou-se um novo estilo de escrita denominado uncial. O novo estilo resistiu até o século VIII e foi utilizado na escritura de Bíblias.

Na Alemanha, no ano de 1450, Gutenberg inventou a imprensa. Com essa invenção foi possível a reprodução ilimitada de textos e imagens. A imprensa permitiu que diferentes pessoas de variados lugares pudessem ter acesso as mesmas informações. São grandes as contribuições da imprensa, dentre elas destacam-se a popularização do livro e a democratização da educação.

Dado o exposto, os espaços de escrita evoluíram, passando pelas paredes das cavernas, placas de barros, papiros, pergaminhos e papéis comuns aos espaços virtuais. Na sociedade da cibercultura, além de sua forma impressa, muitos livros passam a ser distribuídos em formato eletrônico. Diferentemente da página impressa, o espaço oferecido pelo livro eletrônico é dinâmico e minimiza a distância entre escritor e leitor, favorecendo um maior processo de interação. Ademais, a leitura na internet favorece a criação de outras linguagens, com outros temas, símbolos e siglas de comunicação.

Segundo Soares (2002), o espaço de leitura e escrita na tela do computador estabelece novas relações entre escritor e leitor, escritor e texto e entre leitor e texto. Uma grande vantagem que a leitura digital nos permite é o acesso a diversos textos em formato digital, ao qual se juntam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de hiperlinks. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons, que, ao serem clicados, são remetidos para outra página em que se esclarece o assunto abordado, facilitando, dessa forma, a navegação dos leitores.

Assim, além de uma leitura dinâmica, os espaços virtuais favorecem a mesma dinamicidade à escrita, favorecendo outros ambientes para autoria, como blogs, plataformas wikis, *chats online*, dentre outros. Dessa forma, estudantes e professores possuem uma diversidade de ambientes para aprimorarem as habilidades de leitura e escrita, passando a ter contato direto com o hipertexto e os gêneros digitais que emergem no contexto da cibercultura.

1.3 O HIPERTEXTO E OS GÊNEROS DIGITAIS EMERGENTES NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA DIGITAL – NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

A inserção das tecnologias digitais nos espaços educacionais provocou e continua provocando mudanças significativas na construção dos conhecimentos. Nos espaços midiáticos, encontra-se uma quantidade ilimitada de textos, imagens e sons que se relacionam continuamente por meio de diversas linguagens.

Nesse contexto, cibercultural são desenvolvidas diversas práticas de comunicação, como a produção de vídeos, fotos, músicas, blogs, fóruns e comunidades, além do desenvolvimento de softwares e ferramentas da web. Ademais, destaca-se a cooperação e a troca de experiências por meio do compartilhamento de arquivos (músicas, filmes, fotos), fóruns de discussão, comunidades virtuais, entre outros.

No espaço da sala de aula, observa-se a utilização de diversos aparelhos com múltiplas funcionalidades que transformam a maneira como as pessoas se comunicam e interagem com as demais. Dentre os diversos aparelhos que apresentam uma convergência midiática, está o celular, que além de fazer e receber ligações, possui câmera, rádio, TV, MP3, acesso à internet, dentre outras funções.

Dessa forma, a convergência tecnológica ou midiática no espaço da sala de aula mostra como a integração entre os dispositivos digitais, os computadores e as telecomunicações alteram as práticas de leitura e escrita na escola. A linguagem é flexível e se adapta às mudanças culturais, políticas e sociais de um povo. Por isso, em meio às transformações tecnológicas emergentes no mundo e sua inserção cada vez maior nas instituições educacionais, novas práticas de leitura e escrita surgem e modificam a maneira como os educadores e educandos aprendem e socializam conhecimentos.

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. (...) [os indivíduos, agora, necessitam dominar] um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhados com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2005, p.01).

Os ambientes virtuais favorecem o surgimento de diversos gêneros textuais denominados de gêneros emergentes. Esses gêneros surgem a partir de mudanças e novas exigências sociais com relação ao uso das novas tecnologias. Situados histórica e socialmente, os gêneros textuais, segundo Bakthin (2003), são formas estáveis de enunciados com caráter comunicativo e objetivos específicos, que proporcionam ainda a interação social. Dessa forma, é válido enfatizar que os meios tecnológicos interferem diretamente no surgimento e composição de gêneros diversos.

Segundo Marcuschi (2010, p.16), os gêneros possuem “formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar as realidades estanques”. Diante do exposto, é preciso considerar o ambiente em que os gêneros ocorrem, para que seja possível classificá-lo e identificá-lo.

Marcuschi (2010) denomina como gêneros digitais ou eletrônicos os gêneros textuais orais e escritos surgidos em meio à convergência tecnológica e que apresentam características como a hipertextualidade, a interatividade e a multimodalidade, podendo integrar texto, imagem, som e vídeo. Como exemplos de gêneros digitais, tem-se o hipertexto, o e-mail, o *chat*, o fórum, o sms, o blog, o bate-papo, dentre outros.

Segundo Cereja e Magalhães (2009), muitos profissionais relatam experiências exitosas a partir do trabalho com gêneros textuais nas atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Segundo esses profissionais, o trabalho com os gêneros promove a ampliação, a diversificação e o enriquecimento das produções orais e escritas dos estudantes, assim como também aprimora suas capacidades de leitura, compreensão e interpretação textuais, por isso torna-se importante o trabalho com os gêneros advindos das diferentes mídias, em especial a digital, em sala de aula.

No contexto da tecnologia digital, é possível encontrar o hipertexto e outros gêneros digitais que começam a fazer parte da vivência dos educandos dentro e fora dos espaços escolares. O hipertexto refere-se a um texto digital, ao qual se conectam outras informações por meio de textos constituídos por palavras, imagens ou sons, que podem ser acessados através de hiperlinks⁵. Dessa forma, o hipertexto

⁵ No dicionário de Língua Portuguesa de Bechara (2011, p 699) encontramos a seguinte definição de *hiperlink*: “ferramenta de redirecionamento entre homepages na internet ou entre documentos; link”.

é uma ligação que permite aos hiperleitores uma navegação de forma fácil e rápida (PAIVA, 2010).

Paiva (2010) sinaliza que o hipertexto pode ser distinguido de um texto convencional a partir das seguintes características: *não-linearidade* (não possui uma ordem a ser seguida), *interatividade* (promove interação constante com o objeto de estudo), *pluritextualidade* (acesso a diversos signos como sons, ícones, imagens, dentre outros) e *intertextualidade* (possui relação com outros textos digitais ou até mesmo impressos). Assim, o hipertexto representa um formato de texto digital, dinâmico e funcional, que possui características específicas que o diferenciam de qualquer outro texto.

O hipertexto é considerado como a opção mais eficaz para estabelecer comunicação no meio digital, uma vez que reduz os limites impostos para a leitura na tela do computador e extrapola de forma dinâmica todas as possibilidades de construção de sentidos viabilizadas pelas múltiplas linguagens. A dinamicidade e flexibilidade do hipertexto se dão por seu arranjo de links, que estabelecem uma ligação com outras páginas do mesmo tipo.

Segundo Xavier (2005, p. 06), o hipertexto

é a página eletrônica da Internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando visitar outras páginas e assim controlar até certo ponto sua leitura-navegação na grande rede de computadores.

Koch (2007) corrobora com Xavier quando conceitua hipertexto como um documento não-sequencial e não-linear, que possui ramificações e possibilita ao internauta o acesso praticamente ilimitado a outros textos, ao mesmo tempo em que procede a escolhas locais e contínuas em tempo real.

Com base nessas sucintas definições de hipertexto, é possível verificar diversas possibilidades de uso deste novo instrumento de informação, assim como também com os gêneros digitais, visto que o leitor pode orientar sua leitura, escolhendo quais links ele quer acessar.

Os recursos do hipertexto podem ser apresentados de forma verbal (texto escrito) e por formas semióticas que se fazem presentes a começar pelos ícones. Hoje, os hiperlinks já não se apresentam apenas como frases sublinhadas em azul,

mas aparecem em forma de uma Figura ou partes dela, fotos, gráficos, símbolos, animações, dentre outras semioses.

Os hiperlinks representam o elo entre hipertextos eletrônicos que possuem temas iguais ou semelhantes, cuja ligação é definida pelo autor do texto. Por meio dos hiperlinks e de seu conhecimento de mundo o leitor participa da construção do significado do texto, fazendo com que cada leitura se torne uma construção particular.

Lévy (1996) sinaliza que a leitura realizada nos espaços virtuais acontece por meio do relacionamento do texto a outros discursos, objetos, imagens e signos, por isso os hiperlinks são considerados responsáveis pela construção de sentidos do próprio texto e com suas demais relações.

Para Marcuschi (2010), o hipertexto é uma ferramenta inovadora que possibilita a conexão de elementos, promovendo a linearização do deslinearizado e a deslinearização do linearizado, ou seja, desordenando os movimentos e reconfigurando as funções clássicas dos textos. Segundo o autor, trata-se de um processo de leitura/escritura não determinado, multilinearizado e multissequencial.

Por ser dinâmico e flexível, o hipertexto exige do leitor a ativação concomitante de diversos saberes, como a leitura semiótica e a estrutura do suporte textual, que devem fazer parte de sua bagagem de conhecimentos individual no ato da leitura. Esses requisitos também são importantes para a leitura e produção dos gêneros digitais e é por essa razão que o conjunto desses conhecimentos imprescindíveis para as práticas de leitura e escrita configura o letramento digital.

Segundo Tosca (1999 *apud* ANDRADE, 2005, p. 03),

o escritor de hipertexto se vê diante de três tipos de mudança: técnica, estrutural e conceitual. O primeiro tipo tem a ver com seu suporte: a escritura eletrônica no computador. Os outros dizem respeito à ruptura da linearidade como característica essencial do hipertexto, como já se disse anteriormente. Para construir seu texto, o escritor precisa ser capaz de dominar e de combinar várias linguagens: a oral, a escrita, a visual, a informática, entre outras.

Nos ambientes virtuais, verificamos a ocorrência de variados gêneros textuais digitais, que podem ser procedentes dos hipertextos, mas também de SMS (Short Message Services), os conhecidos torpedos. Segundo Soares (2002), os gêneros originários do hipertexto e de interação online, como os *chats*, os fóruns, o *blog*, o e-mail, as listas de discussão, as redes sociais, entre outros, exemplificam de forma

clara o entendimento de letramento digital, uma vez que apresentam características divergentes, apesar de também apresentarem traços semelhantes, com os gêneros textuais orais e escritos.

Entretanto, com a variedade de gêneros que existem hoje, não se podem caracterizar todos os textos encontrados na web como um único gênero textual, uma vez que as possibilidades de interação e os objetivos dos usuários são variados nos mais diferentes gêneros, como no *blog*, no *chat* e no fórum. É necessário arrolar os discursos e reconhecer as situações de uso em que são produzidos para identificar as características dos gêneros digitais. Além dessas características, os gêneros digitais são considerados ferramentas de interação, comunicação e ação social.

Dado o exposto, podem-se elencar alguns gêneros digitais que podem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa ou de quaisquer outras disciplinas, como fóruns; blogs; *microblogs*; e-mail; *chats* em salas de bate-papo ou em programas de conversa instantânea; lista de discussão ou textos de redes sociais e comunidades virtuais; SMS ou torpedos de celulares. A seguir, serão abordados alguns desses gêneros digitais, evidenciando suas características, finalidades e possibilidades de trabalho em sala de aula.

Os blogs são páginas interativas dos ambientes virtuais, utilizadas como diários para contar relatos pessoais ou grupais. Quando possuem imagens e vídeos, os blogs são denominados de videoblogs ou vlogs. Hoje, os blogs deixaram de ser apenas diários *online* e passaram a abordar e compartilhar notícias e reportagens, divulgando informações sobre assuntos diversos.

Os blogs são um bom exemplo de ferramentas para produção de saberes diversos, socialização e discussão de ideias e atividades realizadas. Muitos trabalhos feitos pelos educandos podem ser divulgados como forma de compartilhar experiências com outras pessoas. Os blogs oferecem a oportunidade de desenvolver tarefas diversificadas como produções textuais, diários de bordo, relatos de experiências, painel integrado, dentre outras.

Sendo este uma ferramenta utilizada para a escrita e publicação de textos e imagens, além de permitir, então, a publicação dos textos produzidos pelos alunos (e, assim, possibilitar um trabalho de reescrita), esse gênero, por constituir hoje a “nova mídia”, já que é utilizado por jornalistas e escritores, permite o desenvolvimento de leituras críticas sobre os temas abordados, já que, agora, o blog não se restringe apenas a um diário on-line, mas também divulga ideias e informações sobre política, economia, etc. (blogs jornalísticos) e que, por isso, devem ser estudadas superando-se o aspecto

linguístico, e observando sua forma de construção que permite adentrar ao contexto de produção, as formas de circulação do texto (MAGNABOSCO, 2009, p. 59-60).

Ademais, os blogs podem ser utilizados para enriquecer as discussões sobre o conteúdo em estudo, estimular a escrita colaborativa, incentivar o processo de pesquisa em sala e extraclasse, promover trabalhos interdisciplinares, desenvolver as capacidades de leitura, compreensão e interpretação textuais e, ainda, estreitar as relações entre professor-aluno e aluno-aluno.

Portanto, a utilização de blogs no meio educacional possibilita aos educadores explorarem os ciberespaços e suas diversas mídias para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e contextualizadas com a vivência dos educandos, estimulando o trabalho coletivo, a cooperação, a exposição de pontos de vista, a criatividade, dentre outros aspectos que tornam a aprendizagem mais significativa.

O fórum é uma ferramenta das páginas de internet utilizada para a discussão de variados temas em geral, sendo organizados e subdivididos por assuntos e tópicos. As mensagens postadas no fórum são ordenadas segundo a data de postagem e podem ser visualizadas e comentadas por todas as pessoas que participam da atividade.

Os fóruns podem ser utilizados para aprimorar as habilidades de produção textual dos educandos. Por girar em torno de um debate sobre determinadas questões, o fórum pode auxiliar os educandos no desenvolvimento de uma argumentação mais consistente, além de favorecer a análise dos discursos produzidos pelos outros participantes a respeito do assunto em discussão.

De acordo Xavier e Santos (2005, p. 37-38),

Este é um gênero emergente que poderia ser bastante explorado na e pela escola. Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar este gênero digital para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico-argumentativo poderiam tornar a aula de português mais empolgante e atraente. A participação constante dos alunos em FE tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. [...] Desta forma, os FE são megaferramentas para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente.

Assim, os fóruns podem ser utilizados pelos professores como ferramentas de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da argumentação escrita e oral e estimulando a produção textual nos ambientes virtuais, podendo utilizar não apenas o código verbal, mas também o não-verbal, como imagens, símbolos, vídeos, dentre outros. Além disso, os fóruns podem contar com outros recursos como as enquetes, que expressam opiniões e avaliações dos seus participantes.

Outro gênero emergente que merece destaque no contexto educacional é o *chat*. Os *chats*, também conhecidos como bate-papos, são representações de conversação em tempo real em sites específicos ou em mensageiros instantâneos como o Skype e o Facebook, por exemplo. Assim como os fóruns, representam uma boa ferramenta para promover o desenvolvimento da escrita, e fortalecer discussões em gerais, estimulando o raciocínio e a agilidade na comunicação. Ademais, os educadores podem fazer o uso dessa ferramenta para analisar as variantes linguísticas utilizadas na escrita dos participantes.

Por meio dos *chats*, os educandos apresentam pontos-de-vista divergentes, desenvolvem a argumentação, são impulsionados a pesquisar e a compartilhar saberes e experiências em tempo real, mas em ambientes virtuais, quebrando barreiras geográficas e reduzindo os empecilhos relativos ao tempo. Com essa ferramenta, os estudantes assumem o papel de construtores do próprio conhecimento e os professores modificam sua postura pedagógica, assumindo a função de mediador da aprendizagem, colocando-se também como sujeito aprendiz a partir das discussões realizadas. Ambos os sujeitos, professores e alunos, por meio da utilização do *chat* desenvolvem sua flexibilidade, cooperação e interação.

Leal (2007, p. 60) destaca que

O bate-papo traz contribuições para o professor e para o aluno quando seu uso é planejado e efetivamente “desejado”, ou seja, há uma necessidade de usá-lo com algum objetivo pedagógico. [...] Ele desenvolve algumas habilidades importantes que são necessárias para a educação atual: rapidez de raciocínio, leitura dinâmica, sociabilidade, colaboração e cooperação.

Dessa forma, a autora destaca que assim como qualquer outra atividade, o *chat* precisa de um planejamento para que seja uma atividade exitosa. Além disso, o *chat* pode ser utilizado para discussão de conteúdos e atividades que foram desenvolvidos em sala, buscando saber a opinião dos estudantes e procurando

saber que atividades e assuntos são de seus interesses. Com essa atitude, os professores utilizam o *chat* para aperfeiçoar seu planejamento de ensino a partir das necessidades dos educandos, tornando, assim, o processo de ensino e aprendizagem contextualizado com as vivências discentes.

Sendo uma variação dos gêneros textuais carta e bilhete, o e-mail configura-se como um novo gênero que surge nos ambientes virtuais. O e-mail (electronic mail) é um correio eletrônico que tem por finalidade enviar e receber mensagens pessoais e profissionais por meio da internet. Hoje, além do computador, o e-mail pode ser acessado em *tablets* e celulares, tornando a comunicação mais rápida e econômica. Muitas vezes, o e-mail substitui o telefone, o fax, o telegrama e carta, visto que suas mensagens podem ser enviadas e recebidas a qualquer momento, conforme a conveniência dos interlocutores.

Segundo Paiva (2010), são muitas as vantagens da utilização do e-mail, dentre elas citam-se: a velocidade de transmissão de mensagens, o baixo custo, a possibilidade de enviar a mesma mensagem a diversas pessoas, o suporte a anexos, como documentos, vídeos, fotos, dentre outros arquivos, além de facilitar o desenvolvimento de atividades discursivas.

Paiva (2010, p. 92-93) elucida sua concepção de e-mail enquanto gênero textual digital:

Vejo o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. Os seguintes aspectos – autor, leitor, comunidade discursiva, tecnologia, contexto, texto, organização retórica, léxico, sinais não verbais (emoticons ou smileys), e normas de interação – ganham características especiais quando se trata desse gênero.

O e-mail possui uma estrutura similar à carta, contendo os seguintes elementos: vocativo, texto, despedida e assinatura. A linguagem utilizada nos e-mails varia de acordo com a situação de uso e o interlocutor, podendo variar entre o formal e o informal. Dessa forma, o e-mail pode ser utilizado pelo professor de língua portuguesa para trabalhar determinados conteúdos.

Marcuschi (2010) sinaliza que alguns assuntos podem ser abordados a partir do trabalho com o e-mail, como os termos da oração, além de estimular a produção

de textos coesos, levando o estudante a adequar a linguagem à situação de comunicação e ao interlocutor a quem se destina a mensagem. Assim, o trabalho com e-mail pode favorecer o desenvolvimento das competências tecnológica (o uso dos softwares de produção e envio de e-mails), pragmática (conhecimento de interação e convivência) e intercultural (contato com pessoas de culturas diferentes) dos educandos, proporcionando, assim, uma aprendizagem efetiva.

Em síntese, o trabalho com gêneros digitais em sala de aula permite que o aluno tenha contato direto com manifestações linguísticas surgidas a partir do contato com as novas tecnologias da informação e comunicação, tendo, por conseguinte, um aprendizado contextualizado e dinâmico. O estudo da língua com base em gêneros digitais situa e contextualiza de forma mais clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois os vincula às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções. Os estudos linguísticos ganham sentido, pois passam a dirigir a reflexão não apenas para o domínio de uma norma, mas também para o domínio das possibilidades de escolha disponíveis para os usuários da língua.

No capítulo a seguir, abordamos alguns estudos realizados no campo da argumentação e a possibilidade de trabalho em sala de aula com vistas ao desenvolvimento da argumentatividade. Além disso, discutiremos sobre como a argumentação se constrói nos gêneros digitais fórum e *chat*.

2 ARGUMENTAÇÃO E GÊNEROS DIGITAIS

A argumentação está presente nas ações sociocomunicativas linguísticas do cotidiano. De forma oral ou escrita, expomos nosso ponto de vista sobre fatos e problemáticas, e, de forma consciente ou não, tentamos persuadir o(s) nosso(s) interlocutor(es) para nossas ideias e posicionamentos. Como uma das etapas de concursos e exames vestibulares, temos a produção de textos do gênero dissertação argumentativa que exige dos candidatos posicionamento crítico, reflexão e persuasão, abrindo, dessa forma, as portas para o mundo do trabalho e dos estudos.

Nas escritas nas redes sociais a situação não é diferente. No Facebook, no Whatsapp, no Youtube ou no Twitter, por exemplo, tentamos chamar a atenção dos outros membros para aquilo que postamos, bem como, por meio do diálogo nos *chats* e nos comentários, persuadi-los a nos seguir ou a partilhar das mesmas ideias.

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico sobre o surgimento das teorias que abordam a argumentação, em especial o *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca e a *Teoria da Argumentação na Língua (TAL)* de Anscombre e Ducrot. Ademais, discutiremos sobre o trabalho desenvolvido com a argumentação nos contextos escolares e de que forma a interação e a argumentação se fazem presentes no desenvolvimento dos fóruns e *chats*.

2.1 A ARGUMENTAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E BREVE HISTÓRICO

Antes de adentrarmos nas discussões acerca das teorias que tratam da argumentatividade, torna-se relevante observarmos o significado dos vocábulos *argumentação*, *argumentar* e *argumento*, presentes no *Dicionário da Língua Portuguesa* de Bechara (2011).

No referido dicionário, Bechara (2011) conceitua a *argumentação* como *ação ou efeito de argumentar; conjunto de argumentos*. No que se refere ao verbo *argumentar*, encontramos a seguinte definição: *apresentar argumentos; debater*,

discutir. Com relação ao vocábulo *argumento*, Bechara (2011) o define como *raciocínio que leva a uma conclusão*.

Observamos que as definições simplistas postas pelo dicionário não dão conta de abarcar a complexidade que envolve a argumentação e seus mecanismos. Para tanto, é necessário conhecer um pouco sobre o histórico e o desenvolvimento das teorias que tomaram a argumentação como objeto de estudos.

Para Massmann (2010), até o final do século XIX não era dada muita importância à argumentação enquanto componente da lógica, da retórica e da dialética, uma vez que os estudos que se voltavam para ela estavam diretamente relacionados às Figuras de estilo. Somente a partir do decênio de 1950, período de pós-guerra e cume da Guerra Fria, começou a surgir estudos sobre as técnicas de persuasão e, com isso, a construção de novos conhecimentos sobre a argumentação.

É interessante destacar que o interesse pelos conhecimentos da argumentação se dá num período extremamente sensível às concepções político-ideológicas, o período posterior à 2ª Guerra Mundial. Nesse contexto de violências, conflitos, disputas, embates de opiniões e muitos questionamentos, os estudos sobre a argumentação encontraram espaço para se desenvolverem. Dessa forma, não se pode negar que o período pós-guerra representa um momento de mudanças significativas para as pesquisas sobre argumentação. Como aponta Massmann (2010, p. 99) “é a força do simbólico – o poder da palavra – que se sobrepõe à força física e ao autoritarismo – o poder da violência”.

A partir desse contexto de mudanças, surgem diversas teorias que procuram explicar os fenômenos da argumentação, destacando-se, dentre elas, três linhas de estudo: *O Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca em 1958, a *Teoria da Argumentação na Língua* de Anscombe e Ducrot em 1983 e o *Modelo Cognitivo da Argumentação* de Vignaux em 1988. Discorreremos, neste capítulo, sobre a primeira e a segunda linha de estudo supracitadas, concepções que orientam o desenvolvimento deste trabalho.

2.2 O TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO: A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA

Em 384-322 a.C, Aristóteles desenvolveu *A Arte Retórica* (1978), estabelecendo regras para uma boa comunicação, além de descrever e exemplificar como alguém pode falar ao público, persuadindo-o. De acordo com Aristóteles, todo discurso possui um teor argumentativo capaz de persuadir os interlocutores. Em suas obras, discorreu sobre os conceitos de *Ethos*, *Pathos* e *Logos* para explicar os mecanismos da retórica. Para ele o *Ethos* corresponde à imagem positiva do orador perante o público durante o discurso. O *Pathos* diz respeito à forma como o orador busca atingir o pensamento e as emoções dos indivíduos, persuadindo-os às suas ideias. Por sua vez o *Logos* referia-se à própria estrutura do discurso, às Figuras de linguagem e de construção nos enunciados (XAVIER, 2011).

A Retórica fez parte do *Trivium* juntamente com a Gramática e a Lógica durante a Idade Média. No mesmo período, estudava-se também Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, que compunham o *Quadrivium*. Nesse contexto, a Retórica se desenvolveu como uma estratégia comunicativa eficiente para influenciar o pensamento e as emoções das pessoas que viviam naquela época.

Com o objetivo de reavivar os estudos de Aristóteles, Chaïm Perelman em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca lançaram em 1958 *O Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Nessa obra, os autores estabelecem reflexões em torno da retórica e da argumentação, bem como objetivam retirar desse campo de estudos a lógica cartesiana ainda predominante na época. Descartes em seu *Discurso do Método*, prestigiado e defendido pela lógica e pela matemática, considerava como falso tudo aquilo que apenas aparentava ser verdadeiro. Por seus métodos desenvolveram-se os estudos das ciências naturais e matemáticas (XAVIER, 2011).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a argumentação não deve se basear no racionalismo cartesiano, uma vez que ela é “o lugar do verossímil, do plausível, do provável” (p.1). Os autores sinalizam que há questões dos campos da política, da religião, da filosofia, da cultura e de outras áreas que não podem ser explicadas pelo racionalismo cartesiano. De fato, a adesão a um novo conhecimento se torna mais consistente quando se recorrem às provas e cálculos das ciências naturais e matemáticas. Entretanto, quando essas provas são discutidas e não há um consenso sobre seus valores e relações com o que se discute, deve-se utilizar a argumentação.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) desenvolveram uma abordagem retórica da argumentação que objetiva investigar as práticas discursivas que provocam ou aumentam a adesão dos espíritos. Para eles, as práticas argumentativas devem ser ensinadas e praticadas a fim de que o locutor consiga motivar, influenciar, conquistar e persuadir o auditório pelo discurso. Esses mesmos autores estabelecem diferenças entre demonstração⁶ e argumentação, enfatizando que esta última é concebida como um fenômeno flexível, dinâmico, sujeito a variações, transformações, ampliações e intervenções dos sujeitos envolvidos no processo. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50), a argumentação consiste em:

provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos crie neles uma disposição para a ação que se manifestará no momento oportuno.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a nova e a antiga retórica possuem como traços em comum o interesse pelo estudo da persuasão e a ideia de que o discurso sempre se destina a um auditório, cujo objetivo é fazê-lo aderir às ideias apresentadas. Como traço distintivo temos que a antiga retórica possui como objeto de estudo a arte de falar de modo persuasivo ao público, enquanto a nova retórica tem como objeto a análise das estruturas da argumentação escrita.

O Tratado da Nova Retórica tinha como pretensão desvelar as estruturas e esquemas argumentativos manuseados pelos produtores de textos sem o recurso a provas ou a experimentos materiais inerentes à lógica-matemática que, no caso, dispensaria qualquer jogo de argumento (XAVIER, 2011, p. 41).

Outra característica que distingue as duas correntes está no público para o qual se dirigem. A nova retórica centraliza seu discurso em apenas um interlocutor ao invés de se dirigir a uma grande quantidade de pessoas como faz a antiga retórica. Essa nova perspectiva de público se dá pelo fato de que o orador precisa

⁶ Relacionada ao domínio dos raciocínios analíticos, dos sistemas formais, como, por exemplo, a lógica e a matemática, que se interessam pelo exame dos meios de prova demonstrativos e a eles se limitam; seu objetivo é provar a verdade da conclusão a partir da verdade das premissas [...], toma como ponto de partida uma verdade ou uma evidência incontestável, a demonstração se desenvolve numa sequência em que nada de novo é acrescentado (MASSMANN, 2010, p. 101).

conhecer o público-alvo de sua persuasão para a boa escolha de argumentos, pois, dessa forma, a argumentação terá o resultado pretendido.

É interessante destacar o importante papel concedido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) à linguagem, reafirmando seu papel social e considerando-a como instrumento de comunicação e ação sobre os indivíduos. Além disso, os autores enfatizam a necessidade de a linguagem estar associada a um contexto real, uma vez que ela faz parte das tradições de uma comunidade. A adesão dos indivíduos aos argumentos apresentados se torna mais eficaz ao se fazer uso de uma linguagem conhecida do público para o qual se dirige.

Segundo Wachowicz (2012) o ambiente de produção da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca se estrutura em quatro elementos dentro de sua concepção dialógica, sendo eles: o auditório; os fatos; os valores ou juízos atribuídos; os argumentos. Para a construção dos argumentos, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) utilizam técnicas argumentativas que fogem do racionalismo lógico-matemático e que são capazes de construir, desconstruir e transformar as verdades, aproximando-se da base do verossímil.

Dessa forma, os autores estruturaram uma tipologia argumentativa seguindo dois critérios: argumentos por processo de ligação, que correspondem à ligação de fatos entre si, e argumentos por processo de dissociação, que se referem ao distanciamento dos fatos. A seguir, apresentamos e discutimos a tipologia argumentativa desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Quadro 01 – Técnicas Argumentativas

Tipos de argumentos	TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA		
	Por ligação	I – Quase-lógicos	Contradição e incompatibilidade
			Identidade e definição
			Transitividade
			Comparação
			Inclusão ou divisão
			Probabilidade
		II – Baseados na estrutura do real	Por sucessão
			Por coexistência
		III – Os que	Exemplo

		fundamentam a estrutura do real	Ilustração
	Por dissociação		

Fonte: Wachowicz (2012)

Os **argumentos por processo de ligação** relacionam elementos diferenciados para, a partir dessa associação, construir a argumentação. Esses argumentos dividem-se em:

a) **Argumentos quase-lógicos**: podem ser comparados ao raciocínio lógico-matemático, entretanto não são semelhantes. Esses argumentos apresentam relações entre elementos do processo da argumentação e permitem diversas interpretações. Não possuem um caráter conclusivo e precisam de redução e precisão para se chegar à demonstração. Podem ser classificados como:

- **Argumentos de contradição e incompatibilidade**: apresentam sentenças opostas ou contraditórias para que, no acordo dialógico, o leitor/ouvinte faça uma escolha entre as proposições. Nesse contexto, ao invés de contradição, a Teoria da Argumentação utiliza o termo incompatibilidade. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 228), “as incompatibilidades diferem das contradições por existirem em função das circunstâncias: para entrar num conflito que impõe uma escolha, é preciso que duas regras sejam aplicadas simultaneamente a uma mesma realidade.”

Exemplo⁷: *A redução da maioria penal no Brasil pode ocasionar, ao mesmo tempo, consequências positivas e negativas. Positivamente, pode reduzir o índice de criminalidade cometida no país. De forma negativa, aumentaria o índice de presos em presídios superlotados e de péssima estrutura.*

- **Argumentos de identidade e definição**: designam a relação de identidade, de definição, de significação entre duas sequências, a que se quer conhecer o significado e a que traz o conceito. A definição estabelece relações entre elementos para construir a argumentação.

Exemplo: *Escola é o lugar que se faz amigos.*

*Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...*

⁷ Alguns exemplos utilizados neste capítulo foram retirados do material bibliográfico consultado; outros foram criados pelo próprio pesquisador.

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegra, se conhece, se estima (Paulo Freire)

- *Argumentos de transitividade*: relacionam pelo menos três elementos por meio da transitividade. Caso exista uma relação entre A e B e essa mesma relação esteja entre B e C, assim a relação também ocorrerá entre A e C.

Exemplo: *Os amigos dos meus amigos são meus amigos.*

- *Argumentos de comparação*: estabelecem uma analogia entre dois elementos, unindo-os por meio de uma relação de igualdade, inferioridade ou superioridade. A comparação pressupõe uma escala, uma hierarquia entre as sentenças do texto ou a elementos que a elas estão vinculados. De acordo com Wachowicz (2012, p. 107), “a comparação faz o exercício da desqualificação. Ao mesmo tempo em que é um argumento de ligação, no exercício do convencimento a argumentação provoca uma escolha no leitor/ouvinte por um dos elementos relacionados”.

Exemplo: *O sistema imunológico dos chimpanzés é semelhante ao do ser humano. A vacina “x” trouxe resultados positivos aos chimpanzés, portanto também poderá curar seres humanos.*

- *Argumentos por inclusão ou divisão*: determinam uma relação das partes para o todo ou do todo para as partes. A inclusão trabalha com seguimentos menores e o inclui no maior, enquanto a divisão trabalha com o elemento maior e o subdivide em menores.

Exemplo: *Para explicar os fenômenos que ocorrem com a linguagem, a Linguística se divide em ramos de estudo específico, cada um com seu objeto de estudo: Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Lexicologia, Terminologia, Estilística, Pragmática e Filologia.*

- *Argumentos por probabilidade*: situam-se no campo do possível, do verossímil, fugindo à ocorrência concreta. Os argumentos baseados em probabilidades relembram os estudos lógicos-matemáticos de estatística e previsibilidade.

Exemplo: *Não deixe seu carro estacionado na rua durante à noite, pois você pode ter seu veículo roubado.*

b) **Argumentos baseados na estrutura do real**: são argumentos que não constroem realidades, mas estabelecem relações entre elementos dessa realidade

no jogo argumentativo. Segundo Wachowicz (2012) as relações construídas por esses argumentos escapam à lógica-matemática e associam-se à observação do mundo para uma construção pragmática de argumentação. Classificam-se como:

- *Argumentos por sucessão*: estabelecem uma relação de causalidade, identificando causas e efeitos de um dado fato. Nas observações simples do cotidiano, a relação entre causa e consequência pode ser evidenciada.

Exemplo: *Bebida e direção é uma combinação perigosa, pois afeta a capacidade neuromotora do motorista e acarreta graves acidentes de trânsito.*

- *Argumentos por coexistência*: apresentam uma relação de simultaneidade entre duas realidades. Baseiam-se na união de realidades desiguais, deixando uma mais essencial que a outra. Wachowicz (2012, p. 115) destaca que “*as ligações por coexistência são, enfim, inúmeras: tantas quantas forem as relações que podem ser estabelecidas entre indivíduos e suas realidades*”. Esse tipo de argumento é fácil de ser contestado, uma vez que constrói relações inadequadas e, na contra argumentação, é considerado como falácia.

Exemplo: *Um padre é sempre sério pelo trabalho que realiza na comunidade.*

c) **Argumentos fundamentados na estrutura do real**: esses argumentos não utilizam associações entre elementos da realidade, eles constroem sua própria realidade. Segundo Abreu (2009, p. 57) “*não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, ou seja, a opiniões relativas a ele*”. O percurso mais utilizado por esse argumento é o da generalização, partindo de uma proposição menos geral e específica para uma conclusão ampla. Os argumentos que fundamentam a estrutura do real podem ser subdivididos em:

- *Argumentos por exemplo*: por meio de uma ordem lógica, apresentam um elemento que, tido como ordem ou modelo, envolve outro(s) elemento(s). Designam a imitação de um comportamento, apresentando fatos com qualidades iguais às do fato em destaque, visando a uma generalização.

Exemplo: *As manifestações ocorridas por conta da realização da Copa do Mundo 2014 no Brasil assinalam que a receptividade das Olimpíadas 2016 no Rio de Janeiro não será das melhores. Com maior indignação, o povo voltará a questionar e lutar contra os grandes investimentos do Governo para algo tão passageiro.*

- *Argumentos por ilustração*: bastante semelhante ao argumento por exemplo, o argumento por ilustração diferencia-se dele por reforçar uma ideia já estabelecida

e comumente aceita. Dessa forma, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) os exemplos são utilizados para comprovar uma ideia e as ilustrações para deixarem-na inteligível.

Exemplo: *Os constantes assaltos e assassinatos nas cidades brasileiras denotam aumento da violência e ausência de policiamento no país.*

Os **argumentos por processo de dissociação** trazem a desunião de elementos antes associados a fim de que, por meio da separação, seja produzida a argumentação. No jogo argumentativo por dissociação, após a separação dos elementos, um deles tende a ser mais valorizado do que o outro. Como exemplos, podemos citar argumentos construídos a partir da dissociação entre os pares meio/fim, aparência/realidade, linguagem/pensamento, teoria/prática, consequência/fato, entre outros. Wachowicz (2012, p.121) corrobora essa ideia ao afirmar que “há no argumento da dissociação, num certo sentido, a tendência de desfazer o que se relacionou nos processos de ligação, que é, obviamente, o argumento da voz contra a qual nos posicionamentos, por pressuposto retórico-discursivo”.

Exemplo: *Bons professores devem ser identificados por seus procedimentos metodológicos e não apenas pelo conhecimento do conteúdo que leciona. De nada adianta possuir os saberes da área se não souber os procedimentos metodológicos adequados para ensiná-los aos estudantes e fazer com que construam seus próprios conhecimentos* (dissociação entre teoria/prática).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em seu Tratado da Argumentação: A nova Retórica, apresentam as diversas técnicas para o desenvolvimento da argumentação escrita e/ou oral para um auditório, o qual podemos denominar de leitores/ouvintes. Essas técnicas construídas a partir de processos de associação ou dissociação fornecem as estratégias argumentativas que podem ser utilizadas a partir da união de elementos semelhantes à lógica-matemática, bem como daqueles baseados e fundamentados na realidade, ou ainda por meio da separação desses mesmos elementos. Dessa forma, essa tipologia argumentativa não deve ser via de regra para a construção da argumentação, mas servir de suporte para o desenvolvimento de outras estratégias do jogo persuasivo.

2.3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA DE ANSCOMBRE E DUCROT

Por sua vez, Anscombre e Ducrot desenvolveram, em meados da década de 1970, a *Teoria da Argumentação na Língua*, retirando os estudos do campo da retórica e situando-os no campo da Linguística. Para os autores, a argumentação não é feita apenas por construções teóricas, métodos e Figuras, mas, sobretudo, pela própria língua e suas estruturas linguísticas. Anscombre e Ducrot (1988 *apud* MASMANN, 2010, p. 103) relatam que “os encadeamentos argumentativos possíveis em um discurso estão ligados à estrutura dos enunciados e não somente às informações que eles vinculam”.

A Teoria da Argumentação na Língua não busca investigar qualquer estrutura linguística, mas apenas as relacionadas ao dito, às marcas formais presentes nos enunciados. Por essa razão, Ducrot (2009) estabelece diferenças entre a argumentação retórica e a argumentação linguística, afirmando que as duas não possuem nenhuma relação entre si. Para o autor, a argumentação retórica é “a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (op. cit., p.20), enquanto a argumentação linguística refere-se a

segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo *donc* (portanto), *alors* (então), *par conséquent* (consequentemente)... Chamarei A o argumento, e C a conclusão. Essa definição pode ser estendida aos encadeamentos que ligam, não duas proposições sintáticas, mas duas sequências de proposições, por exemplo, dois parágrafos de um artigo (DUCROT, 2009, p. 20-21).

Nesse sentido, Ducrot (2009) entende que a diferença entre as duas abordagens está no fato de uma ser linguística e a outra não. Segundo o autor, o próprio sistema linguístico é argumentativo e a orientação argumentativa do discurso reside nas palavras e enunciados. Dessa maneira, estudar a argumentação linguística é analisar a orientação argumentativa inscrita na superfície linguística dos enunciados.

Para mostrar que a argumentação está entrelaçada à própria língua, Ducrot (1981 *apud* Massmann, 2010) estabeleceu os conceitos de *classe argumentativa* e *escala argumentativa*. Para ele, a classe argumentativa é um conjunto de enunciados que servem de argumento para uma mesma conclusão. Esses enunciados assinalam uma mesma direção e se agrupam compondo a classe argumentativa, como no exemplo a seguir:

- a) Pedro é o melhor candidato ao cargo de coordenador do colegiado.
(Conclusão)

Arg. 1 – tem uma boa formação em Letras;

Arg. 2 – tem experiência de 04 anos no cargo;

Arg. 3 – possui uma visão de gestão democrática;

Os argumentos acima, apesar de diferentes entre si, representam a classe argumentativa, uma vez que todos apontam para a conclusão de que Pedro é o melhor candidato para assumir a coordenação do colegiado. Dessa forma, os enunciados supracitados podem ser organizados no seguinte período: *Pedro é o melhor candidato ao cargo de coordenador do colegiado, pois tem uma boa formação em Letras, possui experiência de 04 anos no cargo e possui uma visão de gestão democrática.* Assim, temos um dos alicerces da argumentação no período construído, que é o de produzir uma afirmação e justificá-la.

Por escala argumentativa, tem-se um conjunto de enunciados de uma mesma classe, que se apresentam de forma gradativa e hierárquica. Para Guimarães (1987), diferentemente da classe, a escala argumentativa se apresenta como uma relação de força maior ou menor, organizando os argumentos de forma crescente ou decrescente. Vejamos o exemplo a seguir:

b) A festa de aniversário de Manuela foi um sucesso (Conclusão)

Arg. 1 – estiveram presentes amigos e familiares;

Arg. 2 – esteve presente o pessoal da escola onde estuda;

Arg. 3 – esteve presente seu grande ídolo: Justin Bieber (argumento mais forte);

Observamos que os argumentos acima apresentados foram organizados de uma forma crescente, do mais fraco para o mais forte, configurando, assim, uma escala argumentativa que direciona para uma mesma conclusão, a de que festa de aniversário de Manuela foi um sucesso. Os enunciados acima podem ser organizados no seguinte período: *A festa de aniversário de Manuela foi um sucesso, porque esteve presente o pessoal da escola onde estuda, seus amigos e familiares e até mesmo seu grande ídolo: Justin Bieber.* Assim, temos mais uma vez a construção de uma boa argumentação, em que se afirma e justifica algo.

Na perspectiva de Ducrot (2009), estudar a orientação argumentativa na língua pressupõe identificar e analisar as marcas formais linguísticas do discurso que apontam a força argumentativa dos enunciados. Para ele, o teor argumentativo não se encontra apenas nas informações que o enunciado carrega, mas, sobretudo, nos “morfemas, expressões ou termos que, além do conteúdo informativo, servem

para dar uma orientação argumentativa aos enunciados e conduzir o destinatário em tal ou qual direção” (DUCROT, 1987 *apud* MASMANN, 2010, p. 105).

Tais “morfemas, expressões e termos” foram denominados por Ducrot (2009) como *operadores argumentativos*. Koch (2013) conceitua como operadores argumentativos os elementos que definem o potencial argumentativo dos enunciados, configurando-se como marcas linguísticas indispensáveis para a enunciação. Para Plantin (2008) os operadores argumentativos possuem a função de colocar a informação textual a serviço da orientação argumentativa do produtor ao longo do texto.

É importante destacar que grande parte dos operadores argumentativos são conjunções, ainda que nem toda conjunção tenha a função de um operador, atuando apenas como simples elo de coesão. Guimarães (1987) destaca que nas aulas de Língua Portuguesa, o estudo das conjunções se limita apenas a classificá-las como coordenativas e subordinativas, promovendo um ensino descontextualizado e sem reflexão sobre a língua enquanto atividade discursiva. Ademais, o autor sinaliza que as conjunções não funcionam apenas como elos coesivos, elas articulam a orientação argumentativa do texto para determinada conclusão, assegurando, assim, sua argumentatividade.

A seguir, apresentaremos, com base nos estudos de Koch (2013) e Guimarães (1987), alguns dos operadores argumentativos e suas relações de sentido.

a) Operadores que assinalam o *argumento mais forte de uma escala* orientada no sentido de uma mesma conclusão (*até, mesmo, até mesmo, inclusive*).

Exemplo: *A festa de aniversário de Manuela foi um sucesso, porque esteve presente o pessoal da escola onde estuda, seus amigos e familiares e até mesmo seu grande ídolo: Justin Bieber.*

b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (*relação de adição: e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de..., aliás etc.*)

Exemplo: *O apartamento nº. 44 não está em boas condições: as paredes encontram-se com rachaduras e a hidráulica está comprometida.*

c) Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores (*relação de conclusão: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.*)

Exemplo: *Matheus não costuma fazer as tarefas de casa e poucas vezes faz leituras e estudos extraescolares, **portanto** não podemos dizer que ele é um estudante disciplinado.*

d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas (*relação de disjunção: ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.*)

Exemplo: *Apresentará o artigo no grupo de trabalho **ou** prefere apresentá-lo em forma de painel?*

e) Operadores que estabelecem *relações de comparação* entre elementos com vistas a uma dada conclusão (*mais que, menos que, tão... como etc.*)

Exemplo: *Henrique representará a classe no musical de cultura afro-brasileira. Ele é **tão bom quanto** Gustavo.*

f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior (*relação de causalidade: porque, que, já que, pois etc.*)

Exemplo: *Angélica conseguirá aprovação no ENEM, **pois** acertou mais de 80% das questões em todas as áreas.*

g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (*relação de oposição: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de que etc.)*)

Exemplo: ***Embora** seja um médico competente e responsável, Thiago não consegue emprego.*

h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado *conteúdos pressupostos* (*já, ainda, agora etc.*)

Exemplo: *Camila **ainda** trabalha no restaurante.*

Esses são alguns dos operadores argumentativos sinalizados por Koch (2013) e Guimarães (1987). Koch (2013) chama a atenção para a pouca importância dada a esse conteúdo nas aulas de língua materna, gerando, assim, prejuízos nas atividades de compreensão e produção textual, uma vez que os operadores são responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa dos textos.

Além dos operadores argumentativos que indicam pressupostos, podemos citar ainda os *marcadores de pressuposição*, também responsáveis pela construção da argumentatividade nos enunciados. Mas o que seria pressuposição? Ducrot (1972) estabelece diferenças entre *subentendido* e *pressuposição*. Para ele, o *subentendido* nasce a partir da análise reflexiva do enunciado, aquilo que não está

marcado na frase e é originado a partir das interpretações e efeitos de sentido, enquanto a *pressuposição* está inscrita na superfície da língua, origina-se a partir daquilo que está posto e pertence à própria significação do enunciado.

Segundo Ducrot (1978), as pressuposições podem estipular os limites da conversação, ou seja, requerer apenas o necessário para aquela situação comunicativa; podem dar a entender algo, sem se responsabilizar sobre conteúdos comunicados e sua intencionalidade; bem como pode apresentar de forma implícita uma verdade, por trás daquilo que está materializado na língua, que não pode ser contestado na realização e no prosseguimento do discurso.

Para Koch (2013), os pressupostos são os conteúdos expressos de forma explícita, que se localizam à margem da discussão e derivam do sentido de elementos linguísticos, certas palavras e expressões, as quais denomina de *marcadores de pressuposição*. A seguir, apresentaremos alguns dos marcadores de pressuposição mencionados nos estudos de Koch (2013).

a) *Verbos que indicam mudança ou permanência de estado* (permanecer, continuar, tornar-se, vir a ser, ficar, passar a, deixar de, começar a, principiar a, converter-se, transformar-se etc.)

Exemplo: A educação **continua** sendo essencial para a transformação da sociedade.

O verbo continuar indica que a educação já era essencial para a transformação da sociedade (pressuposto).

b) *Verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento* (pretender, supor, alegar, presumir, imaginar etc.)

Exemplo: A presidente **pretende** se reeleger nas eleições 2014.

O verbo pretender pressupõe que a reeleição é verdadeira para o sujeito (a presidente) e aparentemente falsa para o produtor do enunciado.

c) *Adjetivos (ou palavras similares)*

Exemplo: Letras foi o meu **primeiro** curso superior.

O adjetivo primeiro indica que fiz outros cursos superiores depois do curso de Letras.

d) *Certos advérbios*

Exemplo: As decisões do árbitro são **totalmente** imparciais.

O advérbio totalmente supõe que não há interferências nas decisões do árbitro.

e) *Orações adjetivas (restritivas e explicativas)*

Exemplo 01: *Os jogadores brasileiros, **que jogam com garra e determinação**, querem ser hexacampeões* (explicativa).

A oração adjetiva explicativa em destaque pressupõe que os jogadores brasileiros jogam com garra e força e querem ser hexacampeões.

Exemplo 02: *Os jogadores brasileiros **que jogam com garra e determinação** querem ser hexacampeões*.

A oração adjetiva restritiva em destaque pressupõe que apenas os jogadores que jogam com garra e determinação querem ser hexacampeões.

f) *Certas conjunções*

Exemplo: *Corri bastante, **mas** não me cansei*.

A conjunção *mas* pressupõe que correr é cansativo.

g) *Verbos denominados “factivos”* que são complementados pela enunciação de um fato (pressuposto). De modo geral, são verbos de estado psicológico, como lamentar, lastimar, sentir, saber etc.

Exemplo: ***Sentimos** muito a derrota do Flamengo*.

O verbo “sentimos” indica o pressuposto: O flamengo foi derrotado.

h) Certos conectores circunstanciais (desde que, antes que, depois que, visto que etc.)

Exemplo: ***Depois que** Jorge se separou, não para mais em casa*.

O conector circunstancial *depois que* pressupõe que Jorge era casado e não saía muito de casa.

Assim, observamos ao longo desta seção que os operadores argumentativos e os marcadores de pressuposição representam as marcas linguísticas formais responsáveis, em grande parte, pelo teor argumentativo e o encadeamento de ideias dos enunciados, como apontam Anscombe e Ducrot (1988 apud MASMANN, 2014) na Teoria da Argumentação na Língua. Na seção a seguir, discorreremos sobre o construção e o desenvolvimento da habilidade de argumentação nos espaços escolares.

2.4 O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO NOS CONTEXTOS ESCOLARES

A argumentação é uma atividade necessária no cotidiano da sociedade. Em diversas situações, exige-se dos indivíduos posicionamentos, defesa de pontos de

vistas e seleção de argumentos a fim de persuadir seus interlocutores. De acordo com Koch (2013, p. 19), “constitui um ato linguístico fundamental”. Por essa razão, o trabalho com a argumentação também se faz necessário nos espaços escolares, a fim de possibilitar aos estudantes momentos em que possam desenvolver e aprimorar essa competência.

Ao trabalhar com argumentação, estudantes e professores são motivados a estabelecer de forma clara um ponto de vista e apresentar razões que fundamentem seu posicionamento para o convencimento de seus pares. Segundo Leitão (2011), é esperado dos indivíduos que argumentam, além da formulação de seus argumentos, disposição para ponderar e responder dúvidas, além de respeitar os pontos de vista diferentes do seu próprio posicionamento, ou seja, acatar os contra-argumentos.

[...] movimentos cognitivo-discursivos de fundamentar pontos de vista, considerar contra-argumentos e a eles responder conferem à argumentação uma discussão epistêmica – um mecanismo de produção/apropriação reflexiva do conhecimento, que torna a argumentação um recurso privilegiado em situação de ensino-aprendizagem (LEITÃO, 2011, p. 15).

Para Leitão (2011), o interesse pelos estudos sobre argumentação e construção do conhecimento tem despontado um grande número de estudos sobre a relação que se estabelece entre a argumentação e os processos educativos, além do interesse sobre como ela deve ser implementada nas atividades de sala de aula e em outras situações de ensino-aprendizagem a fim de potencializar os estudantes para o desenvolvimento de sua capacidade de argumentar.

Segundo Leitão (2011), esses estudos sobre a relação entre argumentação e processos de ensino-aprendizagem se dão sob duas perspectivas de investigação:

a) Primeiramente, concebe-se a argumentação como atividade cognitivo-discursiva, que proporciona aos estudantes o domínio de conteúdos pertencentes a diversas áreas do conhecimento, como História, Matemática e Química, por exemplo. Nessa perspectiva, tem-se como foco o “*argumentar para aprender*”, ou seja, de que maneira a argumentação seria capaz de possibilitar a construção do conhecimento em áreas diversas de estudo.

b) Em segundo lugar, a argumentação é entendida como uma atividade que requer competências cognitivas-discursivas particulares que devem ser obtidas e desenvolvidas por meio de atividades educativas específicas, ou seja, trata-se do “*aprender a argumentar*”. Nesse sentido, mesmo que crianças comecem a

argumentar desde muito cedo⁸, por volta dos 2 ou 3 anos de idade, entende-se que essa competência deve ser aprimorada na escola por meio de atividades específicas para que se chegue a um nível de argumentação consistente e articulado, caracterizando, assim, um pensamento crítico-reflexivo sobre o mundo à sua volta.

Por essa razão, Leitão (2011) destaca que a argumentação pode ser uma atividade a ser inserida nas práticas educacionais desde muito cedo, nos anos mais incipientes de escolaridade. Entretanto, para a autora, as atividades educacionais com foco na argumentação não podem ser improvisadas, mas sim bem planejadas para que surtam os efeitos desejados. O planejamento se dá, inicialmente, com a preparação de um ambiente educacional que possibilite o desenvolvimento das competências argumentativas para a formação de sujeitos críticos-reflexivos.

Mesmo se considerando que o manejo da argumentação em sala de aula é tarefa ao alcance de qualquer professor, e perfeitamente articulável aos seus múltiplos objetivos em classe, o trabalho com argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposições e ações específicas. Entre essas, vale ressaltar, antes de tudo, a disposição para fazê-lo, bem com atenção e empenho no desenvolvimento de suas próprias competências enquanto argumentador; a atenção contínua a oportunidades de argumentação sem sala de aula – quer estas oportunidades surjam de forma espontânea, quer sejam deliberadamente criadas; finalmente, o domínio não só dos conceitos próprios do seu campo de atuação, mas também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo. (LEITÃO, 2011, p, 17)

Nas atividades educacionais, o papel da oposição torna-se fundamental para o trabalho com a argumentação. A argumentação representa uma atividade social e interativa em que diversos pontos de vista se convergem, fazendo com que surjam, ao longo do processo, outros pontos de vista alternativos. Assim, o processo argumentativo tem início a partir da apresentação de mais de um posicionamento sobre um tópico de discussão e é, nessas situações, em que se presencia as divergências de ideias, sejam elas entre professor e aluno, entre diferentes alunos ou por um único aluno em diversas situações.

⁸ Estudos de Leitão e Banks-Leite (2006), baseados em Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio (2005) apontam que crianças nessa idade já podem: justificar posições por meio de diferentes bases (regras, palavras de autoridade, evidências circunstâncias e testemunhos, motivos, causas e consequências etc.); apelar a diferentes conteúdos; antecipar pedidos de justificativas pelo interlocutor; entender o significado pragmático de justificativas; justificar com explicações causais sobre tópicos curriculares; reagir à oposição recebida; refutar e opor-se a afirmações e demandas; considerar fragilidades nas posições defendidas e intensificar e atenuar posições.

Nesse sentido, Vargas e Leitão (2011) consideram que em situações de ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento se dá de forma simétrica, nas relações entre aluno-aluno, como também de forma assimétrica, nas relações entre professor-aluno. As autoras destacam que os estudos sobre argumentação nas relações simétricas baseiam-se na teoria socioconstrutivista de Piaget, que defende que os indivíduos constroem seu próprio conhecimento nas relações que estabelecem com o mundo. Por outro lado, os estudos sobre argumentação nas relações assimétricas fundamentam-se na teoria sócio-histórica de Vygotski, que defende o papel da mediação na produção do conhecimento.

Mesmo que a argumentação frequentemente ocorra entre pessoas que apresentam oposições de pontos de vista, essas contradições podem ocorrer dentro de um único indivíduo, desde que esse se questione quanto ao seu pensamento, faça uma autoavaliação de suas ideias e apresente mudanças parciais ou totais de posicionamentos ao longo do jogo argumentativo. Esse processo é denominado, segundo Leitão (2011), como autoargumentação, sendo essencial para o desenvolvimento de sujeitos crítico-reflexivos.

No que se refere ao conteúdo da argumentação em sala de aula, é possível observar que ela surge a partir do questionamento de temas considerados polêmicos na sociedade, como, por exemplo, a legalização do aborto, a legalização da maconha, a redução da maioria penal, cotas para negros em universidades públicas, entre tantos outros que sempre estão em discussão. São temas que fazem parte do contexto social dos estudantes e que, muitas vezes, são levados por eles mesmos para o debate em sala de aula.

Por outro lado, temas curriculares pertencentes às áreas distintas do conhecimento, socialmente produzidos e legitimados, considerados canônicos, também podem fazer parte do trabalho argumentativo em sala de aula. Esses temas, em princípio, não podem ser colocados em debates, como uma fórmula matemática ou uma experiência científica. Entretanto, a natureza da argumentação não se encontra essencialmente no tema, mas na forma metodológica como o professor fará a abordagem em sala de aula.

Dessa forma, é possível que conteúdos de diversas disciplinas da grade curricular sejam colocados em questionamento, o que faz surgir argumentações em torno deles, promovendo, assim, a aprendizagem dos estudantes. A discutibilidade não é uma característica do tema em si, ela é desenvolvida por meio da criação

situações comunicativas em sala de aula que possibilitem essa discussão. A transformação de temas curriculares em assuntos de argumentação depende das ações discursivas que são realizadas no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Leitão (2011) aponta três tipos de ações discursivas que auxiliam a transformação de temas curriculares em temas de argumentação, sendo elas: *as ações pragmáticas, as ações argumentativas e as ações epistêmicas*. A seguir, detalhamos cada uma delas:

a) **Ações pragmáticas:** são ações que produzem condições para o surgimento da argumentação. As ações pragmáticas permitem que conteúdos curriculares sejam colocados como temas polemizáveis, dando condições para que diversos pontos de vistas sejam produzidos sobre o tema. Essas ações podem ser exemplificadas como um desafio para que os educandos apresentem seu posicionamento, justificando-o, incentivando-os a se colocarem como oponentes, motivando-os a responderem os contra-argumentos e apresentando a argumentação como forma de resolução de conflitos. Como aponta Leitão (2011, p. 33),

comum a essas ações é que cada uma delas pode ser vista como um 'convite à argumentação', que poderá ser expandida e explorada, em maior ou menor grau, a depender das condições imediatas da sala de aula (objetivos do professor, tempo disponível para a discussão etc.) [...]

b) **Ações argumentativas:** são ações que geram, ampliam e sustentam a argumentação. Dizem respeito à própria formulação de argumentos, ao levantamento de dúvidas, à avaliação de contra-argumentos e posicionamentos de outros educandos, como também às respostas às oposições ao seu ponto de vista. Frequentemente em sala de aula a argumentação recai apenas sobre a justificativa das ideias apresentadas. Por sua vez, as ações argumentativas visam o trabalho em torno da contra-argumentação, a fim de que o aluno reflita e examine suas colocações iniciais, baseando-se nas contribuições trazidas pela oposição dos colegas ao seu posicionamento.

c) **Ações epistêmicas:** referem-se às ações que trazem para o campo da argumentação informações, nomenclaturas, procedimentos, habilidades e modos de pensamento próprio da área de estudo em que se concentra o tópico de discussão. Para Vargas e Leitão (2011) o trabalho com argumentação movimenta discussões sobre temas pertencentes a diversas áreas do conhecimento, ou seja, a diversos domínios epistêmicos. Por essa razão, são capazes de aprimorar, alargar e

transformar o entendimento desses campos específicos dos tópicos em debate, comprovando, assim, que a argumentação possui uma dimensão epistêmica.

Segundo as autoras, nas ações epistêmicas incluem-se também as ações discursivas, que possuem o papel de convalidar afirmações realizadas no percurso argumentativo por meio da aproximação entre essas afirmações e o conhecimento canônico do campo de estudo do tema em debate. Por essa razão, nas ações epistêmicas é comum, por exemplo, a realização de experiências, a análise de fontes documentais, entre outros métodos específicos, que sejam capazes de fundamentar novas argumentações realizadas sobre um assunto legitimado histórico e socialmente.

É interessante destacar que, mesmo apresentadas anteriormente de maneira separada, as ações pragmáticas, argumentativas e epistêmicas se fazem presentes no decorrer do trabalho em sala de aula de forma entrelaçada, apresentando-se simultaneamente na discussão de um mesmo tópico por professores e estudantes. A co-ocorrência das ações discursivas em sala de aula contribui para a construção do conhecimento, pois instauram a argumentação no contexto escolar, ampliam as discussões e favorece a busca de argumentos e informações específicas da área de estudo do assunto em questão. A seguir, discutimos sobre a interação e a argumentação como características presentes no contexto de emergência dos gêneros digitais, especificamente com relação ao fórum e o *chat*.

2.5 INTERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NOS GÊNEROS DIGITAIS FÓRUM E *CHAT*

O uso e a dependência constante das novas tecnologias e da Internet por grande parte dos indivíduos nas atividades cotidianas mais simples levam-nos a repensar o papel da educação frente a essa realidade, bem como discutir sobre a necessidade de transformar as práticas pedagógicas de sala de aula, a fim de que se tornem mais atrativas e que tenham uma correspondência com o contexto sociocultural dos estudantes.

É fato que diante do “bum” das novas tecnologias da informação e comunicação e da expansão da conexão em rede por meio de computadores e celulares, as práticas docentes não podem continuar arraigadas ao tradicionalismo e à estrutura de emissão e recepção do conhecimento, presentes por muito tempo nas instituições educacionais. Pelo contrário, o ensino e a aprendizagem, hoje, podem

ser repensados a partir de uma visão interativa e colaborativa para a construção do conhecimento.

A inserção de diferentes gêneros digitais (blog, fórum, *chat*, lista de discussão, etc.) e das redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, entre outras) nas atividades educacionais dentro e fora da sala de aula podem possibilitar uma maior interação entre os estudantes, bem como desenvolver aspectos da argumentação imprescindíveis para o desenvolvimento de indivíduos com pensamento crítico-reflexivo sobre o mundo que os cercam.

No que tange às redes sociais, Umbelina (2012) ressalta que a popularização e aceitação das redes sociais cresceram de maneira considerável no Brasil. Primeiramente, com a chegada do Orkut e, posteriormente, com o Facebook, que conta com mais de um bilhão de usuários em todo o mundo, estando o Brasil entre os 5 países que possuem mais usuários da rede. A autora apresenta dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil que mostram que 70% das crianças entre 9 e 16 anos fazem uso das redes sociais, sendo que esse número aumenta de forma proporcional de acordo com a idade, chegando a quase 83% entre adolescentes de 15 e 16 anos.

Nessa perspectiva, Umbelina (2012) destaca que as redes sociais não podem ser ignoradas e desconsideradas pelas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que fazem parte do cotidiano de uma grande maioria de estudantes. Para a pesquisadora o que interessa é que as redes sociais podem ser introduzidas no cotidiano da escola, desde que as propostas sejam inseridas de forma planejada, segura e produtiva, contribuindo para a aprendizagem dos educandos. A plataforma utilizada por grande parte das redes sociais permite o contato com diversos hipertextos e a produção de variados gêneros, como o *chat*, o fórum e a enquete, por exemplo. A seguir, discutiremos melhor sobre a interação e a argumentação presentes nos gêneros digitais fórum e *chat*, focos desta pesquisa.

Inicialmente, é importante discutir se existem diferenças entre os conceitos de interação e interatividade, muitas vezes utilizados como sinônimos por muitos teóricos. Aragão (2004) sinaliza que a interação é definida por muitos como a relação recíproca estabelecida entre dois ou mais indivíduos, dotada de intersubjetividade, enquanto a interatividade, termo que passou a ser utilizado a partir do advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação entre o final

da década de 70 e o início da década de 80, corresponde à atividade humana permeada pela relação homem-máquina.

Porém, a autora também destaca que outros teóricos utilizam os vocábulos interação e interatividade como sinônimos, sinalizando que a interatividade não diz respeito apenas à relação homem-máquina. Para Aragão (2004), a interatividade pode ser vista numa perspectiva comunicacional, sendo mediada ou não pela máquina. Neste estudo, adotamos o conceito de interação, baseados nos estudos de Bezerra (2013), como ação dialógica mútua entre indivíduos, numa perspectiva de comunicação, colaboração e cooperação, baseada ou não na relação com aparelhos tecnológicos.

A comunicação, a interação, a colaboração e a coparticipação são algumas das muitas características do trabalho possibilitado com os gêneros digitais nas novas práticas pedagógicas. Espera-se com o uso das novas tecnologias, dos gêneros digitais e das redes sociais em sala de aula práticas pedagógicas dinâmicas, criativas e dialógicas, que possibilitem ao estudante participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento, cooperando, também, para a aprendizagem do outro.

Entretanto, não bastam apenas a utilização de novos e modernos aparelhos tecnológicos, é preciso uma mudança de postura do educador frente a essa nova demanda e o planejamento de ações que sejam cuidadosamente pensadas, visando a aprendizagem dos estudantes. Para Kenski (2003), a nova era digital não gera somente o uso de novos equipamentos para a apreensão, construção e socialização do conhecimento, produz também novas possibilidades de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos para perceber o mundo.

Segundo Aragão (2004, p. 343),

a prática pedagógica, na perspectiva das tecnologias da informação e comunicação, também deve ser pensada sob uma nova lógica: não mais a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado, mas uma lógica comunicacional interativa, baseada na exploração de novos tipos de raciocínio, em que se enfatizem variadas possibilidades de participação dos sujeitos no processo ensino/aprendizagem e se estimule uma comunicação baseada na interatividade. Nessa lógica, alteram-se, principalmente, os procedimentos didáticos, independentes de uso ou não de tecnologias.

O fórum e o *chat* são gêneros digitais bastante utilizados nas atividades pedagógicas desenvolvidas em cursos de ensino superior online e de Educação a

Distância, passando cada vez mais a serem incorporados às atividades escolares de outros níveis de educação. Geralmente, esses gêneros digitais estão disponíveis em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que estudantes e professores têm acesso a informações e ferramentas tecnológicas para a produção e socialização do conhecimento.

Paiva e Rodrigues Jr. (2007, p. 176) definem o fórum como

um gênero virtual que reúne, em uma página na internet, interações escritas de uma determinada comunidade discursiva em forma de hiperlinks ou de sequência de textos, com identificação dos tópicos, dos participantes, seus endereços eletrônicos e datas das contribuições.

De acordo com Paiva e Rodrigues Jr. (2007), outras características do fórum devem ser assinaladas, como a interação assíncrona, ocorrendo em tempos diversos, pois cada participante escolhe o melhor momento para se dedicar à atividade. Ademais, o fórum se organiza em sequências comunicativas que ficam armazenadas, podendo ser lidas e relidas a qualquer hora pelos participantes. Com relação à linguagem, os autores observam que nos fóruns educacionais há uma maior preocupação com o uso de uma linguagem mais formal e erudita, o que não acontece em outros fóruns que não são destinados a atividades educativas.

Segundo Bezerra (2013), o fórum é um gênero emergente no discurso eletrônico e se caracteriza pela *ubiquidade*, ou seja, pode ser acessado em qualquer lugar, e pela *universalidade*, acessado por qualquer indivíduo. Tudo isso, é claro, por meio de recursos tecnológicos e de conexão em rede com a internet. Entretanto, a universalidade é uma característica que não se aplica aos fóruns educacionais, uma vez que seu acesso é limitado a professores e estudantes de um dado curso ou disciplina. Nesse sentido, Souza (2010) define o fórum como uma sala de aula virtual, em que as relações entre professor e aluno vão sendo construídas da mesma forma em que uma sala de aula convencional.

Os fóruns comuns, promovidos por grandes empresas, servem como espaços para propagandas, críticas, desabafos, protestos, entre outras atividades, embora sua finalidade não seja essa, mas sim a discussão e o compartilhamento de conhecimentos sobre um tema. Diferentemente, o fórum educacional é mais monitorado e destina-se exclusivamente para a discussão de um tema proposto,

contando com a mediação de um professor ou tutor para esclarecer dúvidas e estimular o debate do tópico em discussão.

Para Bezerra (2013), o fórum se destaca como uma ferramenta poderosa para a discussão de temas específicos relacionados a um certo conteúdo, possibilitando a discussão, a interação, a argumentação, a troca de experiências, culminando na revisão e produção de novos conhecimentos. Por essa razão, o fórum se constituiu como um instrumento privilegiado nos cursos de educação a distância, uma vez que busca suprir a ausência física de professores e estudantes, promovendo a interação virtual necessária para a superação das dificuldades que surgem ao longo das atividades.

Com relação ao *chat*, Mercado (2004) o define como uma ferramenta de comunicação síncrona, dotada de grande potencial pedagógico. Segundo o autor, o *chat* possibilita a comunicação entre pessoas diversas que encontram-se conectadas ao mesmo tempo pela internet, favorecendo a interação, a discussão, o compartilhamento de conhecimentos, o tira-dúvidas, entre outras vantagens.

Para Abreu-Tardelli (2010), o *chat* é um gênero textual recente, produzido dentro do contexto das novas tecnologias em conectividade com a internet, ressaltando que:

o termo *chat* é, de forma geral, usado para referir-se ao instrumento do sistema da rede que permite uma forma de comunicação síncrona entre os participantes. Esse instrumento possibilitou a emergência do que chamamos aqui de gênero *chat*. Como todo gênero, ele apresenta elementos que o caracterizam. Assim, *chats* com diferentes finalidades que podemos encontrar em diversos provedores (conhecer pessoas na internet, interagir com algum artista, debater assuntos controversos) possuem algumas regularidades, ainda não bem definidas, como, por exemplo, o uso de sinais gráficos para a expressão de emoções (ABREU-TARDELLI, 2010, p. 96).

Mercado (2004) destaca que a principal característica do *chat* é a sua utilização para comunicação e interação grupais. O potencial dessa ferramenta para atividades educativas está na possibilidade de utilizar a plataforma para debates, discussões, análise de problemas, defesa de pontos de vista e produção de argumentos, desde que essas atividades sejam bem planejadas pelo docente.

Esse sistema pode ser de grande utilidade para a educação se cumpridas certas condições, como o adequado planejamento e guia por parte do professor, mantendo sempre um grupo importante de detratores, dados seus riscos. Esses riscos se centram nos temas que, em geral, são tratados nestes canais

de conversação, na linguagem utilizada ou na má intenção de alguns participantes (MERCADO, 2004, p. 385).

Lázaro (2002 *apud* MERCADO, 2004) destaca que a interação nos *chats* possui algumas características específicas, como a agilidade nos diálogos, a simultaneidade de intervenções, a constante participação dos integrantes, o uso de *emoticons*⁹ e, com relação à linguagem verbal, frases curtas, apresentando, muitas vezes, ruídos de comunicação, falhas ortográficas e estilísticas devido à rapidez com que se escrevem os textos, além de ausência de revisão daquilo que é escrito e enviado aos demais participantes.

Para o bom uso do *chat* como ferramenta pedagógica, Mercado (2004) sinaliza que a atividade deve ser planejada e agendada antecipadamente com os estudantes, tomando cuidado para que todos sejam avisados e tenham a pauta de discussão. Além disso, recomenda que os *chats* não sejam demorados, sendo realizados entre 60 e 90 minutos, e que os docentes indiquem aos estudantes materiais importantes de leitura antes da atividade, como artigos, comentários, indicação de links para acesso a sites, entre outros, pois, dessa forma, a discussão tornar-se-á aprofundada.

Como exemplos de atividades em que se utilize o *chat* como ferramenta pedagógica, Mercado (2004) aponta alguns: encontro com especialista para discussão de um tema específico; realização de tutoria para orientação e esclarecimento de dúvidas; realização de desafio colaborativo através do qual os estudantes trabalham em equipe para a resolução de um problema; aulas virtuais para complementação dos estudos em sala; avaliação do processo de ensino e aprendizagem e realização de intercâmbios entre estudantes de escolas e/ou países diferentes. Outra dica importante dada pelo pesquisador diz respeito à impressão das conversas do *chat* para estudo e revisão pelos estudantes, disponibilizando-a aos que não puderam participar da atividade e para os que participaram, revisarem a discussão.

O fórum e *chat* são gêneros digitais dotados de grande poder de interação e argumentação. Como características da interação, Aragão (2004), baseada nos

⁹ Emoticons são ícones formados por parênteses, pontos, vírgulas e outras teclas do teclado. Eles representam carinhas desenhadas na horizontal para a expressão de emoções; são utilizados para suprir a impossibilidade de atribuir um tom de voz, expressão facial ou linguagem corporal o que se escreve. Alguns deles são conhecidos como *smileys*. A maior parte se assemelha a um rosto (olhos, nariz e boca), se olharmos com a inclinação de 90°. (CARNEIRO, 2009, p. 27).

estudos de Silva (2000), cita a *participação/intervenção*, a *bidirecionalidade/hibridação* e a *permutabilidade/potencialidade*.

A *participação/intervenção* refere-se à possibilidade dos indivíduos agirem ativamente e interagirem entre si como co-criadores na produção e modificação de mensagens, utilizando a interface desses gêneros digitais para o compartilhamento de ideias. A *bidirecionalidade/hibridação* diz respeito à produção conjunta do conhecimento, em que os papéis de emissor e receptor se fundem na comunicação bidirecional, desaparecendo os limites e diferenças existentes entre professor e aluno. Por sua vez, a *permutabilidade/potencialidade* faz referência às múltiplas possibilidades de aprendizagem oferecidas pelas provocações das discussões aos participantes para a construção de significados.

Quanto ao processo argumentativo, Xavier e Lyra (2012) destacam que a estratégia de argumentação se amplia de forma natural aos gêneros emergentes em meio às novas tecnologias. Por essa razão, poderia ser estimulada e trabalhada pelos professores a partir de iniciativas de propostas de produção textual desses gêneros na internet, sendo alguns desses já conhecidos e utilizados por grande parte dos estudantes. A expansão natural da argumentação para o fórum e *chat* se dá em meio às próprias propostas de trabalho muitas vezes desenvolvidas com esses gêneros, como a discussão de temas polêmicos, que despertam nos estudantes a formulação de um ponto de vista e a seleção de argumentos para persuadir e convencer seus pares no decorrer do debate.

O papel do professor como mediador e a participação dos estudantes nas discussões propostas por meio do fórum e do *chat* configuram as categorias de ações discursivas defendidas por Leitão (2011), sendo elas pragmáticas, argumentativas e epistêmicas. Nas discussões propostas nesses gêneros emergentes, essas ações discursivas se apresentam como um estímulo para que os estudantes apresentem seu ponto de vista, justificando-se, motivando-os a debaterem como oponentes (ações pragmáticas), a formulação de argumentos, o levantamento de dúvidas, a avaliação de contra-argumentos (ações argumentativas), bem como a utilização de informações, terminologias, procedimentos, habilidades e modos de pensamento específicos da área de concentração do tema em debate (ações epistêmicas).

Dessa forma, a interação e a argumentação se fazem presentes no desenvolvimento dos gêneros digitais fórum e *chat*, representando para os

professores possibilidades de promover para os estudantes momentos de participação ativa, troca de informações, produção de conhecimentos em conjunto, além de possibilitar o estímulo ao desenvolvimento da argumentação através da exposição e justificação de ideias e construção e avaliação de argumentos, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos ativos, crítico-reflexivos e co-construtores do conhecimento.

No próximo capítulo, tendo em vista toda a discussão abordada até aqui, apresentamos, de forma detalhada, nossa proposta de intervenção, aplicada a 13 estudantes do 9º ano com o uso do fórum e o *chat* no Facebook para o desenvolvimento da argumentação na produção escrita.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A presente proposta de intervenção pedagógica intitulada “***O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual***” apresenta como objetivo principal propor atividades de produção textual com o uso dos gêneros digitais fórum e *chat* na rede social Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas dos estudantes.

3.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nossa proposta de intervenção¹⁰ consistiu na realização de oficinas com os gêneros digitais fórum e *chat* no Facebook, a fim de promover o aprimoramento da argumentação dos estudantes em suas produções escritas. Nessas oficinas, foram propostas discussões com os e-gêneros fórum e *chat* sobre o tema “***A legalização da maconha no Brasil***”, escolhido pelos estudantes a partir das opções dadas. No ambiente da rede social, os educandos tiveram acesso a textos, imagens, charges, vídeos e outros recursos, como leituras motivadoras para as discussões com o uso dos referidos gêneros digitais.

Ao final das oficinas, os estudantes produziram textos do gênero dissertação argumentativa como produto final dos debates realizados nas atividades, que, posteriormente, foram publicados numa página de socialização na própria rede social Facebook. O propósito da criação da página foi justamente apresentar as diversas opiniões a respeito de uma questão problemática e seus respectivos argumentos de defesa, a fim de que outros leitores pudessem conhecer os textos produzidos e expressar, também, seus pontos-de-vista.

3.2 A PROPOSTA DE OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM OS GÊNEROS DIGITAIS FÓRUM E *CHAT* NO FACEBOOK

¹⁰ Neste capítulo, apresentamos a proposta de intervenção pedagógica como foi aplicada aos estudantes. Para conhecer a proposta pedagógica na íntegra, como sugestão para outros docentes, ver APÊNDICE A.

Nesta seção, apresentamos a descrição detalhada da nossa proposta de intervenção pedagógica e suas respectivas oficinas de trabalho com os gêneros fórum e *chat*. Primeiramente, caracterizamos o cenário e os sujeitos da proposta, em seguida apresentamos os objetos e os objetivos de ensino e, finalmente, expomos as propostas de oficinas com o fórum e o chat a partir da temática escolhida.

3.2.1 O tema

O fórum e o *chat* no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual.

3.2.2 Cenário e sujeitos da proposta de intervenção pedagógica

Esta proposta de intervenção foi realizada em uma escola da rede municipal de Wanderley-BA. A referida escola oferecia, até 2014, o Ensino Fundamental II completo (do 6º ao 9º ano) nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atualmente, a escola oferece, apenas, o ensino para turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II e turmas de EJA no turno Noturno – 6º/7º e 8º/9º anos. Seu público alvo é composto por alunos advindos da zona urbana e rural do município, com idade aproximada entre 12 e 50 anos.

A referida escola está localizada no centro de Wanderley-BA, próxima a órgãos institucionais importantes como o Banco do Brasil e os Correios. Essa escola possui uma boa estrutura física, contando com 9 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala de atendimento educacional especial, 1 laboratório de informática, 1 auditório, 1 espaço de recreio coberto, 1 quadra poliesportiva, 1 cantina, 1 almoxarifado e 3 banheiros.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os educandos do 9º ano, turma “A” de 2014, classe composta por 24 estudantes. Os referidos educandos são de ambos os sexos, pertencentes à classe média-baixa e oriundos da zona urbana e rural do município de Wanderley, com idade entre 12 e 15 anos. Os estudantes advindos da zona rural utilizam o transporte público municipal diariamente para chegarem à escola. Por sua vez, os educandos da zona urbana se locomovem a pé, por meio de bicicleta ou motocicleta. É interessante destacar que todos os estudantes possuem acesso à internet, ferramenta indispensável para a realização

do nosso trabalho. Entretanto, aqueles que residem na zona rural possuem acesso à internet somente quando estão na zona urbana.

Esses estudantes participaram das atividades de produção inicial em sala de aula, do grupo criado no Facebook para a realização de oficinas de discussão e produção textual com a utilização dos gêneros emergentes fórum e *chat*, bem como das atividades de produção final realizadas na finalização das oficinas. É importante salientar que apenas as produções iniciais e finais foram realizadas no ambiente da sala de aula. As demais atividades foram desenvolvidas extraclasse no ambiente virtual do Facebook.

3.2.3 Objetos da proposta de intervenção pedagógica

A presente proposta de intervenção teve como objetos de investigação os gêneros digitais fórum e *chat* produzidos na rede social Facebook e as produções textuais do gênero dissertação argumentativa produzidas anteriormente (produções iniciais) às oficinas desenvolvidas, sendo, posteriormente, reformuladas (produções finais) pelos estudantes participantes desta proposta para publicação em uma página do Facebook.

3.2.4 Os objetivos da proposta de intervenção pedagógica

- Conhecer o ambiente do Facebook e suas ferramentas para a leitura e produção de gêneros textuais digitais;
- Identificar e analisar as características (finalidade, estrutura, linguagem, sequências textuais, suporte, perfil dos interlocutores, contexto de produção, dentre outras) dos gêneros digitais *chat* e fórum que podem ser produzidos no Facebook;
- Propor atividades de discussão de um tema problematizador por meio dos gêneros digitais fórum e *chat* no ambiente do Facebook a fim de desenvolver a habilidade de argumentação nas produções;
- Propor produções textuais do gênero dissertação argumentativa como produto final das discussões realizadas nas oficinas;
- Construir uma página no Facebook para socialização dos textos produzidos;
- Verificar o desenvolvimento dos educandos com relação à argumentação em suas produções textuais a partir da aplicação desta proposta.

3.2.5 Apresentação da proposta de intervenção pedagógica

Esta proposta de intervenção pedagógica consistiu na criação de um grupo fechado na rede social Facebook, sendo esse denominado de “**Oficina de Produção Textual**”, direcionado para o debate de um tema questionador por meio da utilização dos gêneros digitais fórum e *chat*. As atividades foram propostas, inicialmente, por meio da indicação de links para leitura de notícias e reportagens, além do acesso e apreciação de vídeos e charges. Posteriormente, os educandos deram início à discussão do tema por meio da participação no fórum e *chat* propostos para exposição e defesa de seu ponto de vista por meio da seleção, exposição e defesa de argumentos.

3.2.6 Procedimentos e atividades da proposta de intervenção pedagógica

Diante do objetivo desta proposta de intervenção pedagógica de aprimorar o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas por meio da participação em atividades de produção com os gêneros digitais fórum e *chat* no Facebook, apresentamos, a seguir, os instrumentos e procedimentos utilizados para a realização das intervenções pedagógicas.

I. Produção inicial

Carga horária: 03 h/a

a) O primeiro contato com os educandos foi feito em sala de aula, onde levantamos os seguintes questionamentos:

- Durante esse ano letivo, vocês já produziram textos do gênero dissertação argumentativa? Gostam de produzir textos desse gênero?
- Quando possuem uma opinião sobre um assunto, sabem defender seu ponto-de-vista com argumentos?
- Vocês sabem o que é uma rede social? Podem dar exemplos?
- Todos vocês possuem Facebook? Para que o utilizam?
- Já pensaram em desenvolver atividades pedagógicas/escolares utilizando o Facebook?

- Vocês sabem o que é um fórum? Já participaram de um *chat*?

b) Diante das respostas dos educandos, explicamos e esclarecemos as dúvidas que os educandos possuíam sobre o que foi questionado, principalmente com relação aos gêneros digitais.

c) Em seguida, após ouvirmos as respostas dos educandos e esclarecermos suas possíveis dúvidas, apresentamos a proposta de intervenção, explicamos como as oficinas seriam desenvolvidas no grupo do Facebook, qual seria a produção final exigida – a produção de textos do gênero dissertação argumentativa – e a proposta de publicação das produções em uma página a ser criada no Facebook.

d) Após a explicação das atividades, apresentamos três opções de temas aos estudantes, que por sua vez deveriam escolher, por meio de votação, aquele que mais lhes interessassem para discussão e defesa de argumentos. Os temas foram os seguintes:

- A legalização do aborto no Brasil
- A prática da eutanásia
- A legalização da maconha no Brasil

e) Após votação e escolha do tema, ***A legalização da Maconha no Brasil***, fizemos aos educandos mais alguns questionamentos:

- O que sabem sobre o assunto? Qual a posição de vocês sobre esse tema? São a favor ou contra? O que gostariam de saber sobre o assunto?

f) Para finalizar essa primeira etapa, solicitamos aos educandos que produzissem um texto do gênero dissertação argumentativa sobre o tema escolhido para apresentarem as informações de que dispunham no momento, além de defenderem um ponto-de-vista específico sobre o assunto. Esclarecemos, ainda, que esse mesmo texto seria aprimorado, após a realização das oficinas, para ser publicado na página do Facebook e socializado com a rede.

É importante destacar que os temas supracitados foram escolhidos observando-se a idade/série em que os estudantes se encontram e sua maturidade para o debate dos mesmos. Os textos inicialmente produzidos foram entregues para correção, pois, ao final das atividades, seriam entregues aos estudantes para aprimoramento e refacção das produções. Ademais, verificamos se algum estudante não possuía Facebook e orientamos a construção de um perfil para que pudesse participar das atividades. Para facilitar o desenvolvimento da oficina, solicitamos,

antecipadamente, à escola e ao PROINFO, o laboratório de informática para o uso dos estudantes em horário oposto.

II. O desenvolvimento das oficinas no Facebook

Carga horária: 10 h/a

a) Para a realização das oficinas com os gêneros digitais fórum e *chat*, respectivamente, sobre o tema escolhido pelos educandos, criamos o grupo no Facebook denominado “**Oficina de Produção textual**”, adicionamos ao grupo os estudantes da turma participante da proposta e disponibilizamos nesse espaço as atividades a serem desenvolvidas.

b) Primeiramente, os educandos foram direcionados para o acesso a textos diversos, imagens, vídeos e charges para aumentarem o grau de informatividade sobre o tema. Posteriormente, foram orientados para participarem do **fórum** de discussão, cuja carga horária mínima destinada foi de 08 h/a.

d) Concluída a oficina com o gênero fórum, combinamos com a turma o dia e horário para a realização do **chat**, a fim de concretizarmos as discussões realizadas no fórum.

É importante destacar que durante a realização do fórum e do *chat*, o professor pesquisador¹¹ teve participação decisiva como mediador, promovendo questionamentos, incentivando a participação dos estudantes e mediando as discussões no grupo.

A seguir, apresentamos as oficinas a serem realizadas de acordo com a escolha feita pelos estudantes do tema para discussão.

Atividades propostas – A legalização da maconha no Brasil

a) Indicação de leitura da notícia “Decisão do Uruguai reacende debate sobre a legalização da maconha no Brasil”, publicada pelo Jornal Zero Hora, disponível em: (<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/08/decisao-do-uruguai-reacende-debate-sobre-legalizacao-da-maconha-no-brasil-4220997.html>)

¹¹ O professor pesquisador é o próprio autor desta proposta de intervenção pedagógica, e os sujeitos participantes da proposta não são seus alunos, mas estudantes voluntários de uma escola da rede municipal de Wanderley-BA.

b) Indicação de análise crítica da charge abaixo, disponível no link indicado na fonte:

Figura 01 – Legalização da maconha



Fonte: <http://www.nanihumor.com/2012/06/tiras-legalizacao-da-maconha.html>

c) Indicação do vídeo “Especialista avalia os reflexos da maconha no Brasil”, disponível em: (http://www.youtube.com/watch?v=7p6U_4eJAFo)

d) **Oficina I:** Proposta para desenvolvimento do fórum com os educandos: *Com base na leitura da notícia e da imagem e na apreciação do vídeo acerca das discussões sobre a legalização da maconha, apresente seu ponto de vista e respectivos argumentos sobre a questão a seguir: A maconha também deve ser descriminalizada e legalizada no Brasil? Confronte seu ponto de vista com o posicionamento dos demais colegas e comente suas publicações.*

e) **Oficina II:** Proposta para desenvolvimento do chat com os educandos: *A partir das discussões realizadas na atividade anterior e na leitura da notícia “Manifestantes realizam marcha da maconha na Avenida Paulista”, disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/06/manifestantes-realizam-marcha-da-maconha-na-avenida-paulista.html>>, exponha seu ponto de vista e discuta com os colegas o seguinte questionamento: Os brasileiros não deveriam reivindicar questões mais relevantes, como saúde, educação e segurança, ao invés de marcharem a favor da legalização da maconha?*

III. Produção final e socialização

Carga horária: 05 h/a

a) Terminadas as oficinas com o uso do fórum e do chat no Facebook, os educandos foram orientados para leitura e refacção das produções iniciais,

corrigidas pelo professor pesquisador, a fim de aprimorá-las em relação ao nível de informação e, principalmente, de argumentação.

b) Concluídas as produções finais, criamos uma página no Facebook intitulada “Legalização da Maconha no Brasil: Você é a favor ou contra” e publicamos as produções dos estudantes.

c) Ao término das publicações das produções finais, enviamos solicitações aos usuários do Facebook para que conhecessem a página, lessem, curtissem e comentassem os textos publicados.

3.2.7 Os resultados esperados

Esperávamos com a aplicação desta proposta de intervenção pedagógica o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de argumentação dos estudantes em suas produções textuais. Para tanto, fizemos uma análise comparativa entre a produção inicial e a produção final, a fim de verificar se houve ou não modificações positivas com relação à argumentação no texto escrito após a realização das oficinas no grupo do Facebook. A referida análise foi feita com a utilização da ficha de análise (ver APÊNDICE H) para verificar a presença e utilização dos mecanismos da argumentatividade, como a força argumentativa dos enunciados, a utilização de diversas formas de argumentação e o uso correto de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição, abaixo descrita.

I. FORMA

	NÍVEIS			
	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) INTRODUÇÃO: Apresenta o tema a ser discutido, criando condições para que o leitor acompanhe a evolução do texto de maneira que o leitor acompanhe a evolução do texto de maneira gradual e ordenada?				
b) DESENVOLVIMENTO: Expõe progressiva e encadeadamente o tema através de dados, fatos e informações que vão alimentar os argumentos usados para defender o seu ponto de vista?				
c) CONCLUSÃO: Fecha a sequência de ideias e				

opiniões desenvolvidas no corpo do texto, apresentando uma proposta de intervenção para a solução do problema discutido ou repetindo a tese proposta na introdução?				
---	--	--	--	--

II. CONTEÚDO

	NÍVEIS			
	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Expressa-se verbalmente com clareza?				
b) Interpreta fatos, dados e informações?				
c) Organiza ideias, conceitos e opiniões?				
d) Relaciona acontecimentos históricos?				
e) Seleciona e articula diferentes perspectivas sobre um tema?				
f) Elabora hipóteses?				
g) Propõe uma tese? Defende um ponto de vista?				

III. MECANISMOS DE ARGUMENTATIVIDADE

3.1 Força argumentativa dos enunciados		
a) Apresenta uma classe argumentativa , isto é, um conjunto de enunciados que servem de argumento para uma mesma conclusão?	Não ()	SIM () Quais? _____ _____ _____ _____
b) Apresenta uma escala argumentativa , isto é, um conjunto de dois ou mais enunciados de uma classe que se apresentam em gradação de força crescente?	Não ()	SIM () Quais? _____ _____ _____ _____

3.2 Uso correto de operadores argumentativos		
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma mesma conclusão (até, mesmo, até mesmo, inclusive).	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____

b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (relação de adição: e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de..., aliás etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
c) Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores (relação de conclusão: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas (relação de disjunção: ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão (mais que, menos que, tão... como etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior (relação de causalidade: porque, que, já que, pois etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (relação de oposição: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de que etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos (já, ainda, agora etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____

3.3 Uso correto de marcadores de pressuposição		
a) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado (permanecer, continuar, tornar-se, vir a ser, ficar, passar a, deixar de, começar a, principiar a, converter-se, transformar-se etc)	Sim () Não ()	Quais? _____ _____ _____ _____
b) Verbos que indicam ponto de vista (pretender, supor, alegar, presumir, imaginar etc)	Sim () Não ()	Quais? _____ _____ _____ _____
c) Adjetivos (ou palavras similares) e Advérbios.	Sim () Não ()	Quais? _____ _____ _____ _____
d) Orações adjetivas (restritivas e explicativas)	Sim () Não ()	Quais? _____ _____ _____ _____
e) Certas conjunções	Sim () Não ()	Quais? _____ _____ _____ _____
f) Conectores circunstanciais (desde que, antes que, depois que, visto que etc.)	Sim () Não ()	Quais? _____ _____ _____ _____

A partir dos dados da aplicação dessa proposta, por meio da análise e discussão dos gêneros digitais fórum e *chat* desenvolvidos no Facebook e dos textos do gênero dissertação argumentativa produzidos pelos educandos para

publicação em uma página da referida rede social, discorreremos acerca da importância do trabalho com os gêneros emergentes na cibercultura e suas contribuições para o aprimoramento da habilidade de argumentação nas produções textuais escritas.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta proposta de intervenção pedagógica foram utilizados como instrumentos para coleta de dados os fóruns e os *chats* desenvolvidos com os estudantes nas oficinas no Facebook e as produções iniciais e finais dos textos do gênero dissertação argumentativa produzidos para publicação em uma página da referida rede social.

3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os dados coletados a partir dos gêneros emergentes fórum e *chat* desenvolvidos no Facebook e dos textos do gênero dissertação argumentativa produzidos pelos estudantes foram organizados e analisados sob a ótica da análise de conteúdo.

Segundo Bravo (1991 *apud* SILVA *et. al.*, 2009), esse método de análise de dados é historicamente novo e data do período da Segunda Guerra Mundial, sendo utilizada na época para analisar as informações contidas nos meios de comunicação nazistas. Silva *et al.* (2009) ressalta que muitas discussões foram levantadas sobre a funcionalidade da análise do conteúdo até concluírem que suas contribuições estariam direcionadas aos estudos qualitativos, visto a partir das descrições realizadas poder-se-ia alcançar o que estava além das aparências, extrapolando a mensagem expressa nos documentos e superando os aspectos quantitativos.

Segundo Bardin (2009 *apud* FARAGO e FOFONCA, 2012, p. 02), “a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Franco (2003 *apud* SILVA *et. al.*, 2009, p. 4559) refere-se à análise de conteúdo como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Diante do exposto, verifica-se que a análise de conteúdo pode ser realizada a partir de mensagens que podem assumir as formas verbal, gestual, silenciosa, Figurativa ou documental. Nesse sentido, Silva *et al.* (2009) chamam a atenção para a forma como a análise de conteúdo enquanto procedimento técnico e sistemático, que apresenta fases estruturadas de trabalho, sendo elas: “determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4560).

Para que a análise de conteúdo seja realizada com sucesso, Bravo (1991) citado por Silva *et al.* (2009) destaca que devem ser consideradas as unidades de contexto e as unidades de registro. A primeira diz respeito ao contexto em que a mensagem foi construída, já a segunda refere-se à decomposição da mensagem, procurando-se identificar as palavras, concepções, afirmações e temas que configuram sua unidade de sentido. Posteriormente, dá-se início à eleição das categorias.

A categorização constitui-se, portanto, como um processo de classificação dos dados. Podem ser definidas previamente quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura, seguindo uma perspectiva compreensiva, hermenêutica. As categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los, respondê-los. Podem ser de matérias ou assuntos (temas), de sentido, de valores, de formas de ação, de posicionamento, dentre outras (SILVA *et al.*, 2009, p. 4561).

Dessa forma, na presente proposta de intervenção realizamos a análise de conteúdo dos dados coletados a partir do preenchimento de uma ficha de análise (ver APÊNDICE H) com questões voltadas para as características do gênero dissertação argumentativa, levando em conta os seguintes critérios: força argumentativa dos enunciados, a utilização de diversas formas de argumentação e o uso correto de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição.

Assim, a realização de uma análise de conteúdo relevante e consistente pressupõe a importância de uma leitura compreensiva e exaustiva do material para que sejam selecionadas de forma clara as unidades de análise e as categorias a serem ponderadas. Destaca-se ainda a relevância da descrição dos dados contidos no documento e a produção de inferências, procurando-se o que está além do escrito para a realização de uma interpretação das informações.

4 O FÓRUM E O CHAT NO FACEBOOK: ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentamos descrição, análise e discussão da aplicação da proposta de intervenção pedagógica intitulada “*O Fórum e Chat no Facebook: Uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção escrita*”, desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, fazemos um sucinto relato da primeira experiência de aplicação da proposta (teste piloto). Posteriormente, discutimos de forma aprofundada a aplicação efetiva da proposta pedagógica.

4.1 UM BREVE RELATO DA APLICAÇÃO DO TESTE PILOTO

O teste piloto foi aplicado com três estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Wanderley-BA. Esses estudantes possuem idade entre 13 e 15 anos, são provenientes da zona urbana do município e estudam no turno matutino. É importante destacar que os estudantes colocaram-se como voluntários para participarem de todas as atividades propostas.

A primeira etapa do teste piloto configurou-se como uma produção inicial diagnóstica, realizada no dia 13 de Maio de 2014. Os educandos foram submetidos a uma proposta de produção textual (ver APÊNDICE D) sobre o tema Eutanásia. Ao entregar a proposta aos estudantes e fazer a leitura do enunciado, foi possível perceber que os educandos desconheciam a temática abordada. Por essa razão, tornou-se necessário que o professor pesquisador apresentasse e discutisse brevemente o assunto para que os alunos pudessem produzir o texto solicitado.

De acordo com os critérios de análise da ficha de avaliação (ver APÊNDICE H), os textos produzidos inicialmente pelos educandos apresentaram alguns problemas com relação à forma, ao conteúdo, às informações e, principalmente, no que diz respeito à argumentatividade.

Com relação à forma, observamos que um dos textos analisados apresentou grandes dificuldades de estruturação dos parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, recebendo classificação “insuficiente”, visto que não conseguiu apresentar o tema, desenvolver as ideias e argumentos, apresentando, ao final, uma proposta de solução e/ou uma síntese do tema discutido. Os outros dois textos

analisados apresentaram classificação insuficiente em apenas um item, sendo um na introdução e o outro no desenvolvimento. Nos demais itens apresentaram classificação “regular”, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 01 – Forma do texto na produção inicial (Teste Piloto)

PRODUÇÃO INICIAL (Forma)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Introdução	2	1	0	0
b) Desenvolvimento	2	1	0	0
c) Conclusão	1	2	0	0

Fonte: Próprio autor

Da mesma forma, apenas um dos textos analisados recebeu classificação insuficiente em todos os itens referentes ao critério conteúdo, uma vez que o texto não apresentava uma linguagem clara, não relacionava nem interpretava fatos, dados e informações, as ideias encontravam-se desorganizadas no interior dos parágrafos e não possuía um ponto de vista concreto a ser defendido. Os outros dois textos receberam classificação insuficiente em apenas três e quatro itens. Nos demais, a classificação foi regular, pois a falta de conhecimento do tema dificultou o desenvolvimento das ideias, a clareza da escrita e a construção e defesa da tese, como é possível verificar abaixo.

Tabela 02 – Conteúdo na produção inicial (Teste piloto)

PRODUÇÃO INICIAL (Conteúdo)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Clareza das ideias.	2	1	0	0
b) Interpretação de fatos, dados e informações.	3	0	0	0
c) Organização das ideias, conceitos e opiniões.	1	2	0	0
d) Seleção e articulação de diferentes perspectivas sobre o tema.	1	2	0	0
e) Elaboração de hipóteses	3	0	0	0
f) Proposta e defesa de uma tese.	1	2	0	0

Fonte: Próprio autor

No que diz respeito à força argumentativa dos enunciados, apenas um texto analisado desenvolveu suas ideias seguindo a escala argumentativa, apresentando a seguinte conclusão e argumentos:

a) “As pessoas são contra a Eutanásia” (conclusão):

Arg. 1 – “acreditam que Deus deu a vida e só ele pode tirá-la”;

Arg. 2 – “acreditam que é um crime matar o paciente sem ele morrer no devido tempo”.

Os outros dois textos apresentam argumentos de forma isolada, não construindo uma classe ou escala argumentativa, como também apresentaram ideias desconexas e argumentos inválidos e repetitivos ao longo do texto.

Com relação ao uso de operadores argumentativos, verificamos que em todos os textos há uma predominância de uso de operadores que indicam relação de soma (e) e relação de oposição (porém e mas). Apenas dois textos utilizaram operadores que indicavam relação de explicação (porque, pois) e relação de disjunção (ou), e somente um texto utilizou um operador que estabelecia relação de comparação (do que). No total, os textos analisados apresentaram entre 02 e 05 tipos de operadores argumentativos.

Quanto ao uso de marcadores de pressuposição, a diferença entre os usos em todos os textos é ainda maior. Os marcadores de pressuposição representados pelos advérbios (muito, completamente, constantemente) e pelas orações adjetivas restritivas (“que sofrem e sentem dor constantemente” e “que eu gosto muito”) foram os mais empregados, aparecendo em dois dos textos avaliados. Apenas um dos textos empregou um verbo que indica mudança como marcador de pressuposição (“cheguei” a). No geral, os estudantes utilizaram em seus textos de um a três marcadores de pressuposição distintos.

Posteriormente à realização da produção inicial, os estudantes começaram a participar das oficinas com os gêneros digitais fórum e *chat* na rede social Facebook sobre o mesmo tema de discussão: Eutanásia. Os estudantes foram direcionados para links em que tiveram acesso a textos, vídeos e imagens que discorriam sobre o conteúdo para, em seguida, participarem das oficinas.

A oficina com o gênero fórum teve início em 17 de Maio de 2014, finalizando-se em 02 de Junho, com 20 postagens dos estudantes e do professor pesquisador sobre o tema. Na oficina com o fórum, foi possível observar que todos os estudantes demonstraram ser favoráveis à prática da Eutanásia aplicada a doentes incuráveis,

que estivessem sofrendo com dores e outros problemas, desde que houvesse consentimento da família ou do paciente. No fórum, os estudantes relacionaram o conteúdo dos textos lidos com as imagens analisadas e o filme assistido, podendo, dessa forma, exemplificar as argumentações realizadas.

A oficina com o gênero *chat* foi mais significativa, pois apresentou um número maior de participações. O *chat* foi realizado no dia 11 de junho, com participação dos 03 estudantes e do professor pesquisador, totalizando 70 sequências dialogais numa duração de 01 hora e 12 minutos. No *chat*, os estudantes ratificaram sua posição em favor da prática da eutanásia para adultos e crianças, sinalizando novamente que essa só pode ser aplicada a doentes incuráveis, que estejam sofrendo bastante. Ao serem questionados sobre a realização da eutanásia para amigos, familiares e crianças, os educandos mostraram-se mais uma vez favoráveis, apresentando os mesmos argumentos.

Após a realização das oficinas, os estudantes foram submetidos à produção final (Ver APÊNDICE E), no dia 12 de junho de 2014, que consistia na revisão e reformulação do texto inicialmente produzido antes das oficinas. Os estudantes receberam as produções corrigidas com base nos critérios referentes à estrutura, conteúdo e argumentação dos textos, conforme critérios da ficha de análise. Em seguida, os educandos verificaram os desvios encontrados e as observações colocadas para refazerem os textos utilizando, agora, todo o suporte oferecido pela leitura dos textos e imagens, pela apreciação do filme e pelas discussões realizadas no fórum e no *chat*. Acompanhemos, a seguir, a análise dos resultados encontrados na produção final.

Com relação à forma, observamos algumas mudanças positivas no que diz respeito à paragrafação e divisão do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. Os estudantes, em sua maioria, apresentaram o tema de forma clara, desenvolveram as ideias ao longo do texto com exemplificações e argumentações razoáveis e apresentaram ao final uma proposta de solução e/ou retomada ao tema central em forma de síntese. No item introdução, todos os estudantes receberam a classificação “bom”; no desenvolvimento, apenas 02 estudantes receberam a mesma avaliação e no que se refere à conclusão, apenas 01 educando atingiu o nível “ótimo” em relação ao que foi produzido pelos demais participantes.

Observemos a tabela abaixo:

Tabela 03 – Forma do texto na produção final (teste piloto)

PRODUÇÃO FINAL (Forma)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Introdução	0	0	3	0
b) Desenvolvimento	0	1	2	0
c) Conclusão	0	1	1	1

Fonte: Próprio autor

No que tange ao conteúdo, também verificamos uma maior preocupação dos estudantes com relação à clareza da linguagem, à relação com fatos e informações, bem como à organização das ideias ao longo do texto. Foi possível observar, ainda, uma defesa mais concreta de um ponto de vista específico e na seleção de argumentos. Dois dos textos avaliados apresentaram a classificação “bom” em grande parte dos itens, enquanto o outro texto passou de “insuficiente”, na produção inicial, para “regular”, na produção final, não demonstrando, assim, um bom progresso, como se vê na tabela a seguir:

Tabela 04 – Conteúdo do texto na produção final (teste piloto)

PRODUÇÃO FINAL (Conteúdo)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Clareza das ideias.	0	1	2	0
b) Interpretação de fatos, dados e informações.	0	1	2	0
c) Organização das ideias, conceitos e opiniões.	0	1	2	0
d) Seleção e articulação de diferentes perspectivas sobre o tema.	0	0	3	0
e) Elaboração de hipóteses	2	1	0	0
f) Proposta e defesa de uma tese.	0	1	2	0

Fonte: Próprio autor

Nas versões finais, grande parte dos textos analisados apresentou a força argumentativa dos enunciados por meio de classes e escalas argumentativas. Com relação à primeira, temos:

a) “A eutanásia é uma prática correta” (conclusão):

Arg. 1 – “nenhuma pessoa merece morrer sentindo dor”;

Arg. 2 – “o paciente possui doenças incuráveis”;

Arg. 3 – “o paciente não pode fazer nada para se recuperar”.

Como escala argumentativa encontramos um conjunto com mais enunciados:

b) “Ela precisou passar por vários obstáculos” (Conclusão);

Arg. 1 – “sofreu uma fatura no nariz”;

Arg. 2 – “quebrou ossos em algumas partes”;

Arg. 3 – “precisou amputar uma perna”;

Arg. 4 – “tentou se suicidar” (Argumento mais forte);

Nos enunciados acima, observamos a presença dos argumentos de forma crescente, sendo o último considerado mais forte, uma vez que é assinalado no texto com o operador argumentativo “até” em “**até** tentou se suicidar”, mostrando assim o argumento mais forte dentro de uma escala orientada para uma mesma conclusão.

Na produção final, os operadores argumentativos foram usados em maior quantidade, sendo predominantes nos três textos os que designam relações de soma (e), de disjunção (ou) e de causalidade (pois, porque), assim como na produção inicial. Na maioria dos textos também apareceram operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala (até, até mesmo), operadores que mostram relação de conclusão (portanto, sendo assim) e aqueles que apresentam relação de oposição (mas). Apenas um dos textos apresentou um operador que introduz conteúdos pressupostos, sendo ele o advérbio “já” em “*A eutanásia já foi liberada para alguns países*”, pressupondo que existem países que ainda consideram a eutanásia uma prática ilícita. No total, os textos analisados apresentaram entre 03 e 07 tipos de operadores argumentativos, quantidade maior do que a apresentada na primeira versão da produção.

Com relação aos marcadores de pressuposição, as orações adjetivas continuam sendo predominantes nos textos, como “*que sinta dores ou sofrimento*” (explicativa), referindo-se aos doentes incuráveis e ressaltando que eles sentem dor ou sofrem. Outra oração adjetiva utilizada em um dos textos foi “que não desistia de seu melhor sonho” (restritiva), referindo-se à personagem do filme “Menina de Ouro” e especificando uma de suas características: “Uma menina corajosa e competente *que não desistia de seu melhor sonho*”. Outro marcador utilizado foi um verbo que indica mudança de estado (passar), assim como na produção inicial. Como novidade, temos a utilização do conector circunstancial “então” no enunciado “a

menina pediu ao seu treinador então que aplica-se a Eutanásia nela". No geral, cada texto empregou apenas dois marcadores de pressuposição que indicavam relações de sentido distintas, não evidenciando, assim, muitas diferenças com relação à primeira versão produzida.

Assim, analisando a conjuntura da aplicação do teste-piloto, podemos verificar é possível o desenvolvimento de atividades com o uso das novas tecnologias, gêneros digitais e redes sociais para o desenvolvimento das habilidades de argumentação nas produções escritas dos estudantes. A realização das oficinas na rede social aponta que o trabalho com os gêneros digitais fórum e *chat* pode fazer parte do trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa, visando o aprimoramento das produções textuais no que diz respeito à argumentação, à informatividade no texto, à clareza e organização das ideias, entre outros itens, tornando, assim, os textos mais adequados para as finalidades expositiva e persuasiva a que se destinam. O teste-piloto permitiu que verificássemos tanto problemas que os alunos tinham no desenvolvimento da argumentação quanto a adequação da proposta que tínhamos planejado, mostrando sua potencialidade para o desenvolvimento da escrita e da argumentação.

4.2 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesta seção, discutimos a aplicação da proposta de intervenção pedagógica realizada com 13 estudantes¹² do 9º ano de uma escola da rede pública municipal da cidade de Wanderley-BA. Inicialmente, discutiremos sobre a apresentação da proposta aos estudantes e o momento da produção inicial. Em seguida, analisamos e discutimos o desenvolvimento das oficinas realizadas no Facebook com os gêneros digitais fórum e *chat*. Posteriormente, relatamos o momento da revisão e da produção final dos textos e, por fim, traçamos uma análise das produções iniciais e finais no que diz respeito aos mecanismos da argumentatividade.

¹² Inicialmente, 24 estudantes participaram da primeira parte da proposta de intervenção pedagógica. Entretanto, ao longo do desenvolvimento das atividades, houve muitas desistências e apenas 13 estudantes finalizaram as atividades. Desses estudantes, aproveitamos todas as 26 produções textuais para análise, sendo 13 iniciais e 13 finais.

4.2.1 A apresentação da proposta e a produção inicial

A proposta de intervenção intitulada “*O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção escrita*” foi desenvolvida, inicialmente, com 24 estudantes do 9º ano, de ambos os sexos, masculino e feminino, com idade entre 12 e 15 anos.

A primeira parte da aplicação consistiu na apresentação da proposta aos estudantes e à produção inicial dos textos do gênero dissertação argumentativa, sendo realizada no dia 08 de Outubro de 2014, com carga horária de 03 h/a. Antes de apresentar a proposta de trabalho aos estudantes, o pesquisador apresentou-se para a turma e lançou para eles os seguintes questionamentos: Durante esse ano letivo, vocês já produziram textos do gênero dissertação argumentativa? Gostam de produzir textos desse gênero? Quando possuem uma opinião sobre um assunto, sabem defender seu ponto-de-vista com argumentos? Vocês sabem o que é uma rede social? Podem dar exemplos? Todos vocês possuem Facebook? Para que o utilizam? Já pensaram em desenvolver atividades pedagógicas/escolares utilizando o Facebook? Vocês sabem o que é um fórum? Já participaram de um *chat*?

Nesse momento, houve grande participação da turma e os estudantes relataram ter conhecimento sobre o gênero dissertação argumentativa, uma vez que durante o ano letivo já haviam tido contato com a leitura e a produção desse gênero. Relataram, ainda, que gostavam de defender seu ponto de vista, principalmente por meio de debates orais, mas que tinham um pouco de dificuldade na defesa escrita por meio de argumentos, o que levava, de certa forma, a não gostarem de produzir textos do gênero.

Com relação ao uso das novas tecnologias e da internet, a grande maioria da turma relatou conhecer diversas redes sociais, citando o Facebook, o Whatsapp, o Instagram e o Youtube como suas preferidas, tendo cadastro e acesso a quase todas elas. Com relação específica ao Facebook, apenas 03 estudantes da turma afirmaram não ter acesso a essa rede, como também a nenhuma das outras citadas, pois residiam na zona rural e não tinham acesso à internet. Além desses 03 estudantes, um outro relatou ter bloqueado a conta do Facebook, pois também residia na zona rural e entrava poucas vezes na rede social quando vinha à zona urbana.

Os estudantes que possuíam Facebook afirmaram utilizá-lo para ver as novidades, conversar com os amigos, postar fotos e compartilhar vídeos, atividades apenas de entretenimento. Responderam, ainda, que nunca utilizaram o Facebook para o desenvolvimento de atividades escolares. Com relação ao uso dos gêneros fórum e *chat*, todos os que possuem acesso ao Facebook afirmaram conhecer o *chat*, pois o utilizavam na própria rede social, mas também em outros sites como Uol e Terra. Entretanto, afirmaram desconhecer o gênero fórum e não saber a sua funcionalidade.

As questões propostas, no primeiro momento, aos estudantes exemplificam o que Leitão (2011) convencionou chamar de ações pragmáticas, dentro do campo das ações discursivas que auxiliam a transformação de temas curriculares em temas de argumentação. Esse primeiro momento de diagnóstico serviu como uma forma de despertar nos estudantes a habilidade da argumentação, uma vez que as ações pragmáticas representam um desafio para que os educandos apresentem seu posicionamento, justificando-o, incentivando-os a exporem suas ideias.

Após os questionamentos, o pesquisador apresentou a proposta de trabalho com o uso dos gêneros fórum e *chat* a ser desenvolvida no Facebook e como seriam os momentos de realização das oficinas, da produção inicial e final dos textos do gênero dissertação argumentativa e da construção de uma página no Facebook para publicação dos textos produzidos. Além disso, explicou aos estudantes, por meio de slides, as características e funcionalidade dos gêneros digitais mencionados, dando maior ênfase ao fórum, visto que foi o gênero que a turma afirmou desconhecer. Ademais, ressaltou que a participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas seria de forma voluntária.

O professor solicitou, também, aos estudantes mais experientes com o Facebook que ajudassem os colegas que não tinham acesso à rede a realizarem o cadastro, informando, ainda, para aqueles não possuíam acesso à internet em casa ou no celular, que a sala de informática da escola estava disponível para os estudantes realizarem as atividades na hora do intervalo e no horário oposto.

Em seguida, o professor pesquisador apresentou aos estudantes as três temáticas disponíveis para a realização dos debates no Facebook e solicitou que votassem em apenas um dos seguintes temas: *A legalização do aborto no Brasil*; *A prática da eutanásia* e *A legalização da maconha no Brasil*. De forma unânime, toda a turma optou em discutir nas oficinas sobre “*A legalização da maconha no Brasil*”.

Depois da votação, realizamos um breve debate sobre a temática para diagnosticar as informações que os alunos tinham do assunto e qual ponto de vista defendiam. Nesse momento, verificamos que grande parte da turma possuía um posicionamento contrário à proposta de legalização da maconha, porém não possuíam informações exatas sobre o conteúdo, disseminando, ainda, ideias advindas do senso comum.

A discussão realizada com os estudantes se caracteriza dentro do que Leitão (2011) considera como ações argumentativas, aquelas que ampliam e sustentam a argumentação. Referem-se à própria formulação de argumentos, ao levantamento de dúvidas, à avaliação de contra-argumentos e posicionamentos de outros educandos, como também às respostas às oposições ao seu ponto de vista. As ações argumentativas objetivam o desenvolvimento da contra-argumentação, a fim de que o estudante reflita e analise seu ponto de vista, baseando-se nas contribuições trazidas pela oposição dos colegas ao seu posicionamento.

Concluído o breve debate, o professor pesquisador entregou para cada estudante a folha de produção inicial (ver APÊNDICE F) e solicitou que os estudantes produzissem o gênero dissertação argumentativa apresentando os conhecimentos que possuíam no momento sobre o assunto, expondo o seu ponto de vista sobre a temática e defendendo-o por meio de argumentos. Nesse momento, o professor não interferiu nas produções iniciais e deixou que os estudantes realizassem a atividade sozinhos, visto que teriam o momento de adquirir mais conhecimentos e debater sobre o assunto nas oficinas propostas a partir da leitura de diversos materiais.

Para finalizar esse primeiro momento, o professor recolheu os textos produzidos, agradeceu a participação de todos e informou que as oficinas no Facebook estariam disponíveis na semana seguinte, prazo que levaria para aqueles que não possuíam perfil na rede se cadastrarem e para ele adicionar todos os participantes como membros do grupo na rede. Adiante, apresentamos e discutimos o desenvolvimento das oficinas com o uso dos gêneros fórum e *chat* no Facebook e a participação dos estudantes nas discussões propostas sobre a legalização da maconha no Brasil.

4.2.2 O desenvolvimento das oficinas com os gêneros digitais fórum e *chat* no Facebook

A primeira oficina desenvolvida nesta proposta de intervenção pedagógica configurou-se como um debate por meio do gênero digital fórum sobre a legalização da maconha no Brasil, com duração de 10h/a. As orientações e as indicações de leitura para a realização da atividade com o fórum foram postadas no grupo “Oficina de Produção Textual” no Facebook no dia 17 de outubro de 2014, conforme mostra a Figura 02, abaixo.

Figura 02 – Atividades propostas com o gênero fórum

 **Erikson Carvalho**
17 de outubro de 2014 · Editado

Proposta de discussão - A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA NO BRASIL

1º MOMENTO: Acesse o link abaixo e faça a leitura da notícia “Decisão do Uruguai reacende debate sobre a legalização da maconha no Brasil”, publicada pelo Jornal Zero Hora, disponível em:
(<http://zerohora.clicrbs.com.br/.../decisao-do-uruguai-reacend...>)

2º MOMENTO: Observe e analise criticamente a charge que se encontra no final deste post. Estabeleça comparações com a leitura do texto acima.

3º MOMENTO: Acesse o link abaixo e assista ao vídeo “Especialista avalia os reflexos da maconha no Brasil”, disponível em:
(http://www.youtube.com/watch?v=7p6U_4eJAFo)

4º MOMENTO: Com base na leitura da notícia, na análise da imagem e na apreciação do vídeo acerca das discussões sobre a legalização da maconha no Brasil, apresente seu ponto de vista e respectivos argumentos sobre a questão a seguir:

A MACONHA TAMBÉM DEVE SER DESCRIMINALIZADA E LEGALIZADA NO BRASIL?

Lembre-se de que descriminalizada significa deixar de ser crime. Confronte seu ponto de vista com o posicionamento dos demais colegas e comente suas publicações. Boa atividade e sucesso!



NaniHumor.com

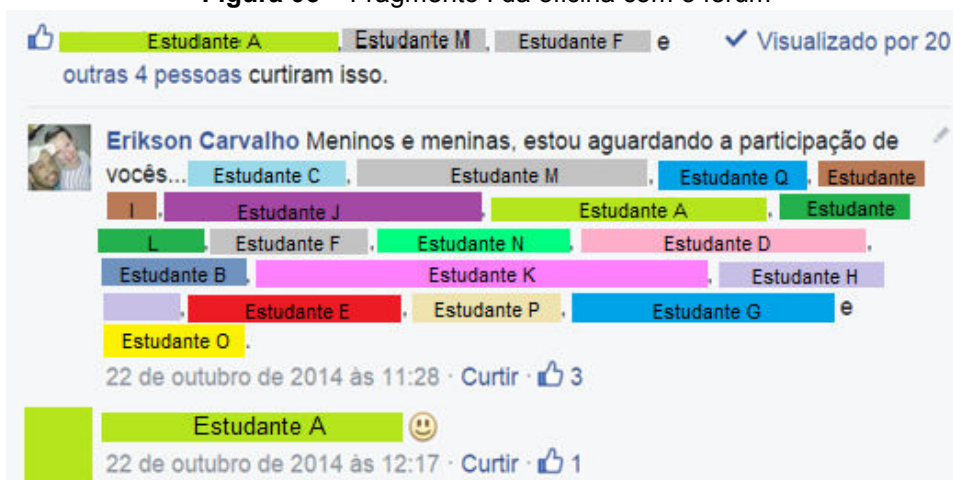
[Curtir](#) · [Comentar](#)

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

Primeiramente, os estudantes deveriam acessar os links indicados para leitura da notícia e da charge sugeridas, bem como a apreciação do vídeo indicado,

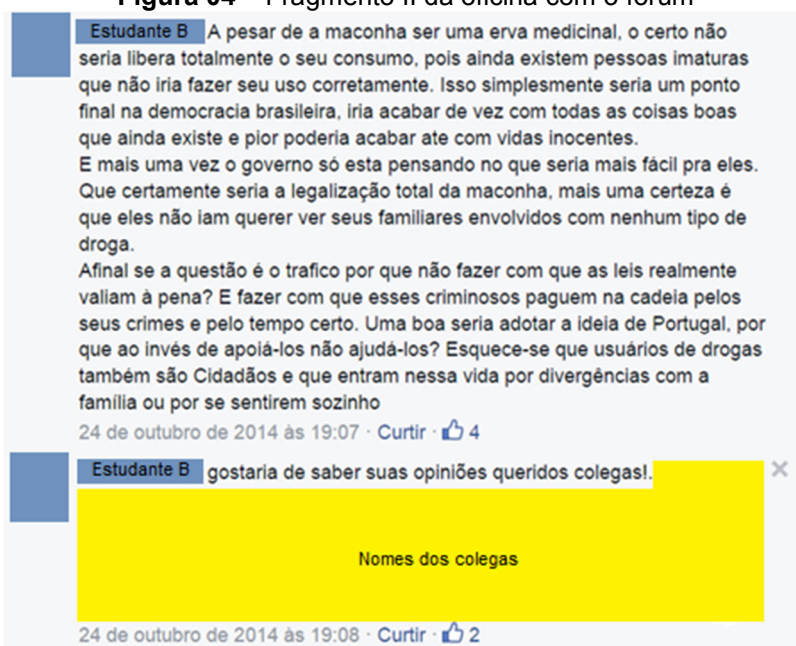
a fim de que adquirissem maiores informações para, posteriormente, darem início às discussões no fórum. Decorridos 05 dias de postagem da atividade no grupo da rede social, o pesquisador observou que os estudantes haviam visualizado a oficina, porém ainda não tinham se manifestado. Diante disso, resolveu marcar todos os estudantes¹³ e chamar sua atenção para a participação da tarefa, como verificamos na Figura 03. Somente a partir do dia 24 de Outubro começaram a aparecer, de forma tímida, as primeiras postagens de discussão da temática, conforme Figura 04.

Figura 03 – Fragmento I da oficina com o fórum



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

Figura 04 – Fragmento II da oficina com o fórum



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

¹³ A fim de manter a privacidade dos estudantes, seus nomes e imagens não serão apresentados na análise dos dados. Por essa razão, identificamos cada estudante com uma letra do alfabeto.

A primeira estudante, estudante B, a participar efetivamente da atividade também resolveu, além de expor seu ponto de vista sobre o assunto, chamar a atenção dos colegas para que começassem a participar, conforme aponta a Figura 04, pois também verificou um certo desestímulo dos estudantes para o desenvolvimento da oficina.

Observamos que o comentário da estudante mostra seu posicionamento contra a legalização da maconha no Brasil. Para ela, algumas pessoas não possuem maturidade suficiente para lidar com o uso liberado dessa droga, afirmando, ainda, que a legalização da maconha seria mais vantagem para o Governo, porém sem apresentar os devidos argumentos que comprovassem essa última ideia. Analisamos que a estudante ainda não apresenta suas ideias de forma coerente, baseando-se em algumas informações baseadas no senso comum. Na outra postagem, na mesma Figura 04, a estudante convida os colegas para apresentarem seu ponto de vista.

Na primeira oficina com o uso do gênero digital fórum, contamos com a participação de 20 estudantes, sendo que 04 deles não compareceram ao grupo para o desenvolvimento da atividade, uma vez que, como salientado, a participação deles seria de forma voluntária. Ao término da oficina, no dia 14 de novembro de 2014, o fórum finalizou com um total de 106 postagens, em que os alunos apresentaram e discutiram seus pontos de vista sobre a temática de debate.

Para Xavier e Santos (2005), a participação dos estudantes em atividades com o uso do fórum possibilita a ampliação da capacidade de argumentar sobre temas diversos, favorecendo-lhes aprendizado e reflexão sobre diversas opiniões, além de proporcionar um próprio resumo sobre as questões que foram discutidas. Assim, para os autores os fóruns são “megaFerramentas” (op. cit., p. 37) para estimular os educandos a construir e defender pontos de vista.

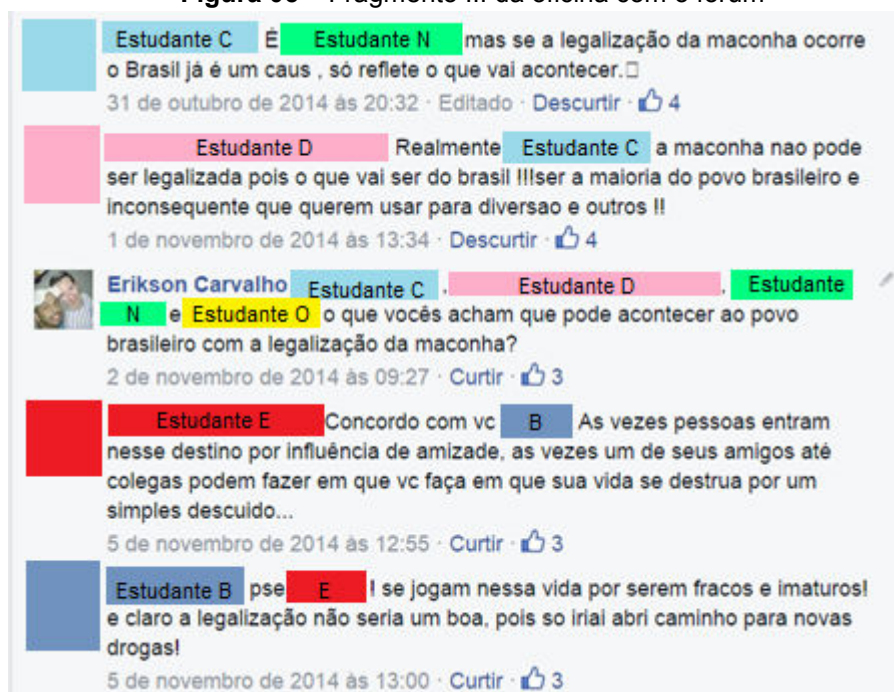
É interessante destacar que, no início da oficina, 02 estudantes colocaram suas postagens em local diferente do destinado à realização do fórum. Verificamos que esses dois estudantes não haviam entendido que as postagens no fórum se realizariam na forma de comentários abaixo do post com a proposta da tarefa. Ao invés de postarem como comentários, colocaram como forma de posts normais no grupo do Facebook. Ao verem a participação dos colegas no local destinado, esses estudantes compreenderam a estrutura do fórum e começaram a participar conforme o proposto.

Paiva e Rodrigues Jr. (2007) definem o fórum como uma ferramenta das páginas de internet, utilizada para o debate de variados temas. Sua organização se dá por meio da subdivisão por assuntos e tópicos. No fórum, as mensagens postadas são ordenadas de acordo à data e horário de postagem e podem ser visualizadas e comentadas por todas as pessoas que participam da atividade.

Nessa perspectiva, é que a proposta de atividade com o fórum foi lançada. Entretanto, como transformamos um post no grupo do Facebook em uma proposta do fórum de discussão, alguns estudantes, como mencionado, tiveram dificuldade em reconhecer que sua participação seria na forma de comentários abaixo do post principal, que funcionariam como as postagens de um fórum convencional.

A seguir, apresentamos a análise de alguns momentos das discussões realizadas pelos estudantes no fórum sobre a legalização da maconha no Brasil. É interessante ressaltar que alguns estudantes também participaram juntamente com outros colegas, por motivos de ordem técnica e de conexão. Por essa razão, na postagem, o colega dono do perfil sinalizava, por meio do nome do colega entre parênteses, a sua participação na atividade.

Figura 05 – Fragmento III da oficina com o fórum



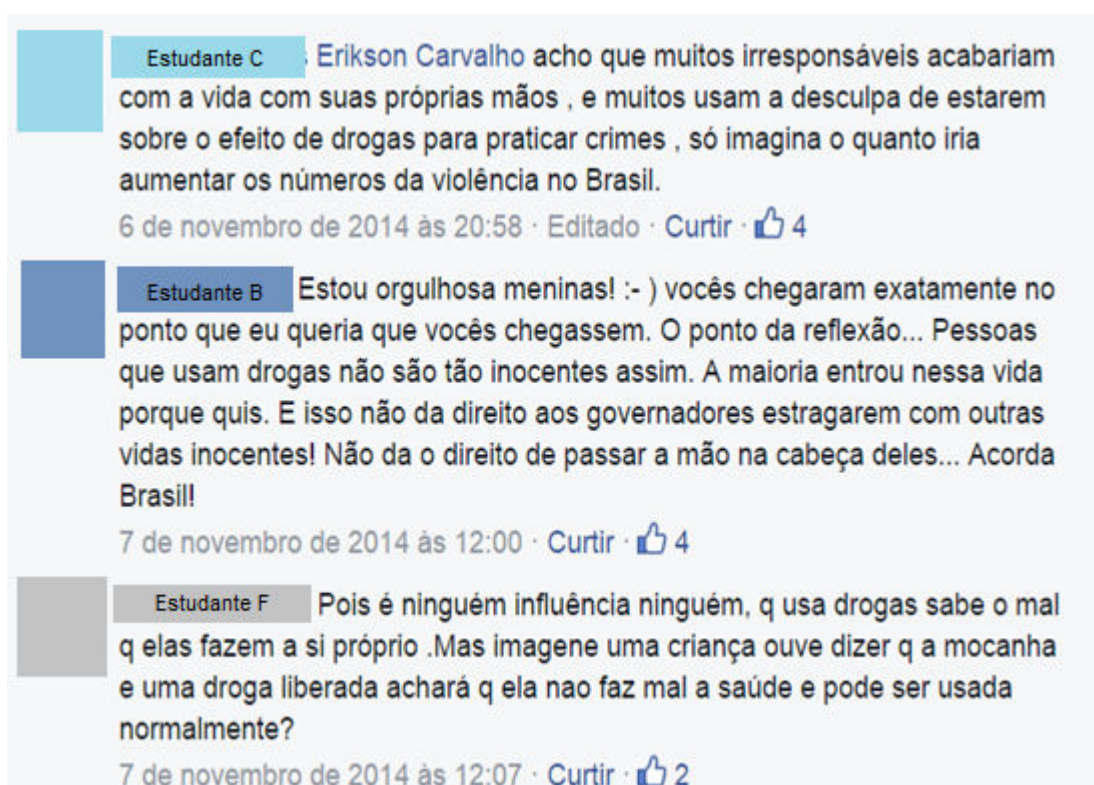
Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

Na Figura 05, observamos a presença de várias postagens de estudantes que são contra a legalização da maconha no Brasil. Os comentários acima foram

motivados a partir de um comentário anterior de um estudante a favor da legalização da referida droga. O primeiro comentário da Figura acima, da estudante C, começa por citar o nome do colega, estudante N, que apresentou o posicionamento favorável à legalização, como forma de chamar a atenção desse colega e evidenciá-lo para os demais.

O professor pesquisador também lança mais um questionamento para incentivar as discussões e, em seguida, os demais estudantes expõem os motivos pelos quais são contra a legalização da maconha, destacando que muitas pessoas usam a droga por diversão, por fraqueza, imaturidade e influência dos amigos, ressaltando, ainda, que a maconha pode despertar os usuários para o consumo de drogas mais pesadas.

Figura 06 – Fragmento IV da oficina com o fórum



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

Na Figura 06, apresentada acima, vemos mais algumas postagens dos estudantes, B, C e F, ressaltando que os usuários de drogas são responsáveis pelo que fazem e que entram nesse mundo por decisão própria, negando, assim, a ideia do colega, estudante E, apresentada na Figura 05, de que as pessoas começam a utilizar a maconha por influência de outras. Para essas estudantes, muitos usuários

criminosos também justificam seus crimes pelo uso das drogas. No último comentário, a estudante F destaca que a legalização da maconha pode influenciar crianças, que crescerão com a ideia de que essa droga não traz prejuízos à saúde e que pode ser utilizada livremente. Todas essas ideias apresentadas justificam o posicionamento contrário das estudantes contra a legalização da maconha.

Analisemos, agora, a Figura 07

Figura 07 – Fragmento V da oficina com o fórum

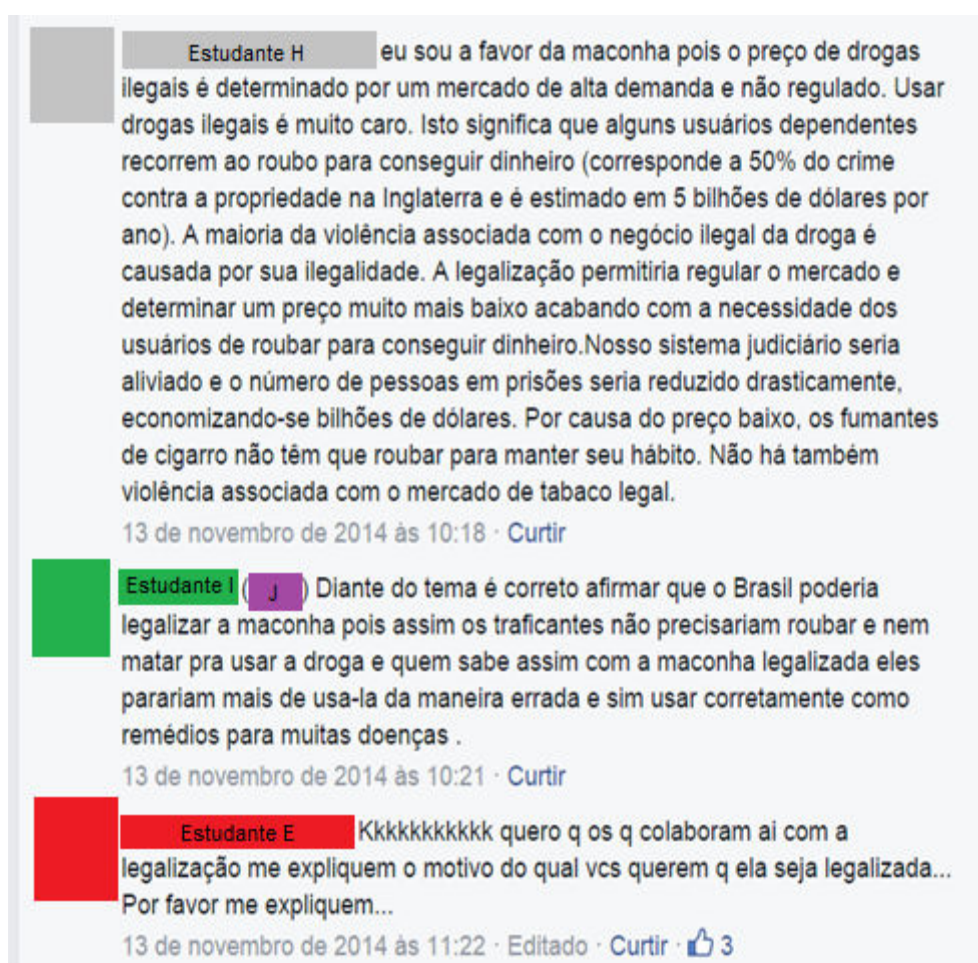


Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

Na Figura 07, também presenciamos uma divergência de pontos de vista com relação ao uso da maconha. Observamos duas estudantes, A e F, que debatem com o colega, estudante G, por apresentar um posicionamento parcial com relação ao assunto. É interessante destacar que o estudante G, no breve debate realizado em sala de aula na primeira parte da proposta, apresentou um posicionamento totalmente a favor da legalização da maconha. Entretanto, na discussão no fórum, apresentou um ponto de vista parcial, relatando ser favorável à legalização da maconha apenas para ser usada como medicamento, o que gera a reação das colegas.

Na Figura 08, logo abaixo, também verificamos mais alguns pontos de vista a favor da legalização da maconha. Nos comentários que seguem, identificamos os argumentos dados pelos estudantes para serem a favor de tornar a venda e o uso da maconha legais no Brasil. Para eles, estudantes H e J, a legalização dessa droga acarretaria na diminuição do preço para o consumo de drogas no país e, conseqüentemente, diminuição dos casos de roubo e violência, bem como do número de presidiários. Além disso, destacam mais uma vez a possibilidade de uso da maconha como remédio.

Figura 08 – Fragmento VI da oficina com o fórum



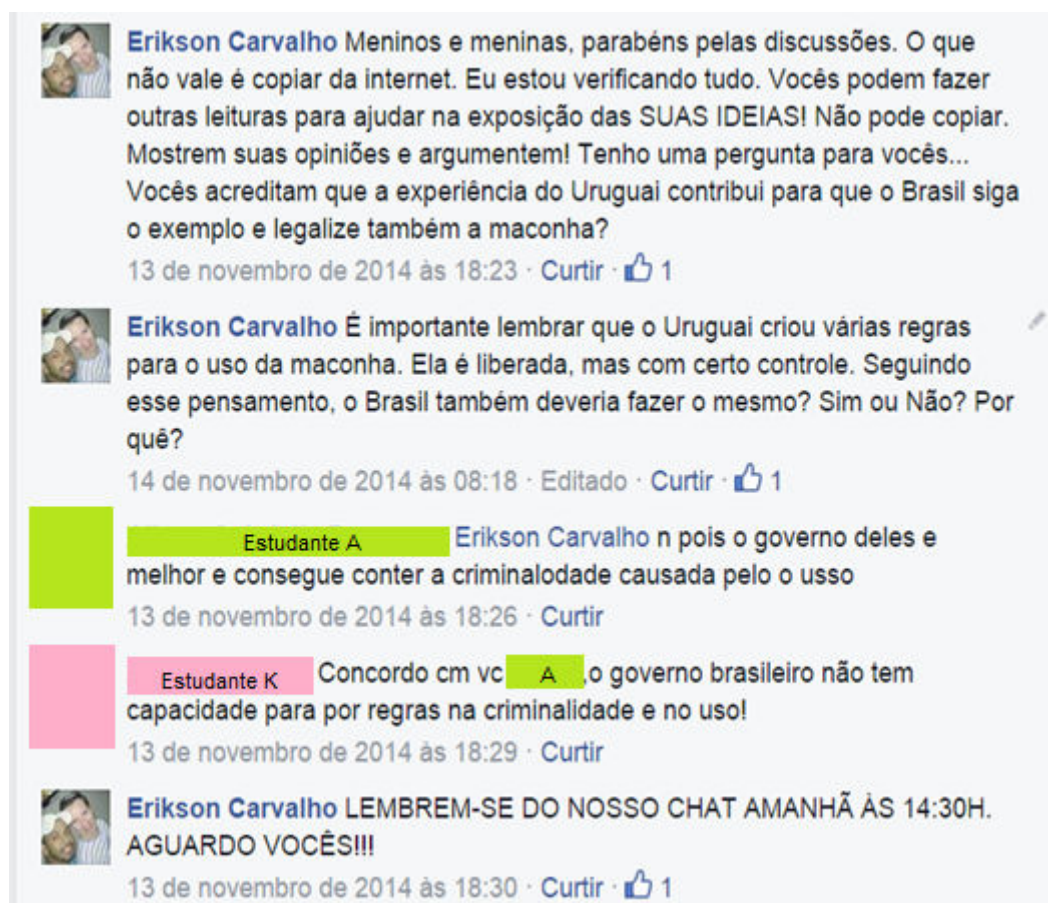
Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

Por meio de denúncias dos colegas de classe, o pesquisador começou a investigar a suposta cópia de fragmentos da internet nos comentários de alguns estudantes. Dessa forma, descobriu realmente que alguns estudantes estavam copiando e colando fragmentos de sites diversos que discorriam sobre a temática. O

comentário do estudante H, por exemplo, foi totalmente copiado do site Jornal Imparcial, conforme busca no Google.

Portanto, como mostra a Figura 09 a seguir, o professor-pesquisador resolveu chamar a atenção dos estudantes sobre a importância de não copiar informações, mas sim mostrar e defender seu ponto de vista sobre o tema. Ademais, aproveitou para lançar mais questionamentos para estimular as discussões e lembrar aos estudantes do dia e horário para a realização da oficina com o *chat*, o qual apresentamos e analisamos após a Figura abaixo.

Figura 09 – Fragmento VII da oficina com o fórum



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1425614131024096/>

Nesse sentido, observamos que os momentos de discussão na oficina com o gênero fórum, analisados acima, exemplificam o que Vargas e Leitão (2011) nomeiam de relações simétricas e assimétricas que se dão no processo de ensino-aprendizagem. As relações simétricas se dão entre aluno-aluno e as assimétricas entre professor-aluno, capazes de favorecer o desenvolvimento da argumentação por meio do contato que estabelecem com o mundo, representado pelos diversos

colegas de sala de aula, bem como a partir da mediação do professor para a construção do conhecimento.

Após a realização das discussões por meio do gênero digital fórum, prosseguimos para o desenvolvimento do *chat* com os estudantes, como forma de sintetizar e concretizar as discussões sobre a legalização da maconha no Brasil. A realização do *chat* estava marcada para o dia 13 de Novembro, porém na data e horário combinados, toda a cidade ficou sem conexão com a internet. Dessa forma, o *chat* foi remarcado para o dia 14 de Novembro, às 14h, data em que foi efetivamente realizado.

No *chat*, contamos com a participação de apenas 13 estudantes, totalizando, ao final das discussões, 265 sequências dialogais, num período de 51 minutos. É interessante destacar que esses estudantes participantes do *chat* também participaram das discussões realizadas no fórum. Alguns estudantes também participaram juntamente com outros colegas, pois não conseguiram acessar o seu perfil devido à lenta conexão com a internet. Por esse motivo, na hora da participação, o colega dono do perfil sinalizava por meio do nome do colega entre parênteses a sua participação na atividade.

Para a realização do *chat* no Facebook, o pesquisador abriu uma janela de conversação e adicionou todos os participantes do grupo “Oficina de Produção Textual”, nomeando a conversa como “Chat – A legalização da Maconha no Brasil”. Após a inclusão dos participantes, o professor pesquisador esperou um momento para que mais estudantes estivessem online e pudessem participar da atividade. Decorrido o tempo de espera e diante da ansiedade de alguns estudantes em iniciar a atividade, a realização do *chat* teve início às 14h50, com 50 minutos de atraso, encerrando às 15h41, com duração total de 51 minutos.

Leal (2007) ressalta as contribuições que o bate-papo (*chat*) traz para o professor e para o aluno quando seu uso é cuidadosamente planejado para fins pedagógicos. Segundo a autora, o *chat* promove o desenvolvimento de habilidades importantes no processo educativo, como a interação, a colaboração, a cooperação, a leitura dinâmica, a rapidez de pensamento e a argumentação. Mercado (2004) também sinaliza o uso do *chat* como ferramenta pedagógica e ressalta que a atividade deve ser planejada e agendada com os estudantes, informando-os sobre dia, horário e foco da discussão.

Nesse sentido, ressaltamos que o *chat* desenvolvido com os estudantes para discussão sobre a legalização da maconha no Brasil segue as recomendações de Leal (2007) e Mercado (2004), sendo cuidadosamente planejado, com objetivos educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento das habilidades supracitadas, especialmente, a que diz respeito ao aprimoramento da argumentatividade. Ademais, todos os estudantes tinham conhecimento da pauta de discussão e foram avisados antecipadamente sobre a realização da atividade.

Na proposta inicial, o objetivo do *chat* era promover discussões sobre o seguinte questionamento: “*Os brasileiros não deveriam reivindicar questões mais relevantes, como saúde, educação e segurança, ao invés de marcharem a favor da legalização da maconha?*”. Entretanto, o questionamento inicial foi modificado, conforme verificamos na Figura 10.

Figura 10 – Fragmento I da oficina com o fórum com o *chat*



Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

Conforme observado na Figura 10, o professor pesquisador iniciou as discussões no *chat* a partir de um questionamento, levando em consideração as leituras feitas e o debate realizado no fórum. Mais uma vez o pesquisador motivou os estudantes a apresentarem seu ponto de vista e a defendê-lo por meio de argumentos. Observamos, ainda, que os estudantes iniciaram o debate com

respostas vazias. Por essa razão, tornou-se necessário que o mediador do *chat* instigasse os educandos a darem respostas mais completas.

A seguir, apresentamos a análise e discussão de alguns momentos relevantes na realização da oficina com o gênero digital *chat*.

Figura 11 – Fragmento II da oficina com o *chat*



Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

Na Figura 11, verificamos o posicionamento de estudantes favoráveis e outros contrários à legalização da maconha no Brasil. Na primeira sequência dialogal da Figura acima, verificamos que o estudante N afirmou ser a favor da legalização para determinados usos. Ao ser solicitado pelo pesquisador para ser mais específico, esse mesmo estudante relatou ser a favor do uso legal da maconha para fins medicinais. Ao contrário, os demais colegas, A, E, K e O, continuam com o ponto de vista desfavorável, ressaltando que ela pode trazer comprometimentos para a sociedade e aumento da criminalidade, por exemplo.

Na Figura 12, abaixo, observamos que o mesmo estudante, N, reafirma seu posicionamento, e os demais colegas, A, I, L, M e O, continuam a citar os malefícios que a legalização da maconha pode trazer, como a curiosidade de várias pessoas em experimentar e a destruição das famílias. Nessas discussões, observadas nas Figuras 11 e 12, analisamos que os argumentos dados pelos estudantes ainda são imaturos e sem aprofundamento, sendo grande parte não justificados por meio de argumentos.

Figura 12 – Fragmento III da oficina com o *chat*

Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

Vejamos, a seguir, a Figura 13:

Figura 13 – Fragmento IV da oficina com o *chat*

Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

Na análise da Figura 13, acima, chamamos a atenção para a terceira sequência dialogal, em que o comentário da estudante D, um pouco confuso, pode pressupor que se o uso da maconha for legalizado no Brasil, até médicos poderão

passar a usá-la, questionando-se sobre qual é o paciente que vai confiar em um médico que usa maconha.

Outra hipótese para essa sequência seria que, após a legalização da maconha, as pessoas poderão não desejar mais seguir a profissão de médico, pois o perigo em tratar de pessoas drogadas seria muito grande. As demais sequências mostram apenas um posicionamento a favor da legalização, do estudante N, alegando que algumas pessoas precisam da maconha para sobreviver, e as outras, dos estudantes E, F, I e M, são contrárias, ressaltando que a maconha prejudica a saúde e pode despertar as pessoas para o uso de outras drogas.

Analisando a Figura 14, logo abaixo, verificamos que além das discussões propostas pelas oficina com o *chat*, também houve momentos de intriga e briga entre os participantes N e M por divergência de opinião, chegando ao ponto de um participante solicitar ao outro que se calasse. Ainda nessa Figura, respondendo ao questionamento do pesquisador sobre o uso medicinal da maconha, os estudantes I e K ratificaram o uso dessa droga para aliviar algumas dores. Na sexta sequência dialogal, o estudante I confunde as dores físicas com dores sentimentais/psicológicas e destaca que muitas pessoas usam essa droga para aliviar o sofrimento.

Figura 14 – Fragmento V da oficina com o *chat*



Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

A Figura 15, também a seguir, mostra que mais estudantes, C e M, confirmaram a ideia do uso da maconha como erva medicinal desde que orientada

por especialistas da área médica. Já com relação ao uso da droga para o alívio de dores emocionais, a estudante F destaca que para esse tipo de problema não é necessário fazer o uso de drogas. Por sua vez, o estudante I salienta que muitas pessoas passam a usar drogas por influência de outras. Atentemos, agora, para a Figura analisada.

Figura 15 – Fragmento VI da oficina com o *chat*



Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

Na Figura 16, abaixo, apresentamos o comentário do estudante E, por meio de uma imagem com enunciado, a respeito da opinião expressa pelo colega durante as discussões:

Figura 16 – Fragmento VII da oficina com o *chat*



Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

É interessante destacar que o *chat* permite não apenas a comunicação por meio da linguagem verbal, mas também da linguagem não verbal e da linguagem mista, tornando a realização da atividade mais dinâmica, atrativa e lúdica, como mostra a Figura 16 acima. Segundo Lázaro (2002 *apud* MERCADO, 2004), o uso de imagens, emoticons e sons, além da linguagem verbal, favorece a interação e tornam a atividade mais prazerosa aos estudantes.

Examinemos, abaixo, a Figura 17:

Figura 17 – Fragmento VIII da oficina com o *chat*



Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

A Figura 17, diferentemente das anteriores, traz o momento do *chat* em que os estudantes começaram a, de certa forma, propor alternativas para a melhoria da vida em sociedade ao invés de legalização e descriminalização da maconha. Para os estudantes, investimentos em saúde, educação e segurança seriam bem mais vantajosos para a sociedade do que a proposta de tornar o uso da maconha legal no Brasil.

Na Figura 18, o estudante E, na primeira sequência dialogal, destaca que outras alternativas seriam a busca de um emprego, a formação de uma família e a procura da felicidade.

Figura 18 – Fragmento IX da oficina com o *chat*



Fonte: <https://www.facebook.com./messages/search/conversation-718297574927346?query=chat>

Conforme mostra a Figura acima, ao término da oficina com o *chat*, o professor pesquisador reafirmou o objetivo da realização do *chat*, agradeceu a participação dos estudantes voluntários da pesquisa e lembrou-os da última etapa da proposta de intervenção, a ser marcada, posteriormente, para a concretização das atividades.

Os momentos da oficina com o *chat* analisados nessa seção reafirmam a importância do desenvolvimento das ações discursivas no processo de ensino e aprendizagem, propostas por Leitão (2011), representando um incentivo para que os educandos apresentem e defendam seu posicionamento crítico, motivando-os a debaterem como oponentes (ações pragmáticas), além da formulação de argumentos, o levantamento de questionamentos e a análise de contra-argumentos no momento da discussão (ações argumentativas).

Além disso, como observado na análise das oficinas com o fórum e o *chat*, o processo de argumentação vai se desenvolvendo de forma natural nesses gêneros digitais à medida que os participantes vão interagindo uns com os outros. Assim, Xavier e Lyra (2012) destacam que atividades dessa natureza podem ser incentivadas e trabalhadas pelos professores como propostas de aprimoramento da produção textual, visto que esses gêneros são conhecidos e utilizados por grande parte dos estudantes na internet.

A seguir, discorreremos sobre o momento da produção final dos textos e a construção da página no Facebook para a publicação das produções.

4.2.3 As produções finais e a construção da página no Facebook

As últimas etapas de execução da proposta de intervenção consistiram na produção final dos textos do gênero dissertação argumentativa, anteriormente produzidas pelos estudantes, e na construção de uma página no Facebook para a publicação desses textos.

Na semana posterior ao término das oficinas no Facebook, o pesquisador marcou um encontro com os 13 estudantes que participaram efetivamente de todas as etapas até então realizadas: a produção inicial e a participação das oficinas com os gêneros fórum e *chat*. Esse encontro foi realizado no dia 20 de Novembro na escola em que os educandos estudam, em horário oposto ao de aula, às 14:00h, com duração de 02h/a.

O professor pesquisador iniciou o encontro agradecendo a colaboração dos estudantes para a sua pesquisa e entregou para cada um deles um chocolate como forma de agradecimento. Posteriormente, explicou para eles o objetivo dessa última etapa de trabalho: a leitura e a revisão das produções iniciais e, a partir de todas as discussões realizadas no fórum e no *chat* do Facebook, a produção final dos textos (Ver APÊNDICE G).

A seguir, entregou para os estudantes as produções iniciais, com algumas correções de natureza ortográfica e gramatical e com poucos questionamentos sobre algumas ideias e argumentos, para que pudessem dar início a leitura e produção da versão final. Ao longo dessa etapa, os estudantes desenvolveram a atividade concentrados e, após a concretização da tarefa, devolveram as duas versões ao pesquisador.

Ao término do encontro, o professor pesquisador explicou, mais uma vez, que as produções finais seriam digitadas para serem publicadas em uma página no Facebook. Além disso, esclareceu aos estudantes que a proposta inicial seria a formação de uma comissão entre eles para construção da página, escolha de nome, capa, imagem de perfil e publicação dos textos. Entretanto, devido ao término do ano letivo ter sido antecipado para o dia 28 de Novembro e os estudantes estarem sobrecarregados com provas e trabalhos finais, informou aos alunos que ele mesmo

faria essas atividades de finalização e convidaria, por meio da rede social, os estudantes e demais pessoas para curtirem a página e conhecerem as publicações.

Concluídas as produções finais, o pesquisador construiu, no dia 11 de Dezembro de 2014, a página no Facebook intitulada “*Legalização da maconha no Brasil: Você é contra ou a favor?*” e publicou os textos produzidos pelos estudantes. É interessante destacar que os textos publicados na página não foram corrigidos e modificados, a fim de manter a fidelidade aos escritos dos estudantes. A seguir, apresentamos o início da página e sua apresentação por meio das Figuras 19 e 20.

Figura 19 – Print I da página do Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

Figura 20 - Print II da página do Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

Conforme apresenta a Figura 19, até o dia 09 de Junho de 2015 a página contava com 1.503 curtidas. Nessa mesma Figura, observamos a escolha da imagem da capa para informar ao leitor, de início, a temática de discussão da página, bem como a imagem de perfil como forma de dar ao leitor o poder de interação por meio do conhecimento dos pontos de vista ali apresentados e da possibilidade de também expressar sua opinião, como vemos no convite feito no final da apresentação da página à esquerda da Figura 20. Nessa mesma imagem, também temos um exemplo de como os textos dos estudantes foram publicados na página, colocados entres aspas para sinalizar a sua veracidade com relação aos escritos.

Para Umbelina (2012), as redes sociais podem ser utilizadas no contexto da sala de aula, desde que as propostas sejam inseridas de forma planejada, segura e produtiva, favorecendo a aprendizagem dos educandos. A plataforma utilizada por grande parte das redes sociais possibilita o contato com diversos hipertextos e gêneros digitais. Nessa perspectiva, a maior parte das atividades da proposta aqui analisada foi desenvolvida na rede social Facebook, uma das mais utilizadas pelos estudantes, sendo, nessa mesma rede, finalizada, a fim de concretizar a proposta de utilização das novas tecnologias aliadas ao processo educativo.

Na seção a seguir, apresentamos uma análise das produções iniciais e finais dos estudantes no que diz respeito à forma, ao conteúdo e aos mecanismos da argumentatividade, em especial os operadores argumentativos e os marcadores de pressuposição.

4.2.4 Análise das produções iniciais e finais dos estudantes

Nesta seção, analisamos as produções iniciais feitas pelos estudantes antes do desenvolvimento das oficinas com o fórum e o *chat* no Facebook, bem como as produções finais construídas posteriormente ao término das oficinas.

Para esta análise, foram selecionadas as 13 produções iniciais e finais dos estudantes que participaram de todas as etapas da proposta de intervenção pedagógica, visto que dos 24 educandos que participaram da primeira produção, apenas 13 prosseguiram de forma efetiva na realização das atividades propostas. Alguns desistiram ou não chegaram a participar da oficina com o fórum e outros que participaram do fórum não compareceram para a realização do *chat*. A seguir

apresentamos, primeiramente, a análise das produções iniciais e, posteriormente, das produções finais.

O primeiro critério que discurremos diz respeito à forma dos textos do gênero dissertação argumentativa, apresentado, a seguir, por meio da tabela 05, que traz a quantidade de estudantes com suas respectivas classificações (insuficiente, regular, bom e ótimo) no que diz respeito às partes que compõem o texto.

Tabela 05 – Forma do texto na produção inicial

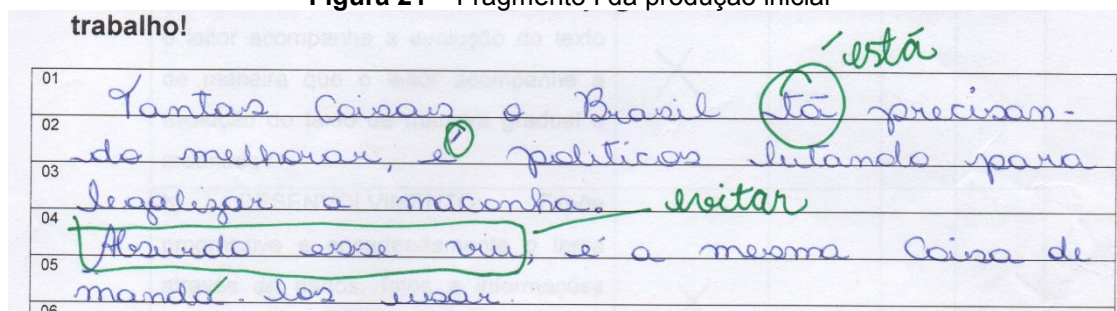
PRODUÇÃO INICIAL (Forma)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Introdução	1	7	5	0
b) Desenvolvimento	2	7	4	0
c) Conclusão	3	9	1	0

Fonte: Próprio autor

No que tange à introdução, segundo Xavier (2014), o esperado é que os estudantes conseguissem apresentar o tema a ser discutido, criando, ainda, condições para que o leitor possa acompanhar a evolução do texto de forma gradual e ordenada. Nesse critério, observamos que a grande maioria dos estudantes (7) recebeu a classificação regular, pois apresentaram a temática de discussão, porém não conseguiram delimitar algumas questões do assunto que seriam abordadas no desenvolvimento do texto.

Por outro lado, aqueles estudantes que conseguiram, de certa forma, fazer essa abordagem, receberam a classificação bom (5). Apenas um (1) estudante recebeu a classificação insuficiente, pois não apresentou as características supracitadas, conforme apresentamos na Figura 21, em que a apresentação do tema não ocorre de maneira clara e não permite ao leitor prever questões que seriam abordadas no decorrer do texto.

Figura 21 – Fragmento I da produção inicial

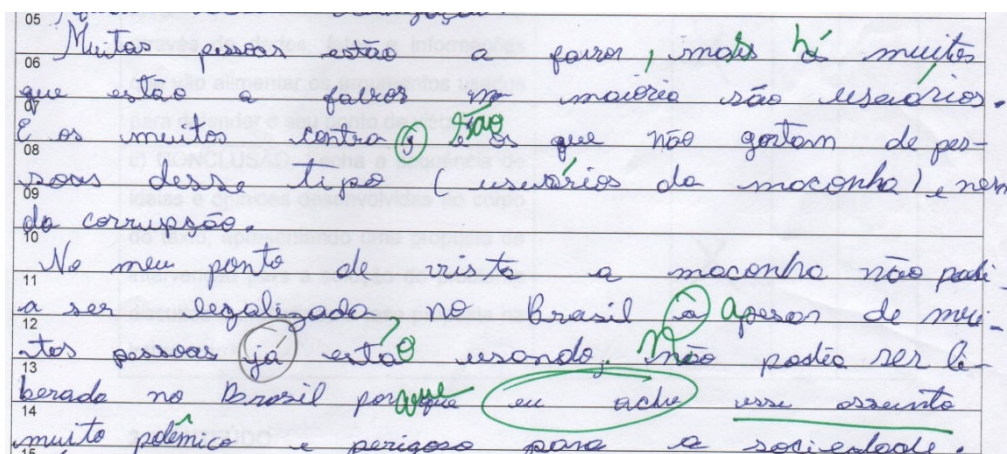


Fonte: Produção do aluno

Com relação ao desenvolvimento, esperava-se dos estudantes que conseguissem expor o tema discutido de forma progressiva e organizada, apresentando fatos, dados e informações que servissem como argumentos para a defesa do ponto de vista abordado (XAVIER, 2014). Nesse item, a grande maioria dos estudantes (7) recebeu a classificação regular, pois não apresentaram de forma encadeada as ideias, estando essas um pouco desorganizadas, com alguns argumentos baseados no senso comum. Ademais, nessa seção, alguns estudantes anteciparam alternativas de solução que deveriam vir na conclusão do texto. Apenas quatro (4) estudantes tiveram o desenvolvimento classificado como bom e dois (2) com a avaliação insuficiente.

Na Figura 22, abaixo, apresentamos um desenvolvimento classificado como regular. Observamos a presença de ideias um pouco desorganizadas e algumas não justificadas por meio de argumentos. Por exemplo, ao afirmar que a maconha “*não podia ser liberada no Brasil por que eu acho esse assunto polêmico e perigoso para a sociedade*”, verificamos que o estudante não esclarece os motivos que tornam o assunto perigoso para a população, conforme verificamos a seguir:

Figura 22 – Fragmento II da produção inicial

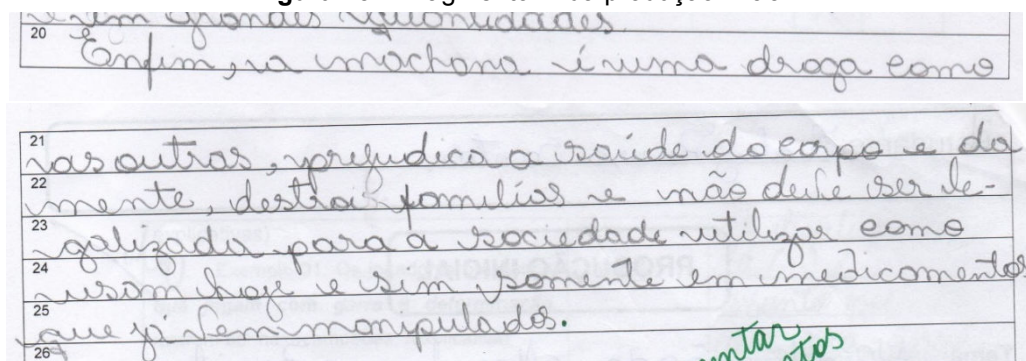


Fonte: Produção do aluno

Com relação à conclusão, para Xavier (2014), os estudantes devem conseguir fechar de forma sintetizada as ideias apresentadas ao longo do texto, propondo, também, alternativas de solução do problema discutido. Nesse item, mais uma vez grande parte dos estudantes (9) recebeu a classificação regular, pois retomaram as ideias desenvolvidas no texto, mas não propuseram alternativas de solução ou

minimização do problema. Três (3) estudantes receberam a classificação insuficiente e, apenas um (1) atingiu a avaliação bom, conforme examinamos na Figura 23 abaixo:

Figura 23 – Fragmento III da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

Na Figura 23, verificamos a conclusão de uma estudante que retoma as ideias apresentadas no desenvolvimento do texto, justificando seu posicionamento contrário à legalização total da maconha. Entretanto, ela não propõe alternativas efetivas que solucionem e/ou reduzam a gravidade do problema, apenas apresenta sua visão parcial sobre a liberação para o uso como medicamento.

Com relação ao critério conteúdo, verificamos a seguinte situação expressa pela tabela 06.

Tabela 06 – Conteúdo na produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL (Conteúdo)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Clareza das ideias.	0	3	10	0
b) Interpretação de fatos, dados e informações.	1	9	3	0
c) Organização das ideias, conceitos e opiniões.	1	10	2	0
d) Relação de acontecimentos históricos	12	1	0	0
e) Seleção e articulação de diferentes perspectivas sobre o tema.	6	7	0	0
f) Elaboração de hipóteses	1	9	3	0
g) Proposta e defesa de uma tese.	1	8	4	0

Fonte: Próprio autor

No que se refere ao critério conteúdo, verificamos que grande parte dos textos apresentam ideias claras (item a), entendíveis, recebendo a classificação bom, apesar de um pouco desorganizadas (item c), com classificação regular, mas que não interferiram na compreensão daquilo que se propuseram a discutir. Com relação à interpretação de fatos, dados e informações (item b), verificamos que faltou nas produções textuais mais conhecimento científico, pois a maioria dos estudantes trabalhou com informações superficiais, advindas do senso comum, recebendo, dessa forma, a avaliação regular.

Com relação à estratégia para desenvolver o texto, apenas um estudante utilizou o modo de alusão histórica (item d), recuperando passagens do tempo para discutir o tema, porém com classificação regular por ter apresentado uma ideia sem comprovação. A maior parte dos estudantes apresentou um desenvolvimento textual por argumentação comprobatória, tomando um único posicionamento (contra ou a favor) sobre a temática e apresentando argumentos para a sua defesa.

Alguns estudantes fizeram uma articulação mediana entre diversos pontos de vista sobre o tema discutido (item e), em seus textos, não se preocupando em apresentar visões diferenciadas sobre o assunto, bem como certos aspectos positivos e negativos sobre a legalização da maconha.

Com relação à essa forma de desenvolver a argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a classificam como *argumentos de contradição e incompatibilidade*, pois apresentam sentenças opostas ou contraditórias para que, no percurso de interação com o texto, o leitor faça uma escolha entre as proposições. São aplicadas duas percepções de uma mesma realidade para a adesão de uma delas. Verificamos, na análise das produções iniciais, que certos educandos não seguiram essa linha e tiveram um posicionamento parcial sobre o assunto, sendo contrário à legalização da maconha, abrindo exceções para o uso medicinal.

Em se tratando da elaboração de hipóteses (item f), examinamos que os estudantes, ao longo do texto, foram capazes de elaborar algumas previsões, em especial no que diz respeito às consequências da legalização da maconha no Brasil, apontando possíveis problemas oriundos dessa decisão. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) esses são os **argumentos por probabilidade**, que se inserem no campo do possível, do verossímil, escapando à situação concreta. Esses argumentos recordam os estudos lógicos-matemáticos de estatística e

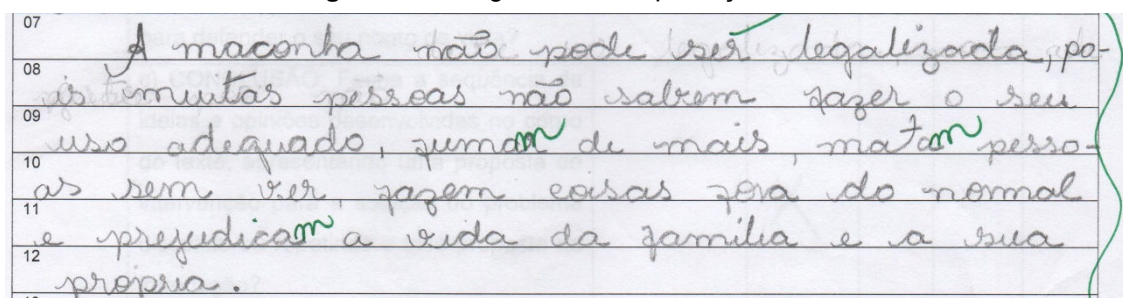
previsibilidade. Nesse item, as produções iniciais receberam classificação regular, pois as hipóteses eram, muitas vezes, colocadas no texto de forma desarticulada com os demais argumentos.

Com relação à apresentação e defesa de uma tese (item g), a maior parte dos estudantes teve dificuldades em deixá-la clara no texto, bem como em defendê-la ao longo das discussões, recebendo, dessa maneira, a classificação regular. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o objetivo da argumentação é conseguir a adesão das pessoas à tese apresentada, por isso essa deve estar clara e definida no texto para alcançar o objetivo pretendido.

Examinando a força argumentativa dos enunciados, notamos que das 13 produções iniciais analisadas, 07 delas apresentaram organização dos argumentos por meio de classe argumentativa e 02 utilizaram a estratégia de escala argumentativa, propostas da Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot (2009). Apenas 01 estudante fez o uso das duas formas de organização dos enunciados e 05 não utilizaram nenhuma dessas maneiras, apresentando os argumentos de forma isolada. A seguir, exemplificamos, com passagens das produções dos alunos, as duas formas de apresentação da força argumentativa dos enunciados.

Verifiquemos a Figura 24 abaixo.

Figura 24 – Fragmento IV da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

Na Figura acima, observamos a utilização da classe argumentativa na construção dos enunciados, apresentando, de acordo com Ducrot (2009), um conjunto de enunciados que servem de argumento para uma mesma conclusão:

a) “A maconha não pode ser legalizada” (conclusão):

Arg. 1 – “muitas pessoas não sabem fazer seu uso adequado”;

Arg. 2 – “fumam demais”;

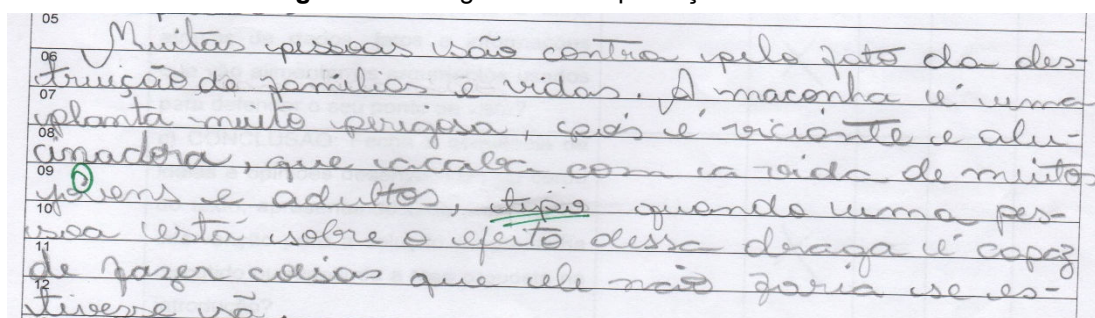
Arg. 3 – “matam pessoas sem ver”;

Arg. 4 – “fazem coisas fora do normal”;

Arg. 5 – “prejudicam a vida da família e a sua própria”.

A Figura 25, a seguir, também traz um exemplo de classe argumentativa utilizada por um dos estudantes:

Figura 25 – Fragmento V da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

No exemplo acima, verificamos o seguinte conjunto de argumentos para a mesma conclusão:

b) “A maconha é uma planta muito perigosa” (conclusão):

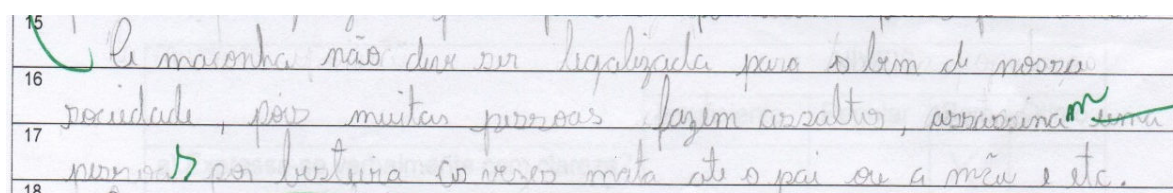
Arg. 1 – “é viciante e alucinadora”;

Arg. 2 – “acaba com a vida de muitos jovens e adultos”;

Arg. 3 – “quando uma pessoa está sobre o efeito dessa droga, é capaz de fazer coisas que ele não faria se estivesse só”.

Como exemplos de escala argumentativa, apresentamos as Figuras 26 e 27 logo abaixo.

Figura 26 – Fragmento VI da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

A Figura 26, acima, expõe um conjunto de enunciados apresentados de forma gradativa, sendo o último enunciado o argumento mais forte na orientação para uma mesma conclusão (GUIMARÃES, 1987), orientado pelo operador argumentativo “até”, como especificamos a seguir:

c) “A maconha não deve ser legalizada para o bem da nossa população” (conclusão):

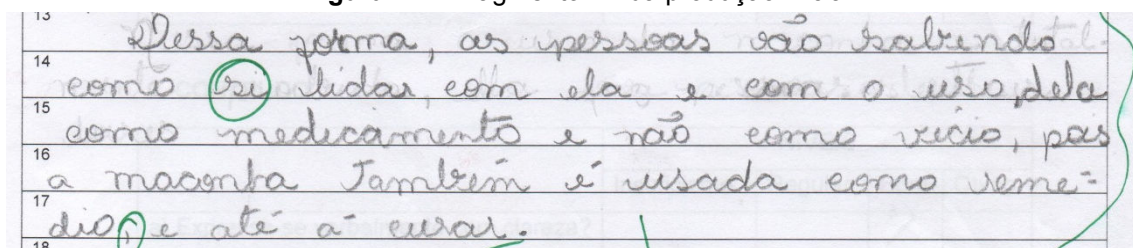
Arg. 1 – “muitas pessoas fazem assaltos”;

Arg. 2 – “assassinam pessoas por besteira”;

Arg. 3 – “as vezes mata até o pai ou a mãe e etc”.

A Figura 27 também apresenta um exemplo de escala argumentativa.

Figura 27 – Fragmento VII da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

Apesar de apresentar as ideias de forma confusa, o texto acima estabelece a seguinte conclusão com seus respectivos argumentos, sendo o último deles também marcado pelo operador argumentativo “até”, assinalando o argumento mais forte do conjunto, como examinamos abaixo:

d) “As pessoas vão sabendo como se lidar com ela e com o uso dela como medicamento e não como vício” (conclusão):

Arg. 1 – “a maconha também é usada como remédio”;

Arg. 2 – “e até a curar”;

No fragmento acima, a estudante quis dizer que as pessoas não estão sabendo lidar com a maconha e com o uso dessa droga como medicamento, pois ela pode ser usada como remédio e pode até levar à cura. Nesse exemplo, a cura por meio da maconha serve como argumento mais forte para a conclusão exposta pela estudante.

Nas produções iniciais, verificamos a utilização de operadores argumentativos diversos, destacando-se, dentre eles, os que indicam a **relação de soma**, presentes em todos os 13 textos analisados. Outros operadores que mais se destacaram nas produções textuais foram aqueles que indicam **causalidade/justificativa**, presentes em 12 das produções, uma vez que a forma de apresentação dos argumentos para defesa de uma conclusão se dava, em sua maioria, por meio da justificativa. Por outro lado, os operadores que menos se fizeram presentes foram aqueles que

indicam **disjunção** e **comparação**, aparecendo em apenas 1 e 2 textos, respectivamente.

É interessante salientarmos que os operadores argumentativos utilizados nas produções iniciais assumiram o papel de direcionar a orientação argumentativa, conforme aponta Koch (2013), por meio de marcas linguísticas que definem o potencial argumentativo dos enunciados e são indispensáveis para a enunciação. A tabela, abaixo, expõe os operadores argumentativos identificados nas produções iniciais dos estudantes e a respectiva quantidade de textos em que foram utilizados.

Tabela 07 – Operadores Argumentativos nas produções iniciais

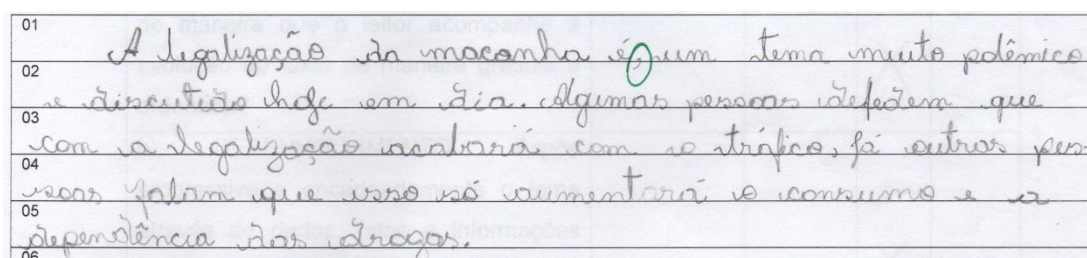
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS COM PRESENÇA DESSES OPERADORES	OPERADORES UTILIZADOS COM RESPECTIVAS QUANTIDADES DE PRODUÇÕES
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala.	03	- até (3)
b) Operadores que assinalam a relação de adição.	13	- e (13) - não só...como (1) - mas também (1) - também (2) - além de (1)
c) Operadores que assinalam a relação de conclusão.	05	- por isso (1) - enfim (2) - portanto (1) - dessa forma (1)
d) Operadores que assinalam a relação de disjunção.	01	- ou (1)
e) Operadores que assinalam a relação de comparação.	02	- tanto quanto (1) - como (1)
f) Operadores que assinalam a	12	- pois (10)

relação de causalidade/justificativa.		- porque (4)
g) Operadores que assinalam a relação de oposição.	09	- mas (7) - e (mas) (2) - apesar de (1)
h) Operadores que introduzem conteúdos pressupostos.	07	- já (6) - agora (1)

Fonte: Próprio autor

A seguir, apresentamos a análise de dois fragmentos de textos em que se evidenciam a utilização dos operadores argumentativos que indicam relação de soma e os operadores que assinalam relação de causalidade/justificativa, mais utilizados nas produções iniciais.

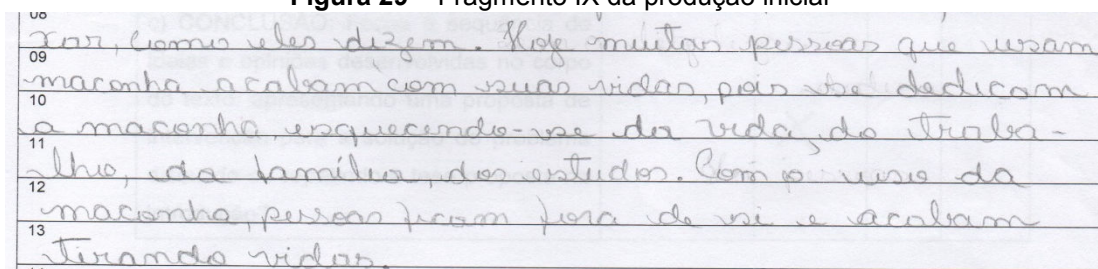
Figura 28 – Fragmento VIII da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

O parágrafo acima, especificado na Figura 28, traz a utilização do operador argumentativo “e” em duas ocorrências. Esse operador argumentativo estabelece uma relação de soma, de adição de ideias entre as sentenças. No primeira ocorrência, o operador “e” associa as ideias da polêmica e da discussão em torno da legalização da maconha. Na última ocorrência, esse operador associa as duas consequências que podem surgir com a legalização dessa droga: o aumento do consumo e a dependência.

Figura 29 – Fragmento IX da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

Na Figura 29, a estudante utiliza em sua escrita o operador argumentativo “*pois*” para justificar a sua conclusão de que “*pessoas que usam maconha acabam com suas vidas*”. Após essa sentença, o operador argumentativo é utilizado para introduzir o conjunto de enunciados que argumentam em favor da conclusão: dedicam-se à maconha e se esquecem da vida, do trabalho, da família e dos estudos.

Com relação aos marcadores de pressuposição, verificamos que se destacam a utilização de **orações adjetivas restritivas e explicativas**, que se fazem presentes em 09 das produções analisadas. Na mesma linha, outros marcadores que se destacam são os **advérbios**, utilizados em 08 produções iniciais. Com menor frequência, estão algumas **conjunções**, utilizadas em apenas 01 texto, e os **conectores circunstanciais**, usados em 02 textos.

Tabela 08 – Marcadores de pressuposição nas produções iniciais

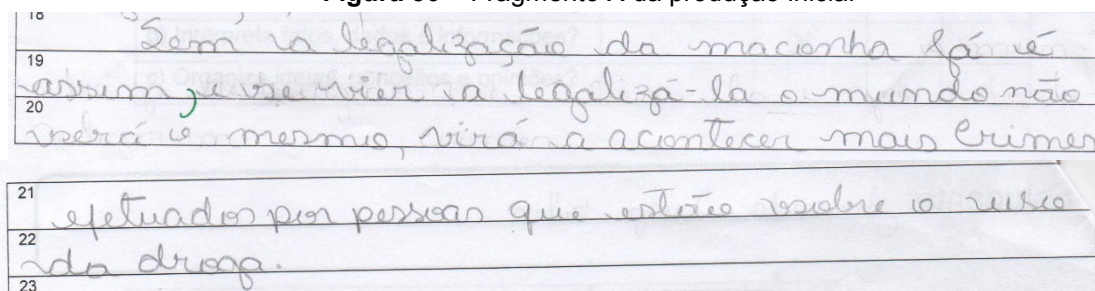
MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS COM PRESENÇA DESSES MARCADORES	MARCADORES UTILIZADOS COM RESPECTIVAS QUANTIDADES DE PRODUÇÕES
a) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado	04	- começam (1) - ficam (3)
b) Verbos que indicam ponto de vista	03	- consideram (1) - falam (1) - dizem (1)
c) Advérbios	08	- totalmente (2) - facilmente (1) - muito (1) - atualmente (2) - principalmente (1) - mais (1) - bastante (1)
d) Orações adjetivas	09	- Restritiva (5)

		- Explicativa (4)
e) Certas conjunções	01	- se (1)
f) Conectores circunstanciais	02	- às vezes (1)
		- quando (1)
		- hoje (1)

Fonte: Próprio autor

Analizamos, a seguir, dois parágrafos em que são utilizados orações adjetivas e advérbios, marcadores mais utilizados pelos estudantes em suas produções iniciais para assinalar conteúdos pressupostos.

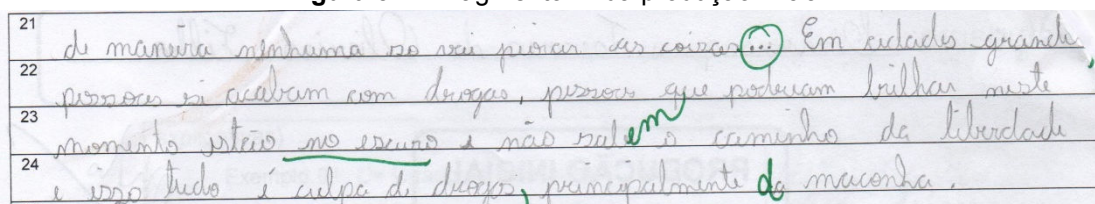
Figura 30 – Fragmento X da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

O parágrafo acima, Figura 30, representa a conclusão de uma estudante, que ao final, utiliza uma oração adjetiva restritiva, “*que estão sobre o uso da droga*” para especificar os tipos de pessoas que cometerão crimes caso o uso da maconha se torne legal em nosso país. Para Ducrot (1972), a *pressuposição* está inscrita na superfície da língua, origina-se a partir daquilo que está posto e pertence à própria significação do enunciado. Por essa razão, a oração adjetiva, acima, além de restringir uma característica dessas pessoas em especial, pressupõe que um maior número de crimes, após a legalização da maconha, serão cometidos por usuários de drogas.

Figura 31 – Fragmento XI da produção inicial



Fonte: Produção do aluno

Na Figura 31, o estudante discorre, no parágrafo de conclusão, sobre a dificuldade que algumas pessoas têm de retomar sua vida normal, como consequência do uso de drogas, “*principalmente da maconha*”. Observamos que o educando empregou o advérbio “*principalmente*” para pressupor que, dentre outras drogas, a maconha tem maior relevância nos danos causados aos seus usuários. Além disso, o uso desse marcador de pressuposição reforça o teor argumentativo do enunciado ao destacar o poder da maconha em meio a outras drogas.

Analizamos, agora, as produções finais dos estudantes, tendo como base norteadora, mais uma vez, a ficha de análise (em apêndice), pela qual verificamos forma, conteúdos e mecanismos de argumentatividade dos textos produzidos. Faremos, ainda, um comparativo com as produções iniciais já analisadas. As Figuras apresentadas, a seguir, para exemplificação e análise dos critérios supracitados, são *prints*¹⁴ dos textos dos estudantes publicados na página de divulgação do Facebook, atividade final da proposta de intervenção.

Retornamos, agora, para o critério de partida da análise, que diz respeito à forma dos textos do gênero dissertação argumentativa, conforme apresentamos na tabela 09.

Tabela 09 – Forma do texto na produção final

PRODUÇÃO FINAL (Forma)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Introdução	0	5	2	6
b) Desenvolvimento	0	6	4	3
c) Conclusão	1	4	6	2

Fonte: Próprio autor

Com relação à introdução, verificamos que grande parte dos estudantes, seis (6), atingiu a classificação ótimo, conseguindo apresentar na parte inicial do texto a temática de discussão, bem como fornecer caminhos para que o leitor acompanhasse o desenvolvimento do texto. Na mesma proporção, verificamos que cinco (5) estudantes receberam a classificação regular, pois apenas expuseram o tema na seção introdutória. Nas produções finais, apenas dois (2) receberam a

¹⁴ O *print* é a capturação, em forma de imagem, da tela do computador por meio do botão *print screen*, uma tecla comum nos teclados de computador. Para salvar a imagem, basta abrir algum programa que suporte imagens e pressionar as teclas “Ctrl + V”(colar). Em alguns computadores, o recurso é utilizado por meio das teclas “Alt + Print Screen”.

classificação bom em suas introduções. Diferentemente das produções iniciais, nenhum estudante recebeu a avaliação insuficiente e a grande parte alcançou a classificação ótimo, como supracitado, o que não encontramos na análise da primeira versão do texto.

A Figura 32, a seguir, apresenta uma introdução, classificada como ótima, de uma das produções finais. Nessa parte introdutória, a estudante consegue apresentar o tema de discussão do seu texto, a legalização da maconha, além de dar algumas pistas sobre o desenvolvimento de suas ideias, em que opta por expor a divergência de opiniões que existem quando o assunto é o uso legal dessa droga no Brasil.

Figura 32 – Fragmento I da produção final

“A legalização da maconha no Brasil é um assunto polêmico, que gera discussões e debates. Esse tema para uns não haveria a necessidade de ser debatido, pois a maconha é uma droga ilícita e pronto. Para outros a legalização seria uma forma de combater o tráfico de drogas.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

Com relação ao desenvolvimento, verificamos, pela tabela acima, que, assim como nas produções iniciais, a maior parte dos estudantes, seis (06), continuam apresentando um desenvolvimento avaliado como regular, uma vez que as ideias foram apresentadas de maneira um pouco desarticulada, não obedecendo uma lógica encadeada de apresentação do pensamento. Além disso, os argumentos utilizados não possuem, em sua maioria, validação científica, sendo baseados em informações corriqueiras. Na Figura 33, abaixo, apresentamos um desenvolvimento classificado como regular.

Figura 33 – Fragmento II da produção final

Ela deveria ser legalizada em todos os países porque é muito importante para remédios e tem pessoas que chegam a morrer, pois não tem acesso a ela, pois nem todos tem como comprar escondido. Várias pessoas não aceitam ela de modo algum, mais quando algum parente precisar, ela é a favor então deveria aceita-la de vez, pois é importante na vida de muitas pessoas, mas as vezes é utilizada para diversão ou experimentar sem precisar de forma alguma chega a viciar, por isso alguns países ficam indecisos a legalizar este item perigoso e bondoso.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

No desenvolvimento acima, o estudante apresenta argumentos baseados em informações não comprovadas por fontes, como o fato de pessoas chegarem a óbito por não poderem utilizar a maconha como medicamento, citando no decorrer da seção que essa droga é muito importante para a saúde de diversas pessoas. Posteriormente, o estudante quebra a força argumentativa dos seus argumentos, afirmando que a maconha também é usada por diversão, classificando a maconha como “item perigoso e bondoso”, ou seja, que apresenta seus aspectos positivos e negativos. Entretanto, no desenvolvimento do seu texto, o estudante apenas apresentou um dos aspectos positivos do uso da maconha de forma legal, que, para ele, seria o uso dela como remédio. Pelas razões expostas acima, o referido desenvolvimento foi classificado como regular.

Em comparação com as produções iniciais, no item desenvolvimento, verificamos que houve uma permanência quantitativa de produções com classificação bom, permanecendo com o quantitativo de 4 estudantes, e uma redução de produções que foram avaliadas como insuficientes, reduzindo de 2 para nenhuma produção. Observamos, ainda, uma pequena redução de produções com classificação regular, caindo de 7 para 6. Por outro lado, enquanto nas primeiras versões não encontramos produções com desenvolvimentos classificados como ótimo, nas produções finais 3 estudantes conseguiram essa avaliação.

No que tange à conclusão, a maior parte das produções, seis (6), receberam classificação bom, pois fecharam a discussão de ideias propostas no decorrer do texto e apresentaram, de certa forma, alternativas de resolução para o problema apresentado. Apenas dois (2) estudantes conseguiram, nessa seção, a avaliação ótimo, e quatro (4) obtiveram a classificação regular, pois apenas fecharam a discussão do texto, sem apresentar proposta de solução. Nesse item, apenas um (1) educando recebeu a classificação insuficiente na conclusão do seu texto, como apresentamos a seguir:

Figura 34 – Fragmento III da produção final

Os benefícios fica pra parte da gastronomia e os remédios, e os malefícios a corrupção, o roubo, o assalto, o sequestro e varias outras coisas.”

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

A Figura 34, acima, traz uma conclusão avaliada como insuficiente, uma vez que o educando dá continuidade à discussão proposta no desenvolvimento do texto, onde discorre sobre as vantagens e desvantagens da legalização da maconha no Brasil. Entretanto, no fechamento das discussões, não encontramos uma proposta de resolução ou redução do problema debatido, ficando, assim, a conclusão incompleta e recebendo a avaliação insuficiente.

Contrapondo as produções finais e iniciais no quesito conclusão, observamos uma redução de produções com classificação insuficiente, caindo de 3 para 1 produção com essa avaliação, bem como das conclusões com classificação regular, reduzindo de 9 para 4 produções. Verificamos, ainda, um aumento no quantitativo significativo de estudantes que receberam classificação bom na conclusão de seu texto, subindo de 1 para 6, como também um pequeno aumento nas produções com avaliação ótimo, que partiu de 0 produções para 2 nas versão final das dissertações argumentativas.

No critério conteúdo, as produções finais apresentaram os seguintes resultados, conforme aponta a tabela 10.

Tabela 10 – Conteúdo na produção final

PRODUÇÃO FINAL (Conteúdo)	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Clareza das ideias.	0	2	5	6
b) Interpretação de fatos, dados e informações.	0	6	5	2
c) Organização das ideias, conceitos e opiniões.	0	6	5	2
d) Relação de acontecimentos históricos	13	0	0	0
e) Seleção e articulação de diferentes perspectivas sobre o tema.	0	7	5	1
f) Elaboração de hipóteses	0	4	8	1
g) Proposta e defesa de uma tese.	0	6	7	0

Fonte: Próprio autor

No que diz respeito ao conteúdo das dissertações argumentativas, examinamos que a maioria dos estudantes, seis (6), obtiveram classificação ótimo

no quesito clareza de ideias (item a) e regular ao se tratar de interpretação de fatos e informações (item b) e organização de ideias, conceitos e opiniões (item c).

Com relação aos itens supracitados e em contraposição às produções iniciais, verificamos que as versões finais das dissertações apresentaram ideias um pouco mais perceptíveis, com linguagem acessível e de melhor compreensão, porém com interpretações um pouco equivocadas, devido às informações não comprovadas por fontes confiáveis. Além disso, a organização dessas ideias também aconteceu de forma mediana, devido às contradições existentes dentro dos próprios textos com relação à defesa do ponto de vista.

Com relação à forma de desenvolvimento da argumentação, verificamos que nenhum estudante escolheu a alusão histórica (item d) como forma de apresentação dos enunciados argumentativos, ao contrário das produções iniciais, em que apenas um estudante optou por esse tipo de desenvolvimento. Assim como nas produções iniciais, uma grande parte desenvolveu uma argumentação baseada na tomada de posicionamento crítico a respeito do tema, e alguns na evidência dos aspectos positivos ou negativos da problemática em questão, utilizando exemplos e hipóteses para reforçar o teor argumentativo.

Na versão final dos textos encontramos, ainda, de forma regular, a tentativa de articular posicionamentos diferentes (item e) sobre a legalização da maconha no Brasil, visto que a maior parte dos estudantes não apresentou de forma efetiva pontos de vista diferenciados sobre a temática de discussão. Diferentemente das produções iniciais, observamos, nas produções finais, uma preocupação dos estudantes na produção de hipóteses (item f) ao longo do texto, principalmente ao se referirem às possíveis consequências da legalização da maconha no Brasil. Ao contrário da primeira versão, percebemos que nas versões finais dos textos as teses e suas respectivas defesas estavam mais evidentes, visto que os estudantes puderam no decorrer das discussões ter um posicionamento mais claro e decisivo sobre a temática.

Comparando as versões iniciais e finais, no critério conteúdo, observamos uma redução na classificação insuficiente em quase todos os itens analisados, com exceção do item d, que diz respeito à relação de acontecimentos históricos, como citado anteriormente. Nos demais itens, tivemos também uma redução na classificação de textos avaliados como regulares, com exceção do item e,

articulação de diferentes perspectivas, e um aumento na avaliação de textos classificados nos níveis bom e ótimo na maioria dos critérios analisados.

Em se tratando da força argumentativa dos enunciados, nas produções finais, 8 estudantes utilizaram a classe argumentativa como forma de organização dos enunciados persuasivos e 3 organizaram os argumentos na forma de classe argumentativa. Das produções analisadas, apenas 2 utilizaram as formas de organização apresentadas e 3 não fizeram uso de nenhuma delas. No geral, em comparativo com as produções iniciais, observamos o aumento na utilização de escalas ou classes argumentativas, bem como do uso das duas estratégias simultaneamente. Por outro lado, verificamos uma redução no quantitativo de estudantes que não utilizaram nenhuma das formas, caindo de 5 para 3.

Adiante, exemplificamos as duas formas de organização, classe e escala argumentativa, por meio da análise de algumas produções finais dos estudantes.

Figura 35 – Fragmento IV da produção final

O Brasil não está preparado para lidar com essa situação, pois como vemos hoje em dia os jovens estão abandonando a escola, a sua família, o conforto em troca do tráfico e do consumo improprio dessa droga. O que vemos a todo instante em telejornais é milhares de famílias destruturadas por verem seus filhos mortos, ou seguindo esse caminho sem volta.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

Na Figura acima, verificamos a utilização da classe argumentativa, em que a estudante expõe sua conclusão justificada por um conjunto de 2 enunciados, estruturado da seguinte maneira:

e) “O Brasil não está preparado para lidar com essa situação” (conclusão):

Arg. 1 – “os jovens estão abandonando a escola, a sua família, o conforto em troca do tráfico e do consumo improprio dessa droga”;

Arg. 2 – “a todo instante em telejornais é milhares de famílias destruturadas por verem por verem seus filhos mortos, ou seguindo esse caminho sem volta”.

A Figura 36, abaixo, também exemplifica o uso de classe argumentativa.

Figura 36 – Fragmento V da produção final

A maconha não deve ser liberada, pois o Brasil não tem forças armadas para combater-lá, e também vai trazer muitos transtornos para o nosso Brasil, várias pessoas ficaram doente e morreram de tanto usar a droga.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

No exemplo acima, a estudante estrutura sua argumentação da seguinte forma:

f) “A maconha não deve ser liberada” (conclusão):

Arg. 1 – “o Brasil não tem forças armadas para combatê-la”;

Arg. 2 – “vai trazer muitos transtornos para o nosso Brasil”;

Arg. 3 – “várias pessoas ficaram doente e morreram de tanto usar a droga”.

Exemplificamos, agora, a utilização de escalas argumentativas por meio das Figuras 37 e 38.

Figura 37 – Fragmento VI da produção final

Essa droga não pode ser legalizada porque irá criar varias consequencias graves, as pessoas já não tão respeitando uma a outra, os jovens já não estão respeitando a família, por conta da droga, eles vendem até o que tem dentro de casa pra pode comprar, maconha, pedra, crack e entre outros.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

Na Figura 37, examinamos que a estudante opta por apresentar um conjunto de enunciados, considerando o último como o de maior força em sua defesa argumentativa, como estruturamos a seguir:

g) “Essa droga não pode ser legalizada” (conclusão):

Arg. 1 – “irá criar várias consequências graves”;

Arg. 2 – “as pessoas já não tão respeitando uma a outra”;

Arg. 3 – “os jovens já não estão respeitando a família”;

Arg. 4 – “eles vendem **até** o que tem dentro de casa pra pode comprar, maconha, pedra, crack e entre outros”.

O operador “até”, no exemplo acima, marca a presença de um argumento mais forte em relação aos demais dentro da escala argumentativa e os argumentos 2, 3 e 4 funcionam como desdobramentos do argumento 1, que apresenta as possíveis consequências caso a maconha seja legalizada no país.

Figura 38 – Fragmento VII da produção final

O governantes não deveriam legalizar a maconha, pois os números da violência só iriam aumentar já que muitos alegam estar sobre o efeito de drogas para cometer crimes. As crianças do Brasil iriam crescer traumatizadas e pensando que poderiam usar maconha quando quisessem ou até mesmo plantar a erva em casa.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

É interessante observar, no fragmento acima, que a estudante faz uma intercalação entre classe e escala argumentativa, imbricando as duas formas em apenas uma, como demonstramos abaixo:

h) “Os governantes não deveriam legalizar a maconha” (conclusão):

Arg. 1 – “os números da violência só iriam aumentar já que muitos alegam estar sobre o efeito de drogas para cometer crimes”;

Arg. 2 – “As crianças do Brasil iriam crescer traumatizadas e pensando que poderiam usar maconha quando quisessem ou **até** mesmo plantar a erva em casa”.

A estruturação acima traz dois argumentos de mesmo valor e força, que servem de base para a mesma conclusão proposta, constituindo, assim, uma classe argumentativa. Entretanto, dentro do segundo argumento, verificamos a utilização de uma escala, em que o último enunciado “**até** mesmo plantar a erva em casa” é colocado como de maior intensidade em relação ao anterior “poderiam usar a maconha quando quisessem”, reafirmando a ideia de que as crianças cresceriam traumatizadas e reforçando, portanto, a conclusão de que a maconha não deve ser legalizada.

Os operadores argumentativos também se fizeram presentes nas produções finais dos estudantes, com destaque, mais uma vez, para os operadores que apontam **relação de adição**, utilizados em todas as 13 produções analisadas, seguidos dos operadores que indicam **relação de causalidade**, presentes em 12 dos textos. Por sua vez, os operadores menos utilizados foram os que assinalam **relação de comparação**, encontrados, em apenas 3 dissertações, e os que indicam **o argumento mais forte de uma escala**, presentes em 3 textos somente.

Numa análise comparativa com as produções iniciais, verificamos uma permanência quantitativa de produções em que os operadores que indicam **o argumento mais forte de uma escala**, os que indicam **relação de adição** e aqueles que assinalam **causalidade/justificativa** foram utilizados. Por outro lado, verificou-se um aumento de produções que fizeram uso dos operadores que assinalam as demais relações, como podemos observar na tabela 11, abaixo.

Tabela 11 – Operadores Argumentativos nas produções finais

OPERADORES	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS COM	OPERADORES UTILIZADOS COM RESPECTIVAS
------------	--	---

ARGUMENTATIVOS	PRESENÇA DESSES OPERADORES	QUANTIDADES DE PRODUÇÕES
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala.	03	- até (1) - mesmo (1) - até mesmo (1)
b) Operadores que assinalam a relação de adição.	13	- e (13) - ainda (1) - também (5) - nem (3) - além de (4) - mas também (1)
c) Operadores que assinalam a relação de conclusão.	11	- assim (1) - dessa forma (4) - por isso (3) - portanto (3) - consequentemente (1) - enfim (1) - então (1)
d) Operadores que assinalam a relação de disjunção.	05	- ou (5)
e) Operadores que assinalam a relação de comparação.	03	- como (2) - mais...do que (1)
f) Operadores que assinalam a relação de causalidade/justificativa.	12	- pois (12) - porque (5)
g) Operadores que assinalam a relação de oposição.	11	- mas (8) - entretanto (1) - apesar de (4)
h) Operadores que introduzem conteúdos pressupostos.	08	- já (7) - ainda (1)

Fonte: Próprio autor

Como fizemos, nas produções iniciais, a análise dos fragmentos que evidenciam a utilização dos operadores argumentativos mais recorrentes, os que indicam relação de soma e os que assinalam causalidade/justificativa, apresentamos, a seguir, a análise de dois fragmentos em que identificamos o uso dos operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala e os que indicam comparação, menos utilizados nas produções dos estudantes.

Figura 39 – Fragmento VIII da produção final

Uma das causas do país ter muitos problemas é o descaso do governo quanto as punições para esse tipo de crime: a venda ilegal de drogas no Brasil. O país tem mais usuarios de drogas do que mendigos, uma vez que não são só os pobres que usam droga, mas também gente de classe média e alta.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

No fragmento acima, observamos a utilização do operador argumentativo “**mais... do que**” para estabelecer uma comparação de superioridade entre dois elementos: usuários de drogas e mendigos. Analisamos que a estudante não apenas fez o uso da comparação em seu texto, mas explicou-a, posteriormente, afirmando que não são apenas os pobres que fazem uso das drogas, mas pessoas de quaisquer classes sociais.

Figura 40 – Fragmento IX da produção final

A maconha não deve ser legalizada porque no Brasil o que mais existe é pessoas imaturas que usam essa droga para serem aceitos no seu grupo de amigos, por influência ou até mesmo por prazer, além de aumentar a chance de câncer no pulmão, também há risco em qualquer ação que exija boa coordenação motora e reflexos rápidos como praticar esportes e dirigir.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

A utilização do operador argumentativo “**até**”, em “**até mesmo por prazer**”, assinala a força desse enunciado dentro de uma escala argumentativa com as demais frases apresentadas, destacando esse argumento como o mais importante em sua justificativa para explicar os motivos que levam algumas pessoas a se envolverem com as drogas.

A ocorrência de marcadores de pressuposição nas produções finais também acontece de forma semelhante nas produções iniciais, com destaque, novamente, para as **orações adjetivas**, presentes em 11 das produções analisadas, seguidas

dos **advérbios**, utilizados em 09 dissertações argumentativas. Da mesma forma, os **conectores circunstanciais** foram os marcadores de pressuposição menos encontrados, presentes em apenas 02 textos, seguidos dos **verbos que indicam ponto de vista**, utilizados em 04 produções. Além disso, temos certas conjunções utilizadas para indicar conteúdos pressupostos que, diferentemente das produções iniciais, não foram apareceram em nenhuma das versões finais dos textos. A tabela 12, a seguir, apresenta a relação de marcadores de pressuposição encontrados nas produções finais.

Tabela 12 – Marcadores de pressuposição nas produções finais

MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS COM PRESENÇA DESSES MARCADORES	MARCADORES UTILIZADOS COM RESPECTIVAS QUANTIDADES DE PRODUÇÕES
a) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado	08	- continuar (3) - ficar (3) - tornar-se (1) - começar (1) - chegar (1)
b) Verbos que indicam ponto de vista	04	- dizer (1) - pensar (1) - alegar (1)
c) Advérbios	09	- só (1) - completamente (1) - muito (1) - atualmente (2) - principalmente (1) - totalmente (1) - hoje (1)
d) Orações adjetivas	11	- Restritiva (11) - Explicativa (0)

e) Certas conjunções	00	
f) Conectores circunstanciais	02	- às vezes (1) - depois (1)

Fonte: Próprio autor

Uma vez que os marcadores de pressuposição mais utilizados nas produções iniciais, as orações adjetivas e os advérbios, já foram analisados ao tratarmos desses textos anteriormente, apresentamos, a seguir, a análise de dois fragmentos das produções finais em que foram utilizados conectores circunstanciais e verbos que indicam ponto de vista como marcadores de pressuposição, sendo esses menos recorrentes nas versões finais, como aponta a tabela acima.

Figura 41 – Fragmento X da produção final

A droga traz muitos prejuízos para o corpo humano como: Provoca sensação de relaxamento, vontade de rir, você pensa que está bem e sente mais vontade de fumar, fica ansioso pela busca do prazer que ela provoca, depois de algum tempo, a pessoa não tem vontade de fazer mais nada ou seja fica distraído. Então o governo não pode nem pensar em legalizar a maconha.

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

No fragmento da Figura 41, o uso do conector circunstancial “**depois**”, no enunciado “**depois** de algum tempo, a pessoa não tem vontade de fazer mais nada”, pressupõe que se a pessoa não fizer o uso de drogas, não ficará distraído, sem motivação, além de indicar que a droga traz sensações progressivas. Esse enunciado aponta, também, uma das consequências do uso de drogas na vida das pessoas, como uma forma de aumentar o poder argumentativo do texto e persuadir o leitor acerca do seu ponto de vista. Todos os argumentos utilizados no parágrafo acima são colocados pelo estudante para que o leitor chegue à conclusão de que as drogas fazem mal à saúde e que o Governo não pode permitir a legalização da maconha no Brasil.

Analisemos, agora, a Figura 42:

Figura 42 – Fragmento XI da produção final

Enfim a maconha deve continuar ilegal, pois o Brasil tem que evoluir e não deixar surgir esse questionamento porque devemos pensar na saúde, educação, lazer e segurança.”

Fonte: <https://www.facebook.com/maconha.contra.afavor>

No parágrafo de conclusão de uma das produções finais, Figura 42, observamos que a estudante fecha sua ideia acerca da temática e ao mesmo tempo lança propostas para solução do problema, destacando que “devemos **pensar** na saúde, educação, lazer e segurança”. A utilização do verbo “**pensar**”, indicando ponto de vista e utilizado como verbo principal na formação de uma locução verbal, pressupõe que não há uma preocupação das pessoas com relação à melhoria das áreas mencionadas, expondo, assim, por meio desse verbo, seu posicionamento e inquietação, propondo, ao final, a alternativa de mudança da situação apresentada.

Por fim, nesse capítulo discorreremos sobre a aplicação da proposta de intervenção pedagógica e fizemos a análise das oficinas realizadas com o uso do fórum e do *chat* no Facebook, bem como a análise dos produtos oriundos das discussões mediadas por esses gêneros digitais: os textos do gênero dissertação argumentativa para a construção de uma página de socialização de pontos de vista na mesma rede social. Além disso, destacamos a possibilidade de que as atividades aqui apresentadas possam ser acatadas como sugestões e utilizadas por outros docentes da área de linguagens, aprimorando-as e adequando-as ao seu contexto de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De que maneira o desenvolvimento de atividades de produção textual com os gêneros digitais fórum e *chat* no Facebook podem aprimorar o nível de argumentação das produções escritas dos estudantes? Com base nesse questionamento, a presente dissertação de mestrado profissional intitulada ***“O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual”*** pretendeu desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do *chat* no Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas.

Além disso, esta proposta de intervenção pedagógica objetivou de maneira específica: conhecer o ambiente do Facebook e suas ferramentas para a leitura e produção de gêneros textuais digitais; identificar e analisar as características (finalidade, estrutura, linguagem, sequências textuais, suporte, perfil dos interlocutores e contexto de produção) dos gêneros digitais *chat* e fórum que podem ser produzidos no Facebook; propor atividades de discussão de um tema problematizador por meio dos gêneros digitais fórum e *chat* no ambiente do Facebook a fim de desenvolver a habilidade de argumentação; propor produções textuais do gênero dissertação argumentativa como produto final das discussões realizadas nas oficinas; construir uma página no Facebook para socialização dos textos produzidos e, por fim, verificar se discussões temáticas e produções textuais propostas com os gêneros fórum e *chat* no Facebook podem levar ao aprimoramento do nível de argumentação nas produções escritas dos estudantes.

Para alcançar os objetivos acima descritos, desenvolvemos atividades de produção escrita em sala de aula antes (produção inicial) e depois (produção final) do desenvolvimento das oficinas com o uso do fórum e do *chat* para a discussão do tema *“A legalização da maconha no Brasil”*, escolhido pelos próprios estudantes para debate. Diante disso, todas as atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica nos permitiram chegar às seguintes considerações:

As novas tecnologias da informação e comunicação, a internet e as redes sociais fazem parte da vida cotidiana de uma grande parcela dos estudantes e

podem ser utilizadas de modo a aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento de atividades que tenham relação direta ao contexto cibercultural em que muitos estudantes encontram-se imersos. Como aponta Litwin (2001), as novas tecnologias favorecem novas possibilidades de construção do conhecimento, por essa razão tornam-se poderosas aliadas de professores e alunos dentro e fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida favoreceu aos estudantes momentos de contato com atividades de cunho pedagógico no Facebook, rede social bastante conhecida e utilizada por grande parte das pessoas. Além disso, possibilitou o contato com a produção dos gêneros digitais fórum e *chat*, sendo este último o mais conhecido e utilizado pelos estudantes participantes da proposta.

O fórum se constitui como uma ferramenta poderosa para a discussão de temas específicos, promovendo a discussão, a interação, a argumentação, a troca de experiências, resultando na revisão e na produção de novos conhecimentos. Por essa razão, o fórum se destaca como um instrumento privilegiado nos cursos de educação à distância, pois busca suprir a ausência física de professores e estudantes, possibilitando a interação virtual necessária para a superação das dificuldades que surgem ao longo das atividades (BEZERRA, 2013).

Por sua vez, o *chat* se refere a um instrumento da rede de internet que permite a comunicação síncrona entre os participantes. Como atividade pedagógica, o *chat* deve ser bem planejado, podendo ser utilizado de diversas maneiras, como: discussões sobre temas problematizadores, encontro com profissionais especialistas para discussão e tira-dúvidas sobre um tema específico; realização de tutoria para orientação de trabalhos; realização de desafio colaborativo entre estudantes com fins para a resolução de um problema; avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entre outras (MERCADO, 2004).

Com relação ao fórum, os estudantes não conheciam sua denominação e funcionalidade, porém participavam na rede social de discussões, com a mesma estrutura, a partir das postagens de comentários em determinados posts publicados. Nessa perspectiva, verificamos que, inicialmente, para poucos estudantes, houve uma dificuldade de compreensão da estrutura de funcionamento do fórum, o que não ocorreu com o *chat*, já utilizado por grande partes dos estudantes como forma de entretenimento.

No desenvolvimento das oficinas com os gêneros fórum e *chat*, presenciamos grande motivação e interação entre os estudantes, o que levou à participação prazerosa nas oficinas propostas. As discussões realizadas na produção desses gêneros sobre o tema escolhido, “*A legalização da maconha no Brasil*”, possibilitaram aos estudantes exercitar o poder da argumentação escrita, habilidade exigida nas produções escritas de gêneros argumentativos em concursos e vestibulares, bem como na escrita de textos que fazem parte de suas práticas sociais. De acordo com Leitão (2011), espera-se que os estudantes sejam capazes de argumentar, defendendo seu ponto de vista e formulando argumentos, além de ponderar e responder dúvidas, respeitar os posicionamentos diferenciados e contra-argumentar, habilidades essas aguardadas dos estudantes no desenvolvimento de suas atividades diárias.

A análise das produções iniciais e finais dos estudantes apontou que é possível aperfeiçoar o nível de argumentação a partir de atividades desenvolvidas com gêneros digitais que favoreçam a discussão e a construção dos argumentos, a exemplo do fórum e do *chat*. A leitura e a busca de informações para a discussão dos debates, o contato com as ideias dos colegas e a divergência de opiniões sobre o tema são capazes de possibilitar aos estudantes uma melhor estruturação dos seus argumentos, utilizando os mecanismos de argumentatividade (operadores argumentativos e marcadores de pressuposição) que marcam as relações de sentido estabelecidas pelos enunciados no jogo da argumentação (KOCH, 2013).

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção verificamos muitas desistências ao longo de todas as etapas. Dos 24 estudantes que participaram da primeira parte da proposta, apresentação e produção inicial, apenas 13 concluíram as produções finais. Acreditamos que a desistência se deu pelo fato de a atividade ser voluntária e os estudantes desistentes não se sentirem obrigados a participar, visto que, como é cultura de muitos contextos escolares, a maioria dos estudantes participa, somente, daquilo que lhe dá nota. Outra dificuldade encontrada ao longo da proposta de intervenção diz respeito à conexão com a internet, uma vez que a conectividade com a internet via rádio e via dados móveis no município é precária, fazendo com que a primeira tentativa de realização do *chat* tivesse que ser cancelada e a segunda tentativa iniciou com atrasos por conta do lento acesso.

Ademais, sinalizamos a relevância da presente proposta de intervenção como uma possibilidade de outros educadores a utilizarem em sua prática pedagógica a

fim de fazer uso das novas tecnologias e das redes sociais como aliadas do processo de aprendizagem dos educandos, possibilitando-lhes o contato com novas manifestações linguísticas advindas desse contexto, como os gêneros digitais, a fim de que aprimorem o potencial de suas discussões e o nível de argumentação nas produções escritas. Lembramos que a proposta de intervenção aqui apresentada pode ser adequada a depender do contexto educacional em que estejam inseridos os estudantes, podendo até mesmo ser modificada e melhorada para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Finalmente, destacamos as contribuições do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – para o desenvolvimento pessoal e profissional de milhares de professores de Língua Portuguesa em todo o país, como é o meu caso, proporcionando momentos de leitura, discussão, reflexão e produção, essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem no Ensino Fundamental.

Um dos objetivos principais do PROFLETRAS é aumentar a qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, visando ao aprimoramento, quanto à proficiência, desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita. Para tanto, a proposta de trabalho de conclusão do curso constituiu-se na criação e aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica, de certa forma inovadora, que contribuísse para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e que pudesse servir como base para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Portanto, deixamos aqui nossa singela contribuição com esta proposta pedagógica, sistematizada para os professores no APÊNDICE A, fruto de dois anos de leituras, discussões, produções, aplicações, análises, revisões e muita, muita paciência! Esperamos que as atividades desenvolvidas tenham contribuído para a aprendizagem dos estudantes participantes da proposta de intervenção e que a leitura desta dissertação seja capaz de motivar outros professores de Língua Portuguesa a buscarem continuamente o aperfeiçoamento de sua formação e a melhoria da qualidade de sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de Argumentar**: Gerenciando Razão e Emoção. 13ª ed. Cotia: Ateliê Educacional, 2009.
- ABREU-TARDELLI, L. S. O *chat* educacional: O professor diante desse gênero emergente. *In*: BEZERRA, M.A.; DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ALMEIDA, M. E. B de. O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias: concepção e história. *In*: ALMEIDA, F. J. de & ALMEIDA, M. E. B. **Liderança. Gestão e tecnologias**. Para a melhoria da educação no Brasil. PUC/SP: Microsoft, 2006.
- ANDRADE, M. L. da C. V. de O. Textos construídos na internet: oralidade ou escrita. *In*: SILVA, Luiz Antônio (org.). **A língua que falamos**: Português – história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005, p. 15-30.
- ARAGÃO, C.R.D. A interatividade na prática pedagógica online: relato de experiência. *In*: **Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação I – v. 13, n. 22, p. 341-351. Salvador: UNEB, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BASSO, I. M. de S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia?. *In*: **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 113-128, Florianópolis: UFSC, jan. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247>>. Acesso em: 28 Mar. 2015.
- BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BEZERRA, B. G. Uso da linguagem em fóruns de EAD. *In*: _____; LÊDO, A.C.O; PEREIRA, S.V.M. (orgs). **Práticas discursivas em EAD**: Reflexões e Aplicações. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 123-148.
- CARNEIRO, M.L.F. **Instrumentalização para o ensino a distância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- CARVALHO, A. B. G. A web 2.0, Educação a Distância e o Conceito de Aprendizagem Colaborativa na Formação de Professores. *In*: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino. **Anais eletrônicos**. 1ª edição. Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/simpósio2008/anais/Ana-Beatriz-Gomes.pdf>>. Acesso em 03 de novembro de 2013.
- CARVALHO, M. M. de. **Discussões on-line**: estratégias argumentativas em debates na internet. 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) -

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-30072008-132100/>>. Acesso em 20 de março de 2014.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, C. E. de. A convergência digital e os atores sociais – um panorama das iniciativas brasileiras. *In: V ELEPICC - Encontro Latino-Americano de Economia Política da Informação. Anais*. Salvador, UFBA, 2005. Disponível em <<http://www.rpbahia.com.br/biblioteca/pdf/CosetteCastro.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2013.

CEREJA, W. R & MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens – 9º Ano**. 5ª edição. São Paulo: Atual, 2009.

DIZARD Jr., W. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação**. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1978.

_____. Argumentação retórica e argumentação na língua. *In: Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FARAGO, C. C. & FOFONCA, E. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. *In: Revista linguasagem*. Ed. 18. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção de sentidos. São Paulo. *In: Revista Alfa*, São Paulo, 51 (1): 23-38, 2007. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/02-Koch.pdf>>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEAL, V. P. L. V. O *chat* quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em *chats* educacionais. In: ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna; 2007. p. 48-63.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola**: O conhecimento em construção. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.13-46.

_____; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 45-62.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

LITWIN, E. **Tecnologia Educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. In: **Revista Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/14/13> Acesso em 22 de novembro de 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MASSMANN, D. Argumentação: Em busca de um conceito. In: **Revista Línguas e instrumentos linguísticos**. Ed. 26. Campinas: Capes/Procad – Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2010. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao26/cronica26.pdf>> Acesso em 20 de Junho de 2014.

MERCADO, L.P.L. A utilização do *chat* como ferramenta didática. In: **Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação I – v. 13, n. 22, p. 385-400. Salvador: UNEB, 2004.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27a 35, jan./abr. de 1995.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 81-108.

_____; RODRIGUES JR., A. S. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. C (Org.). **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.p. 144-164.

PERELMAN, C & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica; Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; 2ª Ed. – São Paulo: Martins fontes, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANTIN, C. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SILVA, L. R. C. da. *et al.* Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente. *In*: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Políticas e práticas educativas: Desafios da aprendizagem. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais**. Curitiba: Editora universitária Champagnat - PUCPR, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *In*: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

SOUZA, E. V. As possibilidades de análise dos fóruns de EAD sob a ótica das teorias discursivas e pós-modernas. *In*: **Pesquisa em Discurso Pedagógico**, n. 1, p. 1-16, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0> Acesso em 20 de março de 2015.

UMBELINA, V. Redes sociais: Aliadas ou vilãs da educação. *In*: **Hipertextus Revista Digital**, n.9, Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>> Acesso em 20 de março de 2015.

VARGAS, G. C; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares na sala de aula. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola**: O conhecimento em construção. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p.153-182.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

_____, A.C. Retórica digital nas redes sociais. *In*: _____ *et. al.* (orgs). **Hipertexto e Cibercultura**: Links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Rêspel, 2011, p. 27 a 60.

_____, A.C. Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa. Catanduva, São Paulo: Rêspel, 2014.

_____. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

_____, A. C.; SANTOS, C. F. E-fórum na Internet: um gênero digital. *In*: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.30-38.

_____, A. C.; LYRA, I.W. Das redes sociais à sala de aula: As expressões nominais como estratégias de referenciação criativa e de argumentação na produção textual. *In*: **Hipertextus Revista Digital**, n.8, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume8/07-Hipertextus-Vol8-Antonio-Carlos-Xavier_-_Ilka-Werkh%C3%A4user-de-Lyra.pdf> Acesso em 20 de março de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção Pedagógica

a) Título:

O fórum e o *chat* no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual.

b) Ano:

9º ano do Ensino Fundamental

c) Temas:

- Eutanásia;
- A legalização do Aborto no Brasil;
- A legalização da maconha no Brasil.

d) Conteúdos:

- O gênero dissertação argumentativa (A dissertação escolar);
- Os gêneros digitais fórum e chat;
- Operadores argumentativos;
- Marcadores de pressuposição.

e) Materiais/recursos:

Caderno, lápis, caneta, lousa, pincel, projetor, notebook, computador, celular, entre outros.

f) Objetivos de ensino:

- Conhecer o ambiente do Facebook e suas ferramentas para a leitura e produção de gêneros textuais digitais;

- Identificar e analisar as características (finalidade, estrutura, linguagem, sequências textuais, suporte, perfil dos interlocutores, contexto de produção, dentre outras) dos gêneros digitais *chat* e fórum que podem ser produzidos no Facebook;
- Propor atividades de discussão de um tema problematizador por meio dos gêneros digitais fórum e *chat* no ambiente do Facebook a fim de desenvolver a habilidade de argumentação nas produções;
- Propor produções textuais do gênero dissertação argumentativa como produto final das discussões realizadas nas oficinas;
- Construir uma página no Facebook para socialização dos textos produzidos;
- Verificar o desenvolvimento dos educandos com relação à argumentação em suas produções textuais a partir da aplicação desta proposta.

g) Procedimentos metodológicos

I. Produção inicial

Carga horária: 03 h/a

a) O primeiro contato com os educandos é feito em sala de aula, onde o professor deve levantar os seguintes questionamentos:

- Durante esse ano letivo, vocês já produziram textos do gênero dissertação argumentativa? Gostam de produzir textos desse gênero?
- Quando possuem uma opinião sobre um assunto, sabem defender seu ponto-de-vista com argumentos?
- Vocês sabem o que é uma rede social? Podem dar exemplos?
- Todos vocês possuem Facebook? Para que o utilizam?
- Já pensaram em desenvolver atividades pedagógicas/escolares utilizando o Facebook?
- Vocês sabem o que é um fórum? Já participaram de um *chat*?

b) Diante das respostas dos educandos, o professor explica e esclarece as dúvidas que os educandos possuem sobre o que foi questionado, principalmente com relação a algum dos referidos gêneros digitais que seja de desconhecimento dos alunos.

c) Em seguida, após ouvir as respostas dos educandos e esclarecer suas possíveis dúvidas, o professor apresenta a proposta de intervenção, explica como as

oficinas serão desenvolvidas no grupo do Facebook, qual será a produção final exigida – a produção de textos do gênero dissertação argumentativa – e sua publicação na página que deverá ser criada no Facebook pelos próprios estudantes.

d) Após a explicação das atividades, o professor apresenta três opções de temas aos estudantes que, por sua vez, escolhem, por meio de votação, aquele que mais lhes interessam para a discussão e defesa de argumentos. Os temas são os seguintes:

- A legalização do aborto no Brasil
- A prática da eutanásia
- A legalização da maconha no Brasil

e) Escolhido o tema, o professor faz aos educandos mais alguns questionamentos:

- O que sabem sobre o assunto? Qual a posição de vocês sobre esse tema? São a favor ou contra? O que gostariam de saber sobre o assunto?

É importante destacar que as perguntas feitas podem auxiliar o professor a aperfeiçoar alguma das oficinas caso seja necessário.

f) Para finalizar essa primeira etapa, o professor solicita aos educandos que produzam um texto do gênero dissertação argumentativa sobre o tema escolhido para apresentarem as informações de que dispõem no momento, além de defender um ponto-de-vista sobre o assunto. O professor deve esclarecer, ainda, que esse mesmo texto será aprimorado, após a realização das oficinas, para ser publicado na página do Facebook e socializado com a rede.

É importante destacar que os temas supracitados são escolhidos observando-se a idade/série em que os estudantes se encontram e sua maturidade para o debate dos mesmos. Os textos inicialmente produzidos são entregues ao professor, que faz a correção e, ao final das atividades, devolve-os aos estudantes para o aprimoramento das produções. Ademais, o professor verifica se algum estudante não possui Facebook e o orienta na construção de um perfil para que possa participar das atividades. Para facilitar o desenvolvimento da oficina, deve, ainda, solicitar, antecipadamente, à escola ou ao PROINFO, o laboratório de informática para uso dos estudantes.

II. O desenvolvimento das oficinas no Facebook

Carga horária: 10 h/a

a) Para a realização das oficinas com os gêneros digitais fórum e *chat*, respectivamente, sobre o tema escolhido pelos educandos, o professor cria um grupo no Facebook denominado “**Oficina de Produção textual**”, adiciona ao grupo os estudantes da turma e disponibiliza nesse espaço as atividades a serem desenvolvidas.

b) Primeiramente, os educandos são direcionados para o acesso a textos diversos, filmes, imagens, vídeos, charges, tirinhas, dentre outros gêneros, para aumentarem o grau de informatividade sobre o tema. Posteriormente, participam, juntamente com os colegas da realização do **fórum** de discussão, cuja carga horária destinada é de 08 h/a. Dessa forma, os educandos realizam a atividade supracitada no período de 08 dias, sendo orientados pelo professor a dedicarem no mínimo 01h ao dia para participação na atividade.

d) Concluída a oficina com o gênero fórum, o professor combina com a turma o dia e horário para a realização do **chat**, a fim de concretizar as discussões realizadas no fórum. Para essa segunda oficina, é destinada a carga horária de 02h/a.

É importante destacar que durante a realização do fórum e do *chat* o professor tem participação decisiva como mediador, promovendo questionamentos, incentivando a participação dos estudantes e mediando as discussões no grupo.

A seguir, apresentamos as oficinas que podem ser realizadas de acordo com a escolha feita pelos estudantes do tema para discussão. É importante destacar que alguns links podem ser trocados e outros acrescentados a critério do professor.

Sugestão de oficinas I – A legalização do aborto no Brasil

a) Indicação dos vídeos com seus respectivos links para acesso:

I - Por que o aborto deve ser legalizado no Brasil

(<http://www.youtube.com/watch?v=PMdVzBOx-z4>)

II - Dilma Rousseff é favorável à legalização do aborto

(<http://www.youtube.com/watch?v=pNbpG72CGbQ>)

III - As lágrimas de um anjo

(http://www.youtube.com/watch?v=O53MG_WhMY)

b) **Oficina I:** Proposta para desenvolvimento do fórum com os educandos: *Com base nos vídeos indicados, apresente e justifique o seu posicionamento sobre a legalização do aborto no Brasil. Não se esqueça de confrontar seu ponto de vista com os dos demais participantes.*

c) **Oficina II:** Proposta para desenvolvimento do *chat* com os educandos: *Em sua opinião, teríamos mais vantagens ou desvantagens com a aprovação do projeto de lei que torna a prática do aborto legal em nosso país? Comente.*

Sugestão de oficinas II – Eutanásia

a) Indicação de leitura do texto “*Eutanásia*”, disponível no link:

(<http://www.infoescola.com/etica/eutanasia/>)

b) Indicação de análise crítica da imagem abaixo referente à temática, disponível no link indicado na fonte.

Figura 01 - Eutanásia



Fonte: <http://www.genizahvirtual.com/2013/06/teria-eutanasia-alguma-justificativa.html>

c) Indicação do filme “*Menina de Ouro*”, disponível no link:

(<http://www.youtube.com/watch?v=Elmn5R01Exo>)

d) **Oficina I:** Proposta para desenvolvimento do fórum com os educandos: *A Eutanásia é uma forma de apressar a morte de um doente incurável, sem que esse sinta dor ou sofrimento. A ação é praticada por um médico com o consentimento do*

doente, ou da sua família. A eutanásia é um assunto muito discutido tanto na questão da bioética quanto na do biodireito, pois ela tem dois lados, a favor e contra. É difícil dizer qual desses lados estaria correto. Diante do texto, da imagem e do filme acessados, responda ao seguinte questionamento: De que forma deve-se impor a classificação do certo e errado neste caso?

e) **Oficina II:** Proposta para desenvolvimento do chat com os educandos: A partir das leituras e discussões realizadas sobre o tema em questão, retome seu posicionamento e justifique-o, respondendo à seguinte pergunta: Eutanásia: ato de misericórdia ou crime contra a vida?

Sugestão de oficinas III – A legalização da maconha no Brasil

a) Indicação de leitura da notícia “Decisão do Uruguai reacende debate sobre a legalização da maconha no Brasil”, publicada pelo Jornal Zero Hora, disponível em:

(<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/08/decisao-do-uruguai-reacende-debate-sobre-legalizacao-da-maconha-no-brasil-4220997.html>)

b) Indicação de análise crítica da charge abaixo, disponível no link indicado na fonte:

Figura 02 – Legalização da maconha



Fonte: <http://www.nanihumor.com/2012/06/tiras-legalizacao-da-maconha.html>

c) Indicação do vídeo “Especialista avalia os reflexos da maconha no Brasil”, disponível em: (http://www.youtube.com/watch?v=7p6U_4eJAFo)

d) **Oficina I:** Proposta para desenvolvimento do fórum com os educandos: Com base na leitura da notícia e da imagem e na apreciação do vídeo acerca das discussões sobre a legalização da maconha, apresente seu ponto de vista e respectivos argumentos sobre a questão a seguir: A maconha também deve ser

descriminalizada e legalizada no Brasil? Confronte seu ponto de vista com o posicionamento dos demais colegas e comente suas publicações.

e) **Oficina II:** Proposta para desenvolvimento do *chat* com os educandos: *A partir das discussões realizadas na atividade anterior e na leitura da notícia “Manifestantes realizam marcha da maconha na Avenida Paulista”, disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/06/manifestantes-realizam-marcha-da-maconha-na-avenida-paulista.html>>, exponha seu ponto de vista e discuta com os colegas o seguinte questionamento: Os brasileiros não deveriam reivindicar questões mais relevantes, como saúde, educação e segurança, ao invés de marcharem a favor da legalização da maconha?*

III. Produção final e socialização

Carga horária: 05 h/a

a) Terminadas as oficinas com o uso do fórum e do *chat* no Facebook, os educandos são orientados para a leitura e refacção das produções iniciais, corrigidas pelo professor, a fim de aprimorá-las em relação ao nível de informação e, principalmente, de argumentação.

b) O professor monta, por meio de votação entre os estudantes, uma comissão com 5 membros para produzir a página no Facebook destinada à publicação dos textos finais.

c) A comissão solicita aos demais estudantes sugestões de nome para a página e imagens que sirvam para perfil e capa. Orientados pelo professor, a comissão elabora um pequeno texto de apresentação da página e seus objetivos.

d) Criada a página no Facebook, cada estudante digita sua produção final em Word, faz as correções necessárias e, posteriormente, publica-a na página.

e) Ao término das publicações das produções finais, os educandos enviam solicitações aos usuários do Facebook para que conheçam a página, leiam, curtam e comentem os textos publicados.

h) Bibliografia recomendada

ABREU, A. S. **A arte de Argumentar:** Gerenciando Razão e Emoção. 13ª ed. Cotia: Ateliê Educacional, 2009.

ABREU-TARDELLI, L. S. O *chat* educacional: O professor diante desse gênero emergente. In: BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____ (org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 166-179.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do Português. Campinas, SP: Pontes, 1987.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola**: O conhecimento em construção. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.13-46.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____ & XAVIER, A. C. S. (orgs) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 110-119.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (org.). **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTANELLA, L. **Navegar no Ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto**: linguagem & tecnologia. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

_____, A. C.; SANTOS, C. F. E-fórum na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.30-38.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

i) Os resultados esperados

Espera-se com a aplicação desta proposta de intervenção pedagógica o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de argumentação dos estudantes em suas produções textuais, no que diz respeito à utilização dos mecanismos da argumentatividade, à força argumentativa dos enunciados, à utilização de diversas formas de argumentação e ao uso correto de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição. Além disso, objetivamos que os estudantes conheçam as características, estrutura e funcionalidade de novas manifestações linguísticas surgidas em meio às novas tecnologias, como os gêneros digitais fórum e chat.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

(*nome do adolescente participante da pesquisa, idade, endereço*), representado por mim, _____

(*nome do representante legal – pais ou responsável, idade, endereço*), está sendo convidado a participar de uma pesquisa denominada “**O FÓRUM E O CHAT NO FACEBOOK: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**”, cujos objetivos são: identificar e analisar as características dos gêneros digitais fórum e chat produzidos no Facebook; propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do chat no Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas.

A sua participação no referido estudo será no sentido de participar de oficinas com os gêneros digitais fórum e chat no Facebook, a fim de promover o aprimoramento da argumentação em suas produções escritas. Nessas oficinas, serão propostas discussões com os gêneros digitais fórum e chat sobre um dado tema problematizador, escolhido pelos estudantes. No ambiente da rede social, os educandos terão acesso a textos, imagens, charges, vídeos e outros recursos, como leituras motivadoras para as discussões com o uso dos referidos gêneros digitais.

Ao final das oficinas, os estudantes produzirão textos do gênero dissertação argumentativa como produto final dos debates realizados nas oficinas, que, posteriormente, serão publicados numa página de socialização construída por eles na própria rede social Facebook. O propósito da criação da página é justamente apresentar as diversas opiniões a respeito de uma questão problemática e seus respectivos argumentos de defesa, a fim de que outros leitores conheçam os textos produzidos e expressem, também, seus pontos-de-vista.

Fui alertado de que é possível esperar alguns benefícios para o meu representado por meio da participação na pesquisa, tais como: o desenvolvimento e o aprimoramento da habilidade de argumentação dos estudantes em suas produções textuais, auxiliando-os na utilização correta dos mecanismos da argumentatividade, como a força argumentativa dos enunciados, a utilização de

diversas formas de argumentação e o uso correto de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição.

Recebi, ainda, os esclarecimentos necessários de que o uso dos recursos para participação na pesquisa (celular e/ou computador conectado à internet) é considerado seguro, mas é possível que ocorra o risco do adolescente sentir-se constrangido durante a realização da pesquisa por conta dos comentários dos colegas às suas postagens nas atividades de discussão, exposição e defesa de ponto de vista nas atividades do grupo. Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo ao adolescente.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor **ERIKSON DE CARVALHO MARTINS** e com ele poderei manter contato pelos telefones (77) 3626-1057/ 9923-5772/ 9808-8198.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____ **(nome do adolescente)**.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao conteúdo, objetivos e procedimentos do estudo, autorizo a participação de _____ **(nome do adolescente)** na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Wanderley-BA, ____ de _____ de _____.

(Assinatura e RG do representante legal do adolescente)

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS
Pesquisador responsável

APÊNDICE C – Termo de assentimento do menor

Título da Pesquisa: **O FÓRUM E O CHAT NO FACEBOOK: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nome do Pesquisador: **ERIKSON DE CARVALHO MARTINS**

Nome da Orientadora: **VALQUÍRIA CLAUDETE MACHADO BORBA**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual*”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos identificar e analisar as características dos gêneros digitais fórum e chat produzidos no Facebook e propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do chat no Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa deverão ter entre 13 e 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Mariana Francisca de Oliveira e na rede social Facebook num grupo privado denominado “Oficina de Produção Textual, onde vocês participarão de atividade com os gêneros fórum e chat para a discussão e argumentação de problemáticas atuais da sociedade. Para isso, você poderá usar o celular ou computador conectados à internet para realizar as atividades. O uso dos recursos é considerado seguro, mas é possível que ocorra o risco de sentir-se constrangido durante a realização da pesquisa por conta dos comentários dos colegas às suas postagens nas atividades de discussão, exposição e defesa de ponto de vista nas atividades do grupo. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (77) 3626-1057, 9923-5772 e 9808-8198 do pesquisador Erikson de Carvalho Martins.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como o aprimoramento do seu nível de argumentação nas produções textuais a partir do desenvolvimento das atividades propostas na pesquisa. Se você não possuir acesso à Internet, poderá usar o laboratório de informática da Escola Mariana Francisca de Oliveira para participação na pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa além dos seus colegas de classe. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será produzido um trabalho denominado Dissertação de Mestrado Profissional, em que faremos a divulgação dos resultados.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Os telefones de contato se encontram na parte de cima deste texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa ***O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual***, que tem como objetivos identificar e analisar as características dos gêneros digitais fórum e chat produzidos no Facebook e propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do chat no Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem deixar ninguém furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Wanderley-BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

APÊNDICE D – Folha da proposta da produção textual inicial – Teste Piloto

Tema: *Eutanásia*

Eutanásia é um termo de origem grega (eu + thanatos) que significa boa morte ou morte sem dor. A Eutanásia é uma forma de apressar a morte de um doente incurável, sem que esse sinta dor ou sofrimento. A ação é praticada por um médico com o consentimento do doente, ou da sua família. A eutanásia é um assunto muito discutido tanto na questão da bioética quanto na do biodireito, pois ela tem dois lados, a favor e contra. É difícil dizer qual desses lados estaria correto.

*Com base em seus conhecimentos de mundo, produza um texto do **gênero dissertação argumentativa**, respondendo ao seguinte questionamento:*

DE QUE FORMA DEVE-SE IMPOR A CLASSIFICAÇÃO DO CERTO E ERRADO NO CASO DA PRÁTICA DE EUTANÁSIA?

01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
14
15

16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

APÊNDICE E – Folha da proposta da produção textual final – Teste Piloto

Tema: *Eutanásia*

Eutanásia é um termo de origem grega (eu + thanatos) que significa boa morte ou morte sem dor. A Eutanásia é uma forma de apressar a morte de um doente incurável, sem que esse sinta dor ou sofrimento. A ação é praticada por um médico com o consentimento do doente, ou da sua família. A eutanásia é um assunto muito discutido tanto na questão da bioética quanto na do biodireito, pois ela tem dois lados, a favor e contra. É difícil dizer qual desses lados estaria correto.

*Com base em seus conhecimentos de mundo, bem como nas discussões realizadas no fórum e no chat sobre o tema no Facebook, produza um texto do **gênero dissertação argumentativa**, respondendo ao seguinte questionamento:*

DE QUE FORMA DEVE-SE IMPOR A CLASSIFICAÇÃO DO CERTO E ERRADO NO CASO DA PRÁTICA DE EUTANÁSIA?

01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
14

15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

APÊNDICE F – Folha da produção textual inicial da Proposta Pedagógica

Tema: _____

Com base no tema escolhido, na breve discussão realizada e nos seus conhecimentos sobre o assunto, produza um texto do gênero dissertação argumentativa, apresentando informações e defendendo seu ponto-de-vista por meio da seleção, exposição e defesa de argumentos. Lembre-se de que esse texto será aprimorado após a realização das oficinas no Facebook para ser publicado em uma página dessa rede social. Bom trabalho!

01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21

22
23
24
25
26
27
28
29
30

APÊNDICE G – Folha da produção textual final da Proposta Pedagógica

Tema: _____

Com base nas leituras realizadas e em sua participação nas discussões propostas no Facebook com o fórum e o chat sobre a legalização da maconha no Brasil, produza um texto do gênero dissertação argumentativa, apresentando informações e defendendo seu ponto de vista por meio da seleção, exposição e defesa de argumentos. Leia seu texto inicial e veja em que pontos, após as discussões realizadas na rede social, você pode aprimorar a sua produção. Bom trabalho!

01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21

22
23
24
25
26
27
28
29
30

APÊNDICE H – Ficha para análise dos textos do gênero dissertação argumentativa

Estudante: _____

PRODUÇÃO INICIAL () PRODUÇÃO FINAL ()

I. FORMA

	NÍVEIS			
	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) INTRODUÇÃO: Apresenta o tema a ser discutido, criando condições para que o leitor acompanhe a evolução do texto de maneira que o leitor acompanhe a evolução do texto de maneira gradual e ordenada?				
b) DESENVOLVIMENTO: Expõe progressiva e encadeadamente o tema através de dados, fatos e informações que vão alimentar os argumentos usados para defender o seu ponto de vista?				
c) CONCLUSÃO: Fecha a sequência de ideias e opiniões desenvolvidas no corpo do texto, apresentando uma proposta de intervenção para a solução do problema discutido ou repetindo a tese proposta na introdução?				

II. CONTEÚDO

	NÍVEIS			
	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
a) Expressa-se verbalmente com clareza?				

b) Interpreta fatos, dados e informações?				
c) Organiza ideias, conceitos e opiniões?				
d) Relaciona acontecimentos históricos?				
e) Seleciona e articula diferentes perspectivas sobre um tema?				
f) Elabora hipóteses?				
g) Propõe uma tese? Defende um ponto de vista?				

III. MECANISMOS DE ARGUMENTATIVIDADE

3.1 Força argumentativa dos enunciados		
a) Apresenta uma classe argumentativa , isto é, um conjunto de enunciados que servem de argumento para uma mesma conclusão?	☐ Não ()	SIM () Quais?
b) Apresenta uma escala argumentativa , isto é, um conjunto de dois ou mais enunciados de uma classe que se apresentam em gradação de força crescente?	☐ Não ()	SIM () Quais?

3.2 Uso correto de operadores argumentativos		
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma mesma conclusão (até, mesmo, até mesmo, inclusive).	☐ Não ()	Sim () Quais? _____

b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (relação de adição: e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de..., aliás etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
c) Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores (relação de conclusão: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas (relação de disjunção: ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão (mais que, menos que, tão... como etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior (relação de causalidade: porque, que, já que, pois etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (relação de oposição: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de que etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____

h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos (já, ainda, agora etc.)	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
Não ()	

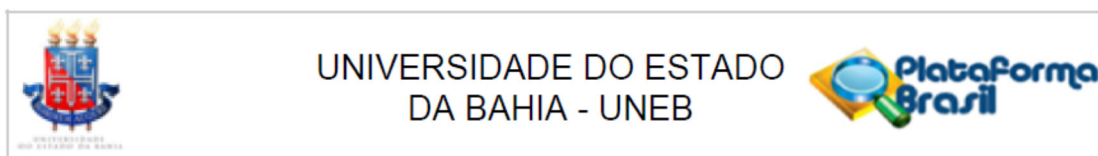
3.3 Uso correto de marcadores de pressuposição

a) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado (permanecer, continuar, tornar-se, vir a ser, ficar, passar a, deixar de, começar a, principiar a, converter-se, transformar-se etc)	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
Não ()	
b) Verbos que indicam ponto de vista (pretender, supor, alegar, presumir, imaginar etc)	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
Não ()	
c) Adjetivos (ou palavras similares) e Advérbios.	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
Não ()	
d) Orações adjetivas (restritivas e explicativas)	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____ _____
Não ()	
e) Certas conjunções	Sim () Quais? _____ _____ _____ _____
Não ()	

f) Conectores circunstanciais (desde que, antes que, depois que, visto que etc.)	Não ()	Sim () Quais? _____

ANEXOS

ANEXO A – Parece consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O FÓRUM E O CHAT NO FACEBOOK: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Pesquisador: ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37584614.2.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 966.648

Data da Relatoria: 26/02/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que consiste na aplicação de uma proposta pedagógica que terá como público-alvo uma turma do 9º ano/8ª série de uma escola da rede municipal de Wanderley-BA, composta por 25 educandos, de ambos os sexos, pertencentes à zona urbana e rural do município, com idade entre 13 e 15 anos. Esta proposição consiste na criação de um grupo fechado na rede social Facebook, sendo esse denominado de “Oficina de Produção Textual” e direcionado para o debate de temáticas problematizadoras diversas por meio da utilização dos gêneros digitais fórum e chat. As atividades propostas dar-se-ão, inicialmente, por meio da indicação de links para leitura de notícias, reportagens, artigos e outros textos, além do acesso e apreciação de vídeos, filmes, músicas, charges, etc. Posteriormente, os educandos darão início à discussão dos temas por meio da participação nos fóruns e chats para exposição e defesa de seu ponto de vista por meio da seleção de argumentos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor atividades de produção textual com o uso do fórum e do chat no Facebook para o desenvolvimento da argumentação nas produções escritas.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

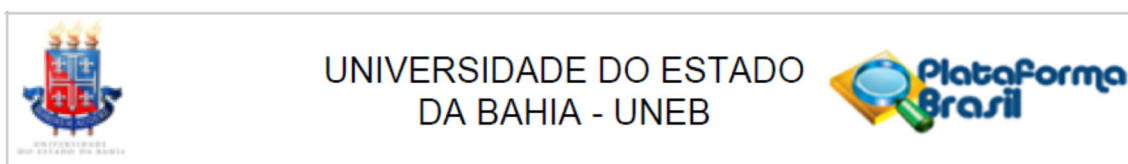
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 966.648

Objetivo Secundário:

- a) Identificar e analisar as características dos gêneros digitais chat e lista de discussão produzidos no Facebook;
- b) Verificar se discussões temáticas e produções textuais propostas com os gêneros fórum e chat no Facebook podem levar ao aprimoramento do nível de argumentação nas produções escritas dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: a execução da proposta poderá vir a desencadear nos participante o desconforto e o mesmo o constrangimento durante a realização da pesquisa por conta dos comentários dos colegas às suas postagens nas atividades de discussão, exposição e defesa de ponto de vista (fórum e chat). Tendo em visto o compromisso com a minimização dos riscos e a possibilidade de exclusão pelo coordenador dos comentários "ofensivos" consideramos que a execução da proposta representa risco mínimo ao participante.

Benefícios: Desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de argumentação dos estudantes em suas produções textuais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE bem como termo de assentimento apresentados possuem uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 966.648

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade

SALVADOR, 27 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Andrea Cristina Mariano
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br