



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**O USO PEDAGÓGICO DO FACEBOOK: UMA PROPOSTA DE ENSINO
A PARTIR DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

RAQUEL MARIA DA SILVA

GARANHUNS, 2019



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

RAQUEL MARIA DA SILVA

**O USO PEDAGÓGICO DO FACEBOOK: UMA PROPOSTA DE ENSINO
A PARTIR DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, Campus Garanhuns para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson José de Sá

GARANHUNS, 2019

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S586u Silva, Raquel Maria da
O uso pedagógico do facebook: uma proposta de ensino a partir da argumentação na educação de jovens e adultos/ Raquel Maria da Silva, Garanhuns, 2019.

140 f.:

Orientador: Prof. Dr. Edmilson José de Sá.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2019.

1 REDES SOCIAIS 2 MÍDIAS DIGITAIS 3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. I. Sá, Edmilson José de (orient.) II. Título.

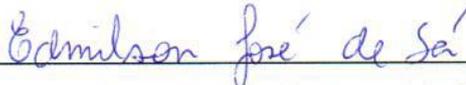
CDD 23th ed. – 469.07
Elane Cristina de Oliveira – CRB4/1875

RAQUEL MARIA DA SILVA

O USO PEDAGÓGICO DO FACEBOOK: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

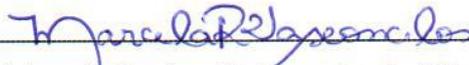
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, em 26/02/2019.

Membros componentes da banca examinadora:



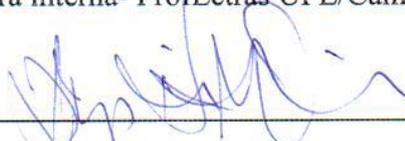
Prof. Dr. Edmilson José de Sá

Orientador – ProfLetras UPE/Campus Garanhuns



Profª. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento

Examinadora interna- ProfLetras UPE/Campus Garanhuns



Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva

Examinador externo - Letras UFRPE

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira

Suplente Interno - ProfLetras UPE/Campus Garanhuns

Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins

Suplente Externo - Letras UFRPE

GARANHUNS, 2019

Aos meus pais, que me inspiram lutar por meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade e por acreditar na minha força para vencer esse desafio. A Ele meu eterno agradecimento por me fortalecer diante de todos os momentos difíceis em que quase desisti, e por ter sido meu refúgio quando me senti sozinha.

Aos meus pais Reginaldo e Eunice, que sempre me deram condições para estudar e poder crescer na vida através dessa oportunidade. A vocês, meus pais, meu muito obrigado por me oferecerem tanto amor e dedicação.

Aos meus irmãos pelos conselhos e pelo apoio de sempre, vibrando como se minhas conquistas fossem também, suas.

À minha sobrinha Sabryna, por ter passado noites ao meu lado enquanto eu escrevia, apenas esperando para irmos dormir no mesmo horário e levantarmos cedo no dia seguinte. Obrigada, Bia por ter me ajudado com seu companheirismo.

À minha sobrinha Samara, que mesmo tão pequena, me estimula a ser sempre uma pessoa melhor e servir de exemplo para ela.

Aos amigos da turma, que foram tão importantes nessa caminhada. Obrigado pelo apoio, pelo incentivo e pelo companheirismo. Juntos abraçamos nosso objetivo comum e fizemos com que todas as dificuldades fossem enfrentadas. Obrigado ao colega Herlan, nosso representante, por ter se esforçado em buscar sempre o melhor para a turma e por ser uma pessoa tão generosa para me ajudar todas as vezes que precisei.

Às minhas amigas Ana Flávia Ferro, Sheila Vieira e Shirlane Venessa de Oliveira, que conheci através do mestrado e levarei por toda a vida. Obrigada por nossos momentos de estudos, almoços, caronas, risadas. Não esquecerei que em todas as horas difíceis vocês estavam comigo, como irmãs. Nossas conquistas e nossa amizade serão abençoadas por Deus, sempre.

À amiga Silvânia Arruda, que foi mestre pelo PROFLETRAS na mesma unidade, por ter me incentivado a fazer o processo seletivo do curso e contribuir com sua experiência, me auxiliando com indicações de como tornar o caminho mais fácil. Obrigada por ter disponibilizado seu tempo e por sua amizade de sempre, mesmo antes do mestrado, com seus conselhos e apoio.

Aos professores do PROFLETRAS pelas contribuições acadêmicas e pelas palavras de incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edmílson José de Sá, uma pessoa a quem eu deixo meu imenso agradecimento por tudo o que eu consegui. Obrigado pela dedicação e disponibilidade a mim ofertadas com tanto empenho e profissionalismo. Agradeço sua paciência e disponibilidade em se deslocar de sua cidade, ler meus textos em fins de semana, durante suas viagens com a família. Por ter sido rígido sem me deixar preocupada e por honrar sua missão de orientador, dedicando-se ao máximo para isso. Suas contribuições foram essenciais. Ao senhor, meus agradecimentos e meu respeito.

À escola Municipal Professora Sinhazinha e aos alunos da Fase IV por colaborarem com a efetivação dessa pesquisa.

A todos os meus alunos que me incentivam a ser uma profissional melhor.

RESUMO

Diante dos avanços tecnológicos da atualidade, identificamos o uso cada vez mais frequente de ferramentas digitais, como as redes sociais, utilizadas para interação, debates e discussão de ideias no cotidiano dos alunos. Ao observarmos esse comportamento, nos questionamos sobre a inserção dessas práticas sociais no ensino de língua portuguesa para ampliar a capacidade argumentativa e, conseqüentemente, desenvolver o letramento digital em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, essa pesquisa objetivou contribuir com a construção de sequências argumentativas que os alunos produzem ao compartilharem seus textos nas redes sociais, na defesa de suas ideias. Realizamos a pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação com uma turma de EJA- Fase IV, que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal da cidade de Caruaru – PE. Coletadas as produções dos alunos a partir de comentários postados em um grupo de Facebook, criado especificamente para suscitar a argumentação, construímos o *corpus* para analisarmos de que forma os alunos construíam seus textos e como passaram a fazê-los após a aplicação da nossa proposta de intervenção, planejada para resolver ou minimizar essa dificuldade diagnosticada. Fundamentamos nossa pesquisa principalmente nas teorias de Perelman; Obrechts-Tyteca (2015), Fiorin (2017), Koch; Elias (2017) sobre os estudos da argumentação. De acordo com os resultados das análises, constatamos que houve melhora significativa na produção de comentários argumentativos postados no *Facebook*, bem como, avanços no letramento digital e no desenvolvimento de senso crítico e reflexivo sobre temas da atualidade, escolhidos para a troca de informações e a exposição de opiniões de cada aluno no grupo do *Facebook* da turma. Concluimos, portanto, que o ensino de estratégias argumentativas através do gênero comentário de Facebook pode contribuir com a produção argumentativa e o desenvolvimento de práticas de letramento digital bem como, com a interação entre os alunos e o exercício do senso crítico e reflexivo em publicações argumentativas compartilhadas nas redes sociais.

Palavras-chave: Argumentação. Facebook. Letramento Digital. EJA

ABSTRACT

In the face of new technological advances, we identify the more and more frequent use of digital tools, like social networks, used for interaction, debates and discussions on ideas based on students' daily life. Observing such a behavior, we wonder about how to insert these social practices in the teaching of Portuguese language in order to widen argumentative capacity and, thus, develop the digital literacy in young and adult education. Therefore, this research aimed at contributing with the construction of argumentative sequences that students produce when sharing their texts in social media, defending their ideas. We have carried out the research, described as action-research, under methodological viewpoint, with an EJA (young and adult education) class. – phase IV, that correspond to the final grades in elementary school in a municipal education system school in the city of Caruaru-PE. After students' productions were collected from their comments in a facebook group, created exclusively to elicit argumentation, we built the *corpus* to analyse the way they built their texts and what changed after our intervention proposal was applied, it was planned to solve up or minimize their diagnosed difficulties. We have substantiated our survey mainly on Perelman's theories; Obrechts-Tyteca (2015), Fiorin (2017), Koch; Elias (2017) on argumentation studies. According to the results analysed, we have realised that there was significant improvement in the production of argumentative comments posted on Facebook, as well as, advancements on their digital literacy and the development of their analytical and reflective skills about current issues, chosen for the exchange of information and exposition of each students' opinions in their facebook group. We conclude, therefore, that teaching argumentative strategies through the genre Facebook comment can contribute to the argumentative production and the development of digital literacy practices, as well as, to the interaction among students and the practice of analytical and reflective skills in argumentative publications that are shared in the social media.

Keywords: Argumentation. Facebook. Digital Literacy. AYE

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Print da página inicial para criação de perfil na rede social Facebook.....	40
Figura 2: Print de conversa pelo WhatsApp entre professora e aluna	43
Figura 3: Print de tela do YouTube com exibição de vídeo aula	44
Figura 4: Print da tela do aplicativo Twitter	45
Figura 5: Considerações da BNCC sobre a Educação de Jovens e Adultos	67
Figura 6: Imagem do grupo criado para a exposição dos argumentos da turma.....	82
Figura 7: Demonstração das ferramentas do Facebook utilizadas nas atividades.....	83
Figura 8: Print de tela para exemplo de postagem e comentário.....	85
Figura 9: Leitura com os alunos em jornal impresso.	88
Figura 10: Alunos na sala do Proinfo para leitura de charge no Facebook.....	88
Figura 11: Alunos em sala para discussão de argumentos postados no grupo.....	91
Figura 12: Print de tela do grupo de Facebook	92
Figura 13: Alunos participando de discussão oral argumentativa.....	95
Figura 14: Alunos acessando o grupo do Facebook para realização de atividade	97
Figura 15: Print de postagem para primeira produção	99
Figura 16: Comentário 1 do aluno 1.....	99
Figura 17: Comentário 1 do aluno 2.....	100
Figura 18: Comentário 1 da aluna 3	102
Figura 19: Comentário 1 do aluno 4.....	103
Figura 20: Comentário 1 da aluna 5	104
Figura 21: Comentário 1 do aluno 6.....	105
Figura 22: Print de tela do grupo do Facebook para segunda produção analisada	107
Figura 23: Comentário 2 do aluno 1.....	108
Figura 24: Comentário 2 do aluno 2.....	109
Figura 25: Comentário 2 da aluna 3	110
Figura 26: Comentário 2 do aluno 4.....	112
Figura 27: Comentário 2 da aluna 5	113
Figura 28: Comentário 2 do aluno 6.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Opinião dos alunos quanto à utilização da internet	79
Gráfico 2 - Opinião dos alunos sobre se expressarem no Facebook acerca de temas de interesse social	80
Gráfico 3 - Quantidade e percentual de argumentos na produção 1	116
Gráfico 4 - Quantidade e percentual de argumentos na produção 2	117

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Divisões dos tipos de auditórios	52
Diagrama 2 - Resumo dos argumentos por associação de ideias	54
Diagrama 3 - Tipos de argumentos de acordo com Perelman; Olbrechts – Tyteca.	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de gêneros textuais emergentes e gêneros textuais já existentes.....	59
Quadro 2 - Eixos que norteiam a argumentação	69
Quadro 3 - Planejamento para a primeira atividade	78
Quadro 4 - Planejamento para a segunda atividade	81
Quadro 5 - Planejamento para a terceira atividade	87
Quadro 6 - Planejamento para a quarta atividade	90
Quadro 7 - Planejamento para a quinta atividade	93
Quadro 8 - Planejamento da sexta atividade	96

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROINFO- Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCORRENDO SOBRE A MODALIDADE	20
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	20
1.2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUEM SÃO ELES?.....	24
1.3 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
2 A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: A REDE SOCIAL SOB O VIÉS PEDAGÓGICO. ..	32
2.1 O <i>FACEBOOK</i> COMO FERRAMENTA DIGITAL DE ENSINO	36
2.2 OUTRAS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA ENSINO	41
3 SISTEMAS DE ARGUMENTAÇÃO: ESTUDOS E SUBDIVISÕES	47
3.1 PRIMEIROS REGISTROS PARA ENTENDER A ARGUMENTAÇÃO	48
3.2 DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA À NOVA RETÓRICA	50
3.2.1 Algumas divisões dos argumentos quase-lógicos	55
3.2.2 Algumas divisões dos argumentos baseados na estrutura do real	56
3.2.3 Algumas divisões de argumentos que fundamentam a estrutura do real	57
3.3 ARGUMENTAÇÃO ATRELADA ÀS REDES SOCIAIS	58
3.3.1 Estudos anteriores sobre argumentação face às redes sociais.....	63
3.3.2 O ensino da argumentação segundo os documentos oficiais da BNCC, dos PCN e proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos	66
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	71
4.1 O AMBIENTE E OS SUJEITOS DE PESQUISA	71
4.2 PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	74
5 EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
5.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PARA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO.....	77
5.1.1 O que dizem os alunos acerca das redes sociais?.....	78
5.2 CRIAÇÃO DO GRUPO NO <i>FACEBOOK</i>	81
5.2.1 Interação e participação argumentativa no <i>Facebook</i>	83
5.3 LEITURA DE TEXTOS MOTIVADORES PARA ENRIQUECIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO.....	86

5.4 INTERAÇÃO DIGITAL E POSTAGEM NO GRUPO DO FACEBOOK	89
5.5 ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO.....	92
5.6 PRODUÇÃO DE POSTAGEM PARA VERIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA.....	95
5.7 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES.....	128

INTRODUÇÃO

Considerando que existe um número cada vez maior de professores e alunos que circulam em ambientes virtuais, seja dentro ou fora da sala de aula, torna-se emergente a inserção das tecnologias digitais nos espaços de ensino, estabelecendo novas possibilidades de construção do conhecimento e do aprendizado da língua portuguesa.

Inserir ferramentas digitais com esse propósito pode não ser uma tarefa fácil, apesar de parecer, devido ao grande avanço tecnológico, pois requer que professores e alunos saibam manusear os recursos disponíveis em favor da aprendizagem. Esse é um dos fatores que a escola como instituição formadora deve se empenhar em proporcionar aos alunos, pensando em estratégias de ensino que os levem a se desenvolver e a evoluir social e cognitivamente, como sugere Rojo (2012).

Nos ambientes virtuais encontramos uma diversidade de textos que tem modificado os espaços em que os alunos estabelecem contato com a leitura e a produção escrita, tornando-as mais dinâmicas. Através das redes sociais virtuais, por exemplo, os usuários vêm escrevendo em quantidades cada vez maiores, pois a expressão escrita é ainda o que dá movimento às redes, lugar onde expõem opiniões e críticas diante de uma realidade muito adepta às relações virtuais.

Observamos que nossos alunos usavam seus *smartphones* para registrar em fotos as anotações da lousa, para fazer pesquisas, para se comunicarem com os colegas. Essas situações, cada vez mais presentes e simples, ratificam a relevância de abrir espaço para a tecnologia como uma aliada às aulas.

Consideramos o emergente ambiente virtual propício para o desenvolvimento da argumentação, uma vez que os usuários fazem desse meio digital uma das formas de se expressar e de defender suas ideias nas publicações de redes sociais. Nessa perspectiva, questionamo-nos: Como o ensino da língua portuguesa pode colaborar com a produção argumentativa dos alunos da EJA nas redes sociais?

Para responder a esse questionamento, elaboramos nossa proposta de intervenção didática, visando o desenvolvimento da argumentação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos através da rede social *Facebook*, instrumento possível para estimular a interação, o debate e a construção de pontos de vista. Vislumbrando esse cenário digital, procuramos desenvolver estratégias de ensino eficazes na produção do gênero comentário de Facebook por propiciar a produção de sequências argumentativas.

A escolha da rede social se deu a partir da observação do seu uso constante por parte dos alunos, além do fator pedagógico de aproximar o ensino da língua portuguesa às práticas sociais. Como a escola dispunha de uma sala de informática, viabilizamos a realização das atividades desde a criação de um grupo no *Facebook* até a produção de comentários sobre temas recorrentes propostos em sala, aos alunos da Fase IV de uma escola da rede municipal da cidade de Caruaru, Pernambuco, à base de textos motivadores para averiguar a argumentação.

A partir de então, pautados na pesquisa-ação, dividimos nosso trabalho em algumas etapas:

- Convidamos os alunos a participarem das atividades, apresentando a eles os objetivos da proposta de intervenção;
- Coleta dos dados;
- Fundamentação teórica para embasamento das atividades a serem aplicadas;
- Aplicação das atividades interventivas;
- Análise dos resultados.
- Apresentação aos alunos dos resultados que eles obtiveram ao longo do processo de aprendizagem.

Munidos de uma literatura principalmente calcada no estudo da argumentação, que constitui o objetivo principal a ser trabalhado, enfatizamos as perspectivas defendidas por Perelman, Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2017), Koch; Elias (2017); concernentes ao letramento digital, baseamo-nos em Xavier (2005;2010;2013), Lévy (1999), Coscarelli (2014); de modo a compreender mais apuradamente o universo de que faz parte a Educação de Jovens e Adultos (EJA), centramo-nos em Arroyo (2007), Freire (1979; 1996; 2006), não eximindo as discussões propostas por Marcuschi (2010) sobre gêneros textuais emergentes, além do estudo dos documentos oficiais que regem a educação pública no Brasil, como a BNCC (2017). A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo, com base na pesquisa-ação, a partir dos estudos de Thiollent (2011).

Assim, esta dissertação está estruturada em cinco tópicos iniciados pela fundamentação teórica e complementados pela metodologia para organização do corpus da produção argumentativa, composto por doze atividades, duas de cada um dos nossos seis alunos assíduos que participaram de todas as etapas. Assim sendo uma primeira versão inicial,

antes de nossas intervenções didáticas, e uma segunda versão final, após as atividades interventivas, para avaliarmos os resultados do processo.

No primeiro tópico, *educação de jovens e adultos: discorrendo sobre a modalidade*, fizemos um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, abordando a estrutura organizacional dessa modalidade, sua trajetória até os dias atuais, sobre o perfil dos estudantes que compõem a EJA e sobre o papel social da escola na inclusão dos jovens e adultos.

Em seguida, *a tecnologia na sala de aula: a rede social sob o viés pedagógico*, versamos a respeito das ferramentas digitais de ensino e como a rede social *Facebook* pode ser utilizada como uma dessas ferramentas, mas também discutimos sobre o letramento digital e o papel da escola em formar estudantes capazes de atuar conscientemente em práticas de escrita em ambientes digitais.

O terceiro tópico, fundamentando-se em *sistemas de argumentação: estudos e subdivisões*, disserta sobre questões relativas à argumentação, apresentando um estudo sobre retórica, tipos de argumentos e suas respectivas divisões, um recorte de algumas pesquisas já desenvolvidas, e encerramos o capítulo com abordagem sobre o que dizem os documentos oficiais em relação ao ensino da argumentação.

No quarto tópico, *aspectos metodológicos*, apresentamos a estruturação das atividades interventivas com a apresentação dos sujeitos da nossa pesquisa, o ambiente e a proposta das atividades.

Por fim, no quinto tópico, intitulado *execução das atividades e análise dos resultados*, explicamos as etapas e a execução das atividades planejadas, descrevendo o percurso metodológico das produções dos alunos, em sua primeira e segunda versões, a avaliação dos resultados, construção de gráficos, e a análise quanti-qualitativa dos resultados obtidos com as seis produções desenvolvidas durante a aplicação das atividades.

Trouxemos algumas sugestões de atividades que compuseram nossa proposta de intervenção, ofertando a possibilidade de serem desenvolvidas por professores de língua portuguesa em turmas de ensino fundamental, para contribuímos com a prática docente de colegas profissionais.

Assim, procuramos intervir no problema identificado na turma no tocante à produção de argumentos, buscando solucioná-lo através de nossa proposta e contribuir com melhores resultados na construção textual de nossos alunos.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCORRENDO SOBRE A MODALIDADE

O presente estudo pautou-se no cenário educacional da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino no Brasil que visa à inclusão de pessoas fora de faixa etária adequada às escolas, para a conclusão do ensino básico.

Assim, apresentamos um breve histórico sobre essa modalidade para melhor fundamentá-la enquanto política pública e para refletir as práticas pedagógicas dedicadas a seu público discente.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, doravante (EJA), é compreender uma série de fatores sociais que atravessam a história e perpassam pela prática do professor, mesmo indiretamente. A caracterização das turmas que formam essa modalidade mostra uma diversidade de jovens e adultos com histórias de vida que merecem atenção e que explicam o fato de a EJA ter especificidades construídas ao longo de sua história.

Com uma trajetória de ações descontínuas, pois houve grande diversidade de programas de governo na tentativa de uniformizar a escolarização, os processos de formalização sofreram muitos desafios coroados em Arroyo (2007), uma conquista que durou muitos anos e que vem desde a época da colonização do país, quando os jesuítas implantaram ações de catequese para adultos indígenas a serviço do colonizador.

Tais ações, segundo Haddad e Di Pierro (2000), eram não apenas dedicadas ao serviço de evangelizar, mas também de ensinar normas de comportamentos e de domínios relacionados à economia na colônia. Assim, com a colonização baseada em ensinar os princípios referentes à religião e à cultura ocidental, a educação jesuítica constitui o primeiro modelo de educação de jovens e adultos no Brasil, na época implantada posteriormente aos negros que vinham para ser escravizados.

Já à época do Império, em 1824, era prevista a instrução primária gratuita para todos os cidadãos na Constituição Brasileira - a primeira no país – mas, por falta de recursos do governo, foi disponibilizada apenas para a elite, o que fez com que houvesse alto índice de pessoas analfabetas no país, excluindo as camadas populares desse direito.

A partir de 1920, um grande número de pessoas com idade acima de cinco anos encontrava-se em estatísticas de analfabetos, cujo contexto mobilizou educadores e a população a lutarem contra esse mal. Nesse contexto, surgiu o Decreto 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, que assegurou o ensino noturno para adultos.

No período de 1930, durante o Governo Vargas, a educação era tida como direito de todos e dever do Estado, porém muitas dificuldades foram sendo encontradas ao longo da implementação, o que levou a EJA a ter maior estabilidade enquanto política educacional apenas a partir da década de 40. Em 1942, a modalidade é integrada ao INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e, em 1945, 25% dos recursos destinados à educação são direcionados para a EJA (FELIX, 2009).

A Educação de Jovens e Adultos começa, então, a ter visibilidade na década de 60, quando o Censo demonstra uma queda de 72% para 46,7% de analfabetos. Nessa mesma época, ações de proclamação de ideias para o fortalecimento da educação popular ganharam espaço, com a intenção de expandir os direitos sociais de todos os cidadãos, independentemente de sua classe. Era preciso, pois, impulsionar a luta por melhorias nas condições de vida das massas populares, e nesse processo, a educação dos jovens e dos adultos tornava-se necessária para viabilizar o desenvolvimento do país.

Assim, de acordo com a Proposta Curricular para a EJA:

Na década de 60, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, cujo papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização. (BRASIL, 2002, p. 15)

Entre os movimentos populares que surgiram na época para a valorização dessa alfabetização, convém citar o Movimento de Cultura Popular (MCP)¹, criado em 13 de maio de 1960, do qual Paulo Freire fez parte dirigindo o setor de pesquisa, com os ideais de luta por uma educação reflexiva sobre o público jovem e adulto e pela oportunidade de esse público exercer sua cidadania enquanto seres pensantes diante da realidade em que viviam. Tais ideais seriam proporcionados através da expansão da educação e da valorização das experiências de vida dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para o educador, a leitura de mundo serviria como base para a educação.

¹ Trata-se de um movimento criado durante a Gestão de Miguel Arraes, sendo constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais, no intuito de transmitir a cultura popular e uma das ações visava à alfabetização de para jovens e adultos. (GASPAR, 2009)

Segundo o MCP, a difusão dos programas educacionais de Paulo Freire possibilitou democratizar o ensino, mas, em 1964, o Brasil vive o Golpe Militar, e os programas de educação popular sofrem grande repressão, pois o Estado reprime, nessa época, qualquer iniciativa popular cuja natureza fosse contrária aos interesses do Golpe. Em março de 1964 dois tanques de guerra estacionaram na sede do Movimento e queimaram toda a documentação destruindo obras de arte dos profissionais envolvidos.

Ainda no contexto do Regime Militar, em 1967 os militares implantaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização, (MOBRAL)² na busca de diminuir as críticas recebidas por retirarem os programas de EJA de circulação.

No MOBRAL, a alfabetização era totalmente voltada para a funcionalidade da mão de obra, pois os altos índices de analfabetismo eram considerados de péssima representação nacional. Era necessário, pois, capacitar os trabalhadores.

Galvão e Pierro (2007) ressaltam que, à época, o professor dessa modalidade era motivado pelas propagandas de rádio a oferecerem quase voluntariamente o ensino, acreditando contribuir para retirar as pessoas das “trevas do analfabetismo”. Muitas dessas pessoas foram, nas décadas de 1960 e 1970, consideradas incapazes de aprender alguma coisa, devido aos insucessos em aprovações.

Percebemos, claramente, que os investimentos educacionais não estavam centrados na preocupação com a educação em si, mas ligados diretamente aos interesses políticos, já que os operários pareciam não ter condições intelectuais suficientes para atender ao trabalho imposto pelo Regime Militar. Assim, o modelo de escola visava a uma educação talvez compensatória intencionada no desenvolvimento da economia.

Diante desse quadro de crescentes reprovações, em 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº5. 692/71 ocorreu a implantação do Ensino Supletivo “com o intuito de garantir a ampliação da escolaridade quanto ao ensino de 1º grau” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

O Supletivo surgiu, então, como uma tentativa de promover a educação continuada e recuperar o tempo referente aos atrasos escolares dos adultos, ofertando sem a cobrança de presença obrigatória, a possibilidade de conclusão dos estudos. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.117), “o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente,

² Criado pela Lei 5.379, de dezembro de 1967, sob a presidência de Mário Henrique Simonsen, economista que teve a intenção de passar para a sociedade a ideia de que, com o Mobral, os empresários detergiam-se de uma massa trabalhadora alfabetizada. (OLIVEIRA, 1989).

formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo escolar”.

Torna-se, pois, com a Constituição de 1988, no artigo 208, dever do Estado oferecer o ensino fundamental obrigatório gratuito, incluindo os que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade adequada. Essa medida sinalizava a possibilidade de jovens e adultos fora de faixa etária adequada à série terem acesso ao direito à educação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/ 96), no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Educação de Jovens e Adultos foi efetivamente incluída ao ensino regular. Porém, essa modalidade modifica o artigo 208 quanto ao quesito da obrigatoriedade, mantendo apenas a oferta gratuita. Assim, "a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos" (BRASIL, 2002, p. 17).

A idade mínima para a inscrição dos estudantes nos exames supletivos de Ensino Fundamental passou a ser de 15 anos e para o Ensino Médio, 18 anos. Esse fato demonstra identificação entre os exames supletivos e a preocupação do governo em acelerar o fluxo educacional, mecanismo proposto por muitos para diminuir os índices de alunos não concluintes.

Outros programas foram surgindo com o passar dos anos, para que a EJA conquistasse espaço no cenário educacional do país. Algumas fundações como SESC, SEST e SENAC³ estiveram entre elas, apresentando programas para o melhoramento das dificuldades encontradas para a alfabetização dos jovens e adultos, como falta de estrutura didática e organização pedagógica.

Em 2003, no Governo Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pelo MEC. Esse programa também mantém semelhanças com programas anteriores, como a curta duração e formação insuficiente de professores (DI PIERRO, 2005).

Contudo, hoje em dia, a criação de políticas públicas para sanar o problema do analfabetismo no país tem enfrentado desafios que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), caracterizam-se pela exclusão educacional e pela juvenilização da EJA. O primeiro desafio refere-se à contradição entre a grande oferta de vagas e as precárias condições de ensino; o segundo, ao contingente de jovens que, hoje, formam as turmas que EJA, cada vez mais caracterizada por estudantes mais jovens que adultos. Como resultado de reprovações e de

³ Serviço Social do Comércio, Serviço Social de Transportes, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

abandono escolar na idade adequada, esses jovens passam a integrar o público que frequenta esse sistema de ensino cada vez mais.

Diante das questões apresentadas, é pertinente apontar, ainda, que as políticas públicas voltadas para a EJA parecem ser insuficientes e ainda se apresentam apenas nos discursos e nos estudos direcionados a essa modalidade de ensino básico no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), sobre essa perspectiva, estabelece que:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Apesar de previstos na LDB, alguns direitos dão ares de que não são efetivados na prática. Basta destacarmos o grande número de evasão escolar, seja por motivos de os alunos não conciliarem o trabalho com os estudos, seja por desestímulo de frequentar as aulas, material didático inadequado, ausência de currículo apropriado, que considere o perfil dos sujeitos, como, por exemplo, a faixa etária, ou em consonância com as ideias de Freire (1979), cujo pensamento enfatiza que o ato de ensinar exige conscientização.

Nessa perspectiva, o documento Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 101) cita “a proposição de atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado”. Isso reflete na necessidade de haver planejamento didático em prol de um ensino bem-sucedido, uma vez que a valorização da cultura e do conhecimento prévio do aluno são valores herdados do método de ensino de Paulo Freire⁴, citados em vários discursos de EJA.

1.2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUEM SÃO ELES?

É senso comum afirmar que, na atualidade, o público da Educação de Jovens e Adultos é bastante diverso, principalmente no que se refere à idade. “Hoje, a clientela da

⁴ Apesar disso, não há referência do autor nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco (2012), especificamente. Esse dado corrobora que há desencontros até mesmo nos ideais de uma educação enquanto formação humana, e não apenas, como nível de escolaridade.

Educação de Jovens e Adultos inclui de fato “jovens” e “adultos”. Os jovens fazem parte de uma população incorporada à educação de adultos recentemente. Além disso, sucessivas reprovações ou evasões os incluem no rol considerado dos “fora da relação idade/série” (BRASIL, 2002. p. 90)

As salas de aula hoje comportam muitos estudantes jovens que mantiveram no ensino fundamental regular uma trajetória descontinuada e conflituosa, sendo reprovados frequentemente, o que acaba os remanejando para a EJA. Assim, cada vez mais, a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos se insere num contexto que busca reorganizar as fases educacionais que foram interrompidas.

Apesar da difícil trajetória enfrentada por esses alunos, com grande número de desistência e/ou abandono escolar, o fato é que a clientela é constituída de estudantes que voltam para a escola em busca de concluir os estudos, interrompidos ao longo da vida, numa tentativa de progredir pessoal e profissionalmente e de ter seus direitos garantidos enquanto cidadãos críticos e atuantes. A própria atitude de retorno à escola já faz deles, pessoas dispostas a aprender e a enfrentar os desafios postos nessa tarefa.

Isso se confirma em Haddad e Di Pierro (2000, p.126):

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos era pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior.

Entre os motivos que têm levado esses jovens a migrarem para a EJA, podemos citar gravidez na adolescência, sucessivas reprovações, difíceis condições de conciliar os estudos com o trabalho, e até mesmo, falta de incentivo dos pais a frequentarem a escola, fatores esses identificados empiricamente. Entre os adultos, há razões como longo período de afastamento da escola, principalmente, por motivos de dedicação ao trabalho, e o receio de enfrentar a sala de aula por, talvez, não conseguirem alcançar o desempenho necessário.

Como política pública ainda de caráter compensatório, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil termina revelando que esses alunos são vítimas de exclusão social, indo de encontro ao que Freire (2005, p. 35) defendia, uma vez que o contexto sociocultural em que

estão inseridos também revela que a configuração da EJA é reflexo de programas educacionais com falhas repetitivas. Em suas palavras:

[...] aí que está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Cada realidade apresenta mais ou menos ocorrências dos motivos citados, mas é inegável que são problemas enfrentados há muito tempo, como apresentamos no capítulo anterior.

Como alternativa para alunos que retornam aos estudos já em idade avançada, o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deixa claro que é necessário considerar o perfil diferenciado dos alunos para a prática pedagógica, o que deve competir à organização nas escolas quanto às práticas docentes, com a finalidade de atender as necessidades concernentes ao perfil desses alunos, como pode ser confirmado em Arroyo (2001), quando afirma que o mérito da Educação de Jovens e Adultos está em adequar as metodologias educacionais ao contexto desses estudantes, e não o contrário, quando são levados a se adequarem à estrutura escolar feita para alunos em idade série adequada.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos fundamenta que:

O acesso à escolaridade deve proporcionar aos alunos jovens e adultos, inseridos em uma sociedade letrada, a possibilidade de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto. Mas isso não basta. É preciso também contribuir para a formação intelectual, estimulando seu pensamento, seu raciocínio, para que possam transferir aprendizagens de uma situação a outra, abstraindo propriedades, fazendo generalizações, usando conhecimento em novos contextos. (BRASIL, 2002, p. 89)

Diante da proposta curricular, o ensino de EJA propõe o respeito ao aluno da modalidade, a ponto de considerá-los enquanto cidadãos aptos a exercer sua cidadania, oferecendo-lhes condições de crescimento intelectual e pessoal. Assim, através da escolaridade, o aluno tem a condição não só de concluir os estudos como cumprimento de currículo, mas, acima disso, possibilitar a formação humana.

Sobre isso Freire, (1996, p.81) ratifica que:

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu

saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

Assim, a leitura de mundo abordada por Freire (*op cit*) inclui na identidade da EJA, estratégias pedagógicas que tornem o aluno autônomo diante do conhecimento, conscientes de sua capacidade de criticar e refletir sobre o mundo em que ele vive.

Nessa perspectiva, os conhecimentos provenientes das experiências de vida do aluno parecem ser ponto de partida para a realização de um ensino democrático que deve ser garantido pela escola. Apesar dos estigmas criados em torno do público da EJA, inferiorizado em relação à capacidade de aprender, acreditamos ser responsabilidade da escola, dos educadores e das políticas públicas, desenvolver uma educação comprometida com a formação cidadã dos seus alunos, bem como, com a qualificação dos seus professores.

Quanto mais evoluírem as configurações a respeito do perfil dos alunos de EJA, mais próximos estaremos de superar as visões restritivas e preconceituosas que os acompanham. Muitos desses alunos venceram dificuldades postas no retorno escolar e conseguiram alcançar objetivos antes interrompidos no decorrer da vida. Raros, mas não irreais, há depoimentos e exemplos de muitos deles que se recuperaram de etapas não vencidas e que só lhes foram proporcionadas novamente a partir da volta aos estudos. Esses alunos demonstram-se orgulhosos por hoje, diante dos filhos, poderem mostrar que concluíram os estudos, no caso dos mais maduros, e terem conseguido alfabetizar-se para poder se sobressair social e profissionalmente.

Para Arroyo (2007), a EJA deve ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Tal consideração implica dizer que se faz necessário enxergar as especificidades e os valores trazidos por esses estudantes para a sala de aula, o que exige um olhar para além do que as generalizações apontam.

Assim, a ligação que o estudante mantém com a escola está associada à imagem que essa mesma escola tem dele, numa relação de responsabilidades recíprocas com o conhecimento e a participação social em busca do saber. Entre os desdobramentos dessa concepção está a questão de que a realidade desses alunos muitas vezes é vista como inescapável, como algo natural, em que eles são sempre vítimas de exclusão e incapazes de evoluir como pessoas críticas e conscientes.

Esses jovens e adultos com comportamentos díspares devido a faixas etárias diferentes convivem no mesmo espaço escolar e carecem de uma pedagogia adequada e reflexiva diante dessa realidade.

1.3 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apresentam-se na modalidade educativa jovens, especificamente nos últimos anos, quando a presença de alunos a partir de quinze anos de idade já é bem maior em turnos noturnos de EJA que trazem relações de conflito vividas no Ensino Fundamental na modalidade regular e adultos que trazem consigo experiências de vida e chegam à escola com a perspectiva de completar os estudos e aprender o que não tiveram oportunidade na idade adequada

No que se referem aos interesses dos alunos quanto aos aspectos cognitivos e sociais, a sala de aula configura-se um espaço diversificado e propício para a troca de saberes e para o desenvolvimento das potencialidades que se apresentam através dos sujeitos ali presentes.

Considerando que os conteúdos curriculares e as práticas de ensino devem estar adequados ao contexto em que se encontram os alunos, com vistas a contribuir com a cultura local e estimular as habilidades de leitura, escrita e consciência crítica dos estudantes, o artigo 32 da LDB 9394/96 traz como objetivos para a formação cidadã dos estudantes de EJA do nível Fundamental:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 23)

Logo, vemos que não são objetivos limitados apenas ao ambiente de escola, mas se expandem ao mundo em que o estudante está inserido, citando, inclusive, um aspecto que muito nos chama a atenção, o fortalecimento dos vínculos de família.

A preocupação de Arroyo (2001, p.121) em “reeducar o olhar docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais prenuncia que novos olhares devem

ser construídos para que esses jovens e adultos sejam vistos além das carências e lacunas que os acompanharam enquanto estudantes. Nessa perspectiva, não é “saudável” nem para eles, nem para a escola, que se perpetue a visão de um público inferiorizado e excluído, pois novas dimensões precisam ser adquiridas de forma a garantir espaço para o desenvolvimento da cidadania e da educação enquanto direito.

Um dos aspectos para incluir os jovens e adultos como seres autônomos e atuantes na sociedade, é proporcionar o protagonismo. Ninguém pode responder pelo sucesso ou insucesso do outro, mas a escola pode contribuir para que esses caminhos sejam orientados, oferecendo a oportunidade de acesso à cultura, ao trabalho e à sociabilidade através dos processos didáticos implantados por ela. Os projetos escolares são um exemplo dessa possibilidade, pois, através deles, podem-se descobrir talentos ou despertá-los, como se confirma na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:

O que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida. O trabalhador adulto, não sendo uma criança, não volta para a escola para “retomar uma trajetória escolar interrompida”, mas para reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos nessa sua etapa da vida, em condições diferentes das existentes no momento em que ele interrompeu seus estudos (BRASIL, 2002, p. 95).

A volta à escola para dar continuidade aos estudos revela *per se* uma atitude de coragem e necessidade para recomeçar. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos não deixa de ser promotora de inclusão social no sentido de que, a partir da escola, a construção de uma sociedade igualitária passa a ser concebível e realizada. Ao contrário do que os estigmas impõem, a EJA revela um público ativo, seja pelo processo natural de resistência às dificuldades, seja pela tomada de consciência desses alunos como pessoas integrantes da sociedade em que vivem.

O espaço escolar é terreno fértil para transformações sociais e até mesmo, pessoais, pois no dia a dia são vivenciadas experiências de aprendizado muito significativas tanto para os alunos quanto para os professores. Cabe à escola organizar o espaço de aprendizagens para que o direito à educação seja, de fato, garantido. Com isso, percebemos a importância do papel de mediador que o professor tem nas relações de aprendizagem e da escola como espaço para o crescimento pessoal e social.

É perceptível que os altos índices de analfabetismo no Brasil nos afastam da proposta democrática de ensino, e isso deve ser combatido através da responsabilidade social que a educação representa para toda a sociedade. É um desafio pedagógico e político.

Vale ressaltar que segundo o Parecer CNE/ CEB nº 11/2000, são definidas para a EJA as funções reparadora, equalizadora e qualificadora:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (...) A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas. (...) Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (CNE, 2000 p. 7- 9).

Sendo previstas, as funções supracitadas esclarecem a necessidade de oportunizar a inclusão e permanência desses alunos e dar condições para plena participação na sociedade. Tais processos formadores possibilitam melhorias na qualidade de vida nos aspectos profissional, pessoal e social, uma vez que as contribuições dadas pela escola colaboram para a formação humana em sua continuidade. Os processos de formação intelectual, resultantes dos cumprimentos dos conteúdos curriculares, podem estimular o pensamento e o raciocínio através de domínios como, por exemplo, de leitura e escrita, para que os estudantes possam interpretar o mundo em que vivem a transpor os conhecimentos para outras esferas sociais.

Nesse aspecto, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:

Ao ingressarem nos cursos de EJA os alunos ampliam as possibilidades de socialização, isto é, convivem em um ambiente social que oferece a possibilidade de convivência saudável com outras pessoas de mesma condição e a realização de atividades proveitosas e gratificantes (BRASIL, 2002, p. 94).

Através de uma escola participativa e dialógica, são proporcionados os direitos previstos em leis e decretos nacionais para execução da EJA dentro de uma perspectiva de desenvolvimento, inclusão e igualdade social. O direito às mesmas oportunidades oferecidas em nível escolar regular é previsto para os que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

Face à preocupação de que todos os envolvidos nesse sistema educacional tratem com seriedade a modalidade e reflitam propostas de ensino que contribuam com a escolarização associada à participação do sujeito autônomo e consciente, a linguagem quer falada, quer escrita parece assumir papel relevante para a efetivação das expectativas sociais e dos saberes de referência. Um dos modos de atingir o nível de legitimidade desses processos é através da argumentação, sobre a qual trataremos no tópico seguinte.

2 A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: A REDE SOCIAL SOB O VIÉS PEDAGÓGICO

Considerando que existe um número cada vez maior de professores e alunos que circulam em ambientes virtuais, seja dentro ou fora da sala de aula, é preciso adotar métodos de ensino que incluam esses artifícios tecnológicos em função da escola, para assim modernizar o ensino e se adequar às necessidades atuais, que estão sempre em evolução. Dessa forma:

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado (KALINKE, 1999, p. 15).

Com o surgimento das redes sociais, as pessoas vêm escrevendo em quantidades cada vez maiores, pois a expressão escrita é ainda o que dá movimento às redes, lugar onde expomos opiniões e críticas, diante de um mundo envolvido nas relações virtuais. Não é difícil vermos alunos manuseando smartphones e, inclusive, usando-os para registrar em fotos as anotações da lousa, ainda que muitos o façam com o uso de papel e caneta, situação cada vez mais presente e simples para ratificar que é necessário abrir espaço para a tecnologia como uma aliada para o ensino.

Diante desse cenário, as tecnologias educativas, como *sites* de pesquisas acadêmicas, a exemplo do Wikipédia⁵, passam a servir de fontes necessárias para a dinamização do ensino de maneira colaborativa, pois o fazer pedagógico construído com base nas necessidades intelectuais e sociais do aluno, proporciona uma aprendizagem contextualizada. Logo, para Xavier, (2013, p. 47), “a escola deve não apenas estimular e ensinar aos aprendizes a inovar, como ela mesma despertar para a urgência de estar sempre se renovando para reafirmar sua posição social”. Isso significa que ela não deve eximir-se de seu papel social de educar, mas oferecer cada vez mais oportunidades de desenvolvimento dos alunos e de aprimoramento de práticas pedagógicas readaptadas à atualidade.

⁵ A Wikipédia é um projeto uma enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa; encontra-se, atualmente, sob administração da Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos, cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente". Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>, acesso em 20-09-2018.

No que se refere à educação de jovens e adultos, há uma certa resistência por parte de alguns alunos mais velhos em adaptar-se às ferramentas tecnológicas na sala de aula. Isso se deve ao fato de não estarem acostumados com o uso dessas ferramentas em seu dia a dia, ou, por medo de enfrentar o novo. Assim, é relevante o direcionamento do professor para a inclusão digital e para o desenvolvimento da aprendizagem desses novos letramentos, garantindo a democratização do ensino na sala de aula. Bem sabemos que as turmas de EJA têm público diversificado quando à faixa etária, como foi discorrido nos capítulos iniciais desta pesquisa. Dessa forma, engajar os adultos e os jovens em projetos de ensino que envolvam as novas tecnologias, pode oportunizar não só a aprendizagem, como a inclusão social e digital desses adultos através da escola, o que corrobora com a visão de Coscarelli (2014, p. 32), quando afirma que "para tornar nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis, eles precisam usar a informática e não, ter aula de informática". Nessa perspectiva, o professor precisa não apenas ter consciência da importância do letramento digital, mas, mais urgente que isso, aplicar tais recursos cotidianamente no planejamento de suas aulas.

As habilidades requeridas pela sociedade em relação ao domínio das tecnologias, precisam ser trabalhadas na escola não só para a leitura e para a escrita, como também, para os objetivos pessoais e sociais dos alunos, como trabalhar, inserir-se em redes sociais, usar aplicativos, acessar *sites*, fazer pesquisas via internet... entre outras diversas utilidades. A sala de aula, como propõe a BNCC (2017) necessita oferecer aparatos tecnológicos para práticas pedagógicas significativas considerando os avanços tecnológicos da atualidade. As competências construídas ao longo das aulas levam os estudantes a explorarem textos em ambientes virtuais e a utilizarem a escrita a favor da expressão comunicativa clara, como por exemplo, expor uma opinião em um comentário na rede social, prática muito utilizada para a defesa de ideias, seja por posicionamentos políticos, religiosos, éticos, entre outros.

A hipertextualidade presente num *site para* uma pesquisa realizada *online* apresenta uma forma de poder trabalhar diversos textos a partir de um suporte único, que é o celular. Mas, é necessário muito direcionamento pedagógico para que tal uso com configure um “vilão” na sala de aula. Pela versatilidade que o aparelho com internet oferece, o professor necessita estar muito bem preparado e pensar previamente tanto nos objetivos da aula, quanto nas situações adversas que podem aparecer.

Sobre esse aspecto, Barreto (2004, p. 23) acrescenta:

Os novos meios abrem outras possibilidades para a educação, implicam desafios para o trabalho docente, com sua matéria e seus instrumentos, abrangendo o redimensionamento do ensino como um todo: da sua dimensão epistemológica aos procedimentos mais específicos, passando pelos modos de objetivação dos conteúdos, pelas questões metodológicas e pelas propostas de avaliação.

Os desafios de adequar as práticas docentes aos da modernidade implicam que a escola fisicamente, os professores e os alunos estejam preparados para isso. Não adianta a escola estar equipada com aparelhos tecnológicos como lousa virtual, computadores, livros digitais, se o professor não souber como manuseá-los a serviço da aula. Trabalhar a língua portuguesa, por exemplo, através de aplicativos de celular, possibilita a abordagem de inúmeros conteúdos previstos no currículo. É possível trabalhar variações linguísticas analisando a escrita em mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*; utilizar plataformas como o *Edmodo*⁶ para a explanação de conteúdos com slides interativos; leitura de infográficos... e , como pretendemos nesta pesquisa, utilizar a rede social *Facebook* para trabalhar a argumentatividade nos comentários postados, com o objetivo de desenvolver aspectos da argumentação necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes sobre a realidade a qual estão inseridos. Da mesma forma, não adianta o professor estar habilitado a manusear todas as ferramentas tecnológicas de ensino e em contrapartida, não obter os materiais necessários para modernizar a sala de aula. Na mesma proporção, é conveniente envolver todos os alunos nesse trabalho, com atenção maior àqueles que não sabem fazer uso dessas ferramentas, pois para atingir o objetivo do ensino-aprendizagem, todos os alunos têm que estar efetivamente envolvidos nesse trabalho.

A inserção dos artifícios tecnológicos deve centrar-se “no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos recursos de aprendizagem, etc.” (LÉVY, 1999, P.171), não devendo ser feita de maneira aleatória, sem alcançar os objetivos pretendidos na aula ou, sem ser uma tarefa bem direcionada. Por isso, as possibilidades inovadoras de ensino necessitam adequar-se ao contexto, seja ele mais ou menos informatizado. Tudo deve ser pensando considerando a relação entre teoria e prática.

Os conceitos de interação e interatividade, conforme Aragão (2004) são vistos na literatura como abordagens distintas, pois a interação corresponde à relação recíproca entre

⁶ Rede social gratuita que pode ser usada tanto por professores quanto por alunos, que podem ser convidados por seus educadores, para participar de turmas e discussões. Disponível em <https://socialgoodbrasil.org.br/2014/edmodo-rede-social-para-professores>. Acesso dia 20-09-2018.

duas pessoas ou mais, já a interatividade corresponde a uma atividade permeada entre o homem e a máquina, mas, para a autora, a interatividade pode ser permeada ou não, pela máquina.

Neste trabalho, preferimos partir do conceito de *interação*, conforme Bezerra (2013), como ação dialógica entre as pessoas estabelecendo a comunicação e a colaboração, na qual o uso das tecnologias serve de apoio, visto que não basta apenas a utilização dos aparelhos tecnológicos, mas sim, garantir aos alunos, uma aprendizagem significativa e mútua, criativa e dialógica, onde o estudante constrói seu conhecimento e colabora com o conhecimento do outro.

A era digital impulsiona o aluno a desenvolver sua autonomia para a aprendizagem e os recursos que podem ser usados na sala de aula facilitam a pesquisa e a interação entre professores e alunos, que podem conversar para tirar dúvidas dos conteúdos trabalhados em sala estando fora dela, numa aula *online*, ou sob a troca de informações pós aula. As comunidades de *Facebook* e os grupos de *WhatsApp* criados com fins pedagógicos, são exemplos de como utilizar a tecnologia a favor do ensino.

Destacamos a LEI Nº 15.507, DE 21 DE MAIO DE 2015⁷, criada no Estado de Pernambuco sobre a proibição do uso do celular na sala de aula. A lei é clara quando diz, em seu artigo 1º, que:

Art. 1º Fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, no âmbito do Estado de Pernambuco, nos seguintes termos:
I – Nas salas de aula, exceto com prévia autorização para aplicações pedagógicas.

Conforme decretado, o uso do celular na sala de aula deve ser feito exclusivamente com fins pedagógicos, o que defende a ideia de que a modernização do ensino deve estar a favor da aprendizagem, sendo esse, direcionado pelo profissional da educação.

As inovações pedagogicamente tecnológicas perpassam por mudanças na prática docente. Mediadas pelo educador, elas podem ampliar as possibilidades de oferecer ao aluno, aulas contextualizadas, próximas da realidade do aluno e do mundo que o cerca, as quais dão lugar à modernidade e à sociabilidade. As redes sociais virtuais, por fazerem parte da realidade e do dia a dia da maioria das pessoas, seja de qualquer idade, parecem ser possíveis aliadas ao ensino, com amplas possibilidades de inclui-las em tarefas didáticas.

⁷ Publicada no Diário Oficial do dia 22-05-2015 – Página do Governo do Estado de Pernambuco.

Nesse sentido, os professores precisam encarar os desafios de readaptarem suas metodologias adequando-as aos avanços propostos pela vida moderna. Estagnar as práticas pedagógicas não colabora para a aprendizagem dos estudantes nem para sua atuação como cidadãos participantes da vida em sociedade, pois as demandas sociais requerem domínios de linguagem que facilitem as relações uns com os outros. No caso específico do público da EJA, convém inseri-los nessas práticas linguísticas, como forma de contribuir com a utilização dos artifícios virtuais, desenvolvendo o letramento digital e tornando-os autônomos. O fato de proporcionar a eles atividades didáticas em redes sociais, além de dinamizar o ensino, estabelece novas possibilidades de comunicação e interação através da escrita.

2.1 O *FACEBOOK* COMO FERRAMENTA DIGITAL DE ENSINO

As mudanças que os avanços da tecnologia digital têm provocadas na cultura, nas relações interpessoais, nas escolas e na sociedade como um todo refletem o quanto a proliferação das redes sociais e a utilização acelerada de aparelhos digitais têm atingido cada vez mais usuários. Os dispositivos tecnológicos estão em toda parte e são um dos meios que viabilizam grande parte das tarefas do dia a dia.

Em face do contexto do ciberespaço, as relações sociais, educacionais e pessoais têm se modificado dia após dia.

Lévy (1999, p. 92) define como ciberespaço:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.

Novas formas de acesso à informação e de interação entre as pessoas vão sendo desenvolvidas conforme o aumento da adesão às mídias sociais. Tal fator potencializa as relações virtuais, que se tornam cada vez mais comuns na atualidade bem como, ampliam o acesso à informação e ao conhecimento, agora disponíveis na internet. A velocidade com que as mudanças vão acontecendo comprometem o tradicionalismo presente em algumas escolas na forma de ensinar. A sala de aula modernizada e “invadida” pelas mídias digitais estimula professores e alunos a desenvolverem ações cognitivas inovadoras voltadas para o

desenvolvimento das competências do aluno. A presença das redes sociais tem se tornado cada vez mais comum, estreitando distâncias, ou, sob outro ponto de vista, afastando as pessoas do contato físico.

Lévy (1999 p. 47) redefine o conceito de *virtual* transpondo-o da visão filosófica de que “é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato” para a visão contemporânea de que “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”. A segunda definição aplica-se ao que é visto nos dias de hoje sobre o conceito de virtual, uma vez que, por não estarem presas a um determinado lugar nem a um tempo fixo, as relações virtuais mantêm-se sem fronteiras, no ciberespaço. Essa realidade compreende nova configuração do mundo e dos saberes, podendo este último, ser compartilhado sob novas perspectivas sociais e educacionais.

As interfaces entre a escola e o ciberespaço constroem redes educativas à disposição de professores e alunos para a construção do conhecimento de maneira autônoma, dialógica e interativa. O uso de redes sociais como material disponível para a educação corrobora a ideia de que novas formas de se conectar aos alunos são estabelecidas como eventos de letramentos e de uma aprendizagem eficaz.

Temos a visão de que o ciberespaço é espaço do saber e que podemos utilizar toda a modernidade disponível nas relações virtuais a serviço do conhecimento. Por isso, a utilização de uma rede social para o trabalho pedagógico foi pensada como atrativo para os alunos e como um facilitador na difusão do conhecimento devido à flexibilidade e à dinamicidade que as mídias digitais permitem. A partir de Lévy (1999), entendemos que novas formas de tornar o aluno atuante, podem contribuir positivamente para a fruição do saber. Assim, conforme o autor:

As tecnologias desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação (LÉVY, 1999., p. 160).

Os processos de conversação caracterizados nas trocas de mensagens em redes sociais favorecem os interlocutores quanto ao processo de leitura, escrita e interpretação. Ao publicar uma postagem, o autor praticamente espera que haja uma reação dialógica com o “receptor”. Este, por sua vez, além de receber a mensagem, pode imprimir a ela suas impressões, opiniões, através de uma resposta dada ao estímulo produzido pelo autor,

respondendo através de *curtida*, *compartilhamento* ou *comentário*, a informação divulgada. Essas três ações são possíveis de acordo com a rede do *Facebook*. A relação interativa entre os usuários permite que várias linguagens intermedeiem a comunicação e a compreensão do que é lido. Conforme Recuero (2009, p. 24), “uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. Logo, ao engajar-se numa rede social, os usuários criam laços que os inter-relacionam compartilhando o mesmo ambiente virtual.

A popularização e a adesão às redes sociais cresceram consideravelmente no Brasil, isso mostra que as conexões estabelecidas via internet têm se tornado cada vez mais alcançáveis pela população como um todo. A ideia de aderir as redes sociais como espaço de aprendizagem rompe com os espaços físicos limitados na escola e abrangendo-o para a construção do conhecimento. Os cursos de ensino superior são um exemplo dessa adesão, pois, conforme Mercado (2004), grande parte das faculdades a distância utilizam o recurso do *chat* e do fórum virtual para a continuação de aulas cujos professores podem interagir com os alunos e propor tarefas a serem discutidas online ou esclarecer dúvidas.

O papel do professor e a participação ativa dos alunos em aulas direcionadas em redes sociais representam a possibilidade de produção mútua do conhecimento, além de mediar o estímulo à argumentação, a exposição de ideias e o diálogo entre os estudantes. Leitão (2011) considera que as discussões propostas em tarefas que trabalham a argumentação, como a que propomos nesta pesquisa com a escrita de comentários no *Facebook*, configuram categorias discursivas de ações pragmáticas, argumentativas e epistêmicas. Pragmáticas porque propõem o debate com o oponente motivando a argumentatividade e a refutação de ideias; *argumentativas* porque estimulam a argumentação e a contra-argumentação, e *epistêmicas* porque impulsionam a utilização da pesquisa e do conhecimento específico em determinadas áreas.

Diante dessas considerações, concordamos com Santos (2004, p. 56) a respeito dos espaços de ensino aprendizagem, quando afirma que:

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão-se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo.

Compreendemos as redes sociais como novas relações de saber e lugar de encontro para discussão virtual e incentivo aos alunos para exporem seus pontos de vista acerca de temas que os envolvem socialmente. Tal proposição incentiva também o exercício da cidadania, uma vez que discutindo e refletindo sobre temas contextuais, os estudantes estão ao mesmo tempo, refletindo a realidade onde vivem, ao passo em que utilizam a linguagem escrita para efetivar a comunicação.

Ao utilizar o *Facebook* como espaço didático, as estratégias de ensino requerem antes, que os estudantes conheçam a rede para fazer o uso correto dela. Esse trabalho direcionado pelo professor, apresenta para a sala de aula um ambiente diferente do comum, despertando a curiosidade dos estudantes, bem como, aproxima as relações entre os estudantes, pois além de compartilharem a sala de aula, passam a fazer parte da mesma rede de amigos online. É relevante considerarmos algumas informações interessantes sobre a estrutura da rede para viabilizar as atividades trabalhadas em sala, apresentando a sua estrutura para os alunos que, porventura, não tenham um perfil ou que não saibam como utilizá-lo.

Com 2 bilhões⁸ de usuários ativos , o *Facebook* é a rede social mais utilizada do mundo cuja criação virou filme e foi aclamado pela crítica como o melhor em 2010, recebendo vários prêmios. Foi criado em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg e mais três amigos, sendo um deles brasileiro. Segundo a Folha de São Paulo⁹, há no Brasil, 127 milhões de usuários ativos mensais, dos quais 90% acessam a rede a partir de smartphones. Como um importante canal de comunicação, muitas empresas, artistas, líderes políticos, criam páginas com conteúdos específicos para divulgação. Na educação não é diferente. Professores, editoras de livros, ou mesmo grupos de alunos com interesses em comum, criam páginas chamadas de comunidades para o compartilhamento de informações específicas, para debates ou para circulação de informações entre eles.

A rede pode ser acessada a partir de computadores ou de smartphones e oferece notificações em tempo real sobre as atividades feitas pelos membros que compõem os contatos de amizades. Entre algumas das ferramentas de utilização do Facebook, destacamos:

- Na página inicial é possível acessar o perfil dos usuários e adicioná-los ou aceitá-los como amigos, sendo eles de qualquer lugar do mundo;
- Enviar e receber mensagens em bate-papo online;

⁸ Dados disponíveis em <https://marketingdeconteudo.com/facebook/#historia>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

⁹ Dados publicados em 18.jul.2018 às 18h04, disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>.

- Optar nas opções de privacidade quem pode ver o conteúdo postado pelo dono do perfil;
- Criar e/ou enunciar perfis *fakes* criados por pessoas desconhecidas cujos perfis são falsos, imitando usuários reais;
- Criar comunidades: grupos específicos com acesso limitado permitido apenas para as pessoas escolhidas pelo administrador da página para a postagem e discussão de temas de interesse restrito aos participantes do grupo, onde só os membros participantes podem fazer publicações e comentar;
- Visualizar vídeos diversos publicados pelos usuários;
- Acompanhar as publicações dos amigos conforme cada atualização, ou, acessar as publicações antigas;
- Publicar no espaço destinado chamado de *status*, textos curtos ou longos, fotos, notícias, vídeos, charges, campanhas publicitárias, entre outros gêneros textuais;
- Utilizar o recursos dos *emoticons* para representar sentimentos;
- Fazer *lives*: vídeos ao vivo .

Dentre outras formas de utilização, o Facebook tem alcance mundial e agrega possibilidades de interação entre as pessoas, assim como, facilita a propagação de ideias através de múltiplas mídias. Apresentamos abaixo o layout da página inicial:

Figura 1: Print da página inicial para criação de perfil na rede social Facebook.

The image shows the Facebook sign-up page. At the top left is the Facebook logo. To the right are login fields: 'Email ou telefone' and 'Senha', with an 'Entrar' button and a link 'Esqueceu a conta?'. Below the logo is the text: 'O Facebook ajuda você a se conectar e compartilhar com as pessoas que fazem parte da sua vida.' To the right of this text is a world map with several person icons connected by lines. On the right side of the page is the 'Abra uma conta' section, which states 'É gratuito e sempre será.' Below this are input fields for 'Nome' and 'Sobrenome', 'Celular ou email', and 'Nova senha'. There is a 'Data de nascimento' section with a date selector (25, Set, 1993) and a link 'Por que preciso informar minha data de nascimento?'. Below that are radio buttons for 'Feminino' and 'Masculino'. At the bottom of the form is a green 'Inscreva-se' button. Below the button is a link: 'Criar uma Página para uma celebridade, banda ou empresa.'

Fonte: <https://pt-br.facebook.com/>. Acesso em 25 de novembro de 2018

Como ferramenta pedagógica, a exploração do *Facebook* está mais para a interação entre os membros participantes que para a exposição de conteúdos didáticos, isso porque a própria disposição da rede facilita muito a interatividade, cuja relação se cria pelos estímulos feitos entre os usuários através das discussões que vão sendo criadas. É um espaço para o pós trabalho da sala de aula onde pessoalmente, o professor explicita os conteúdos e pode, através da rede social, ampliar esse trabalho com os diversos mecanismos disponíveis, como utilizar imagens, textos, vídeos, links, grupos, postagens, comentários de postagens, enquetes.

Com uma interface dinâmica, parece ser possível que o professor desperte o interesse e a curiosidade do estudante em acessar o grupo criado para os estudos de maneira atrativa, pois além de ser uma metodologia inovadora, aproxima os alunos e instiga-os a buscar o conhecimento fazendo com que sintam-se inclusos na realidade digital. Essa iniciativa proporciona ao mesmo tempo, o desenvolvimento do letramento digital e de habilidades como o próprio uso do computador e do *smartphone*, aparelhos que muitas vezes são de difícil manuseio para alunos que integram a EJA e sejam de idade mais avançada .

2.2 OUTRAS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA ENSINO

O uso de aplicativos e recursos digitais na sala de aula tem se tornado frequente por possibilitarem dinamismo e facilidades para o ensino. Dispositivos móveis como celulares e tablets , além de salas de informática equipadas com computadores, favorecem a modernidade das aulas incluindo tais recursos tecnológicos na metodologia do professor. Em vez de disputar a atenção dos alunos com os aparelhos digitais e seus recursos múltiplos, os professores podem incluir a tecnologia a favor da aprendizagem.

Os recursos de som, imagem, mensagens instantâneas, vídeos, acessos a *links* diversos, leitura de obras disponíveis online, são algumas das possíveis formas de explorar a tecnologia na sala de aula. Não se trata apenas de dinamizar ou modernizar o ensino, mas de explorar outras fontes didáticas que estão disponíveis para os alunos na atualidade.

A tecnologia na sala de aula está presente através de recursos como aparelho de som, calculadora, aparelho de tevê, *data show*, que eram utilizados como apoio pedagógico no planejamento escolar. Convém destacarmos que o direcionamento do professor para a efetivação das atividades com bons resultados implica a combinação entre a teoria e a prática para que os alunos compreendam o objetivo da aula, pois “tão importante quanto a tecnologia em si, é como ela está sendo usada para fins educacionais” (COSCARELLI, 1999, p.8). Hoje,

tais recursos podem resumir-se a um aparelho celular ou computador conectado à internet centralizando essas multimídias. Vejamos alguns exemplos de ferramentas digitais, além da rede social Facebook, que podem auxiliar o trabalho do professor em função de melhor aprendizagem dos alunos .

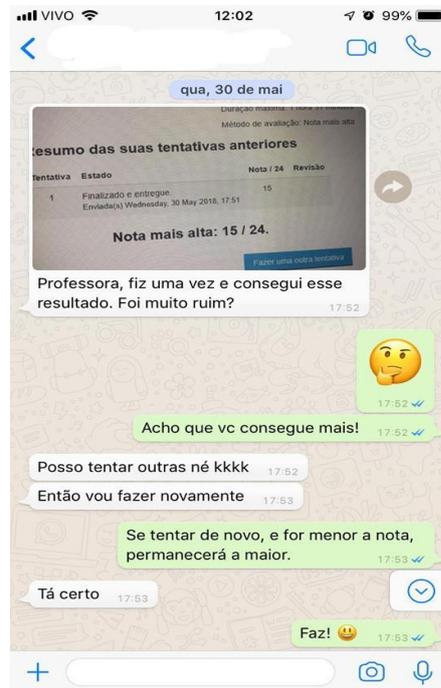
O aplicativo *WhatsApp* , desenvolvido para a troca de mensagens instantâneas fotos, vídeos, gravação de áudios, entre outros recursos a serem utilizados online, atinge hoje o número de 1,5 bilhões de usuários ativos mensais em todo o mundo¹⁰ e no Brasil, cerca de 116 milhões de pessoas utilizam o aplicativo, número que retrata o quanto as pessoas têm buscado a utilização desses recursos para diversos fins, seja por interação social, trabalho ou necessidade de comunicação à distância, cujo custo é mais barato que ligações convencionais.

Como apoio ao material didático, o aplicativo tem oferecido diversos recursos benéficos. Hoje, professores e alunos podem comunicar-se através de *WhatsApp* para a troca de conhecimentos extraclasse, criação de grupos para estudos, para compartilhar links a serem trabalhados em sala, gravação da aula, registros fotográficos e *lives* (gravações ao vivo). As peculiaridades que o aplicativo oferece, como a correção automática da grafia, colabora para que o aluno desenvolva suas competências e sua criatividade. Os *emoticons* que compõem a conversação virtual também são recursos de comunicação presentes no aplicativo.

Apresentamos a seguir um registro de conversa entre professora e aluna através de WhatsApp:

¹⁰ Dados disponíveis em <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/whatsapp-bate-15-bilhao-de-usuarios-ativos.ghtml>. Acesso em 14 de outubro de 2018.

Figura 2: Print de conversa pelo WhatsApp entre professora e aluna



Fonte: Retirado de contato pertencente à autora.

Percebemos uma interação informal em que a aluna quer saber a opinião da professora sobre seu resultado em um teste online. Rapidamente ela obtém a resposta se deve tentar outra vez ou não. A orientação da professora, mesmo sendo rápida, é pedagógica, pois interfere na vontade da aluna em tentar mais uma vez ou não, o teste de questões de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, saber se o resultado seria satisfatório.

O *YouTube*, plataforma que por seu caráter interacional apresenta dinamismo, vem sendo bastante utilizado por professores e alunos. O site permite que os usuários coloquem seus vídeos para serem acessados por qualquer pessoa em todo o mundo, basta estar conectado via internet. Do mesmo modo, é possível interagir com os usuários por meio de comentários curtos postados. Há muitos professores que aderiram às vídeo aulas para ampliarem seus trabalhos utilizando o *YouTube* para isso. Os alunos por sua vez, recorrem aos vídeos de *YouTube* para complementar explicações feitas em sala de aula ou, por iniciativa própria de estudar conteúdos não vistos em sala.

Temos, a seguir, imagem da tela do *YouTube*:

Figura 3: Print de tela do YouTube com exibição de vídeo aula



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RsJ2F5WXcCI>. Acesso em 14 de outubro de 2018

A vídeo aula aborda o uso da vírgula em que a professora expõe o assunto em um vídeo explicativo. Assuntos das mais variadas áreas do conhecimento podem ser encontrados na plataforma, o que contribui para que os alunos tenham letramentos diferentes no ato de estudar, o que, para Lévy (1999), consiste na apropriação de um novo espaço de saber onde eles podem cocriar, colaborar e construir horizontalmente o conhecimento.

Outra rede social que destacamos como ferramenta educacional é o *Twitter*, um *microblog* que permite aos seus usuários enviar e receber mensagens por meio do *website* do serviço, por *sms* ou por aplicativos. Além das micromensagens, o *Twitter* disponibiliza compartilhar imagens e vídeos curtos. De acordo com o site *TERRA*¹¹, no Brasil, o *Twitter* obteve avanços consideráveis em número de seguidores e de lucros para a empresa.

O uso pedagógico do *Twitter* pode colaborar significativamente, por exemplo, para o desenvolvimento da argumentação e do resumo, uma vez que o limite de 140 caracteres para a postagem de cada *tweet* estimula a produção de textos curtos cujas ideias são sintetizadas e diretas, o que para “para escrevê-las é necessário, na verdade, exercitar a arte da extrema síntese” (SPADARO 2013, p. 131). Dessa forma, acreditamos que o uso dessa rede social pode auxiliar o estudante a desenvolver sua aprendizagem de acordo com o objetivo proposto

¹¹ Informação publicada em 25 de abril de 2018, disponível em <http://idgnow.com.br/internet/2018/04/25/twitter-cresce-base-de-usuarios-e-reporta-lucro-pela-segunda-vez-consecutiva/>. Acesso em 14 de outubro de 2018.

pelo professor, seja no campo da argumentação escrita, seja em outras atividades em busca de contextualizar o ensino e ampliar os letramentos.

Abaixo segue um exemplo de tela do Twitter a partir de aplicativo em Smartphone:

Figura 4: Print da tela do aplicativo Twitter.



Fonte: Rede social da autora.

É perceptível o espaço que há nessa rede social para exposição de teses e também, refutamentos, podendo ser trabalhado em aulas sobre o gênero debate ou sobre outros assuntos.

As considerações trazidas nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) apontam que ensino de língua portuguesa na EJA se faça pela adoção de práticas de linguagem que proporcionem a formação de sujeitos autônomos, logo, o trabalho com a linguagem concretiza-se de modo a reconhecê-la como instrumento de interação. Tal objetivo pode ser realizado ao oferecer ao aluno a oportunidade de aulas contextualizadas para que eles possam inserir suas práticas cotidianas, como o uso de redes sociais, em sua vivência escolar.

Diante do exposto, percebemos que as redes sociais supracitadas tendem a se tornar gêneros perfeitamente aproveitáveis como recurso didático para o ensino de língua

portuguesa, contribuindo para a formação de diferentes letramentos e para o desenvolvimento das habilidades de argumentação .

3 SISTEMAS DE ARGUMENTAÇÃO: ESTUDOS E SUBDIVISÕES

A argumentação constitui uma das funções básicas da linguagem, caracterizada como aspecto fundamental para as relações sócio-comunicativas linguísticas. Tais relações são dotadas de intencionalidades e ideologias que aparecem implícita e/ou explicitamente nos discursos orais e escritos, na intenção de convencer os interlocutores de posicionamentos e pontos de vista.

O termo advém do latim *argumentatio / argumentationis*, conforme encontrado em Houaiss (2009), que o conceitua como a ação de apresentar fatos, ideias, ou razões lógicas que comprovem uma afirmação.

Além da modalidade falada, a argumentação aparece nos discursos escritos através de gêneros como as resenhas críticas, artigos de opinião, redes sociais, revistas, que inserem o falante na posição de ratificar ou retificar fatos e opiniões. Nessa modalidade da língua, algumas dificuldades parecem ser encontradas pelos falantes para tornar claras suas intenções através da argumentação, o que pode propiciar maior facilidade na modalidade oral por permitir expressar tons de voz, expressões faciais, que colaboram para a criação do convencimento.

De acordo com Fiorin, (2017, p.15), “é lugar-comum na linguística atual a afirmação de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos os enunciados são argumentativos”. Essa posição advém dos trabalhos de Ducrot e Anscombe (1988), que tratam as noções de retórica e de argumentação para explicar a linguagem a partir das circunstâncias de enunciação como componentes de construção argumentativa.

Logo, transpor para o escrito uma sequência argumentativa que sustente a opinião do falante requer o domínio de algumas estratégias argumentativas que são reveladas através dos tipos de argumentos utilizados na escrita, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) esclarecem e a cuja perspectiva recorreremos para fundamentar o nosso trabalho, uma vez que eles defendem a nova retórica, para compreender como os estudantes constroem os argumentos e quais estratégias usam para convencer seus interlocutores de suas opiniões. Desse modo, *in limine*, faremos um breve histórico partindo da tradição clássica sobre a Retórica de Aristóteles, leitura que constitui, na História, o início aos estudos voltados para a argumentação.

3.1 PRIMEIROS REGISTROS PARA ENTENDER A ARGUMENTAÇÃO

Via de regra, dizer que a vida em sociedade levou o ser humano a aprender resolver as situações cotidianas não apenas pela força física, mas através da palavra, reitera o poder que essa unidade exerce como recurso de manifestação verbal, no intuito de persuadir o outro para convencê-lo a tomar atitudes pertinentes à sociabilidade. Desse modo, o surgimento da argumentação estaria ligado diretamente à vida em sociedade dando ênfase ao surgimento das primeiras democracias, quando o homem começou a desenvolver os primeiros tratados de argumentação para resolver questões relacionadas às cidades.

Assim, o surgimento da argumentação faz parte da trajetória da civilização do homem, já que, ao abdicar da força física nas lutas de classes, ele recorre à retórica, ampliando o uso da linguagem. Com o aparecimento das assembleias gregas, as relações sociais tornam-se regidas por leis, cujo papel de persuadir o auditório é destinado aos oradores. Ou seja, por meio da oratória, eles são os responsáveis pela arte do convencimento nos discursos a fim de, através da linguagem, intermediar as relações. Nessa perspectiva, a linguagem, os gestos corporais e o posicionamento constituíam as estratégias essenciais para a argumentação, o que se confirma nas ideias de Fiorin (2017). A escolha das palavras, do tom de voz utilizado nas assembleias e a posição que ocupavam diante do público, algumas vezes mais próximos, outras vezes mais distanciados, correspondem a um conjunto de fatores que resultavam na oratória, artifícios necessários na hora de se dirigir para as pessoas buscando convencê-las pela palavra.

Em toda a história o componente retórico se faz presente como parte do desenvolvimento das sociedades e das relações entre os homens. É, de certa maneira, ligado à democracia, uma vez que nas sociedades ditatoriais não eram permitidos pontos de vista divergentes. A refutação, base da retórica, ganha força nos períodos da história em que as decisões passam a ser tomadas nas lutas de classes, o que corresponde à liberdade e à emancipação dos povos.

Sobre isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) mencionam os primeiros eventos de argumentação que se iniciaram em praças públicas, como forma de defesa de um ponto de vista, na Sicília Grega, por volta de 485 a.C. Assim, a retórica era utilizada como instrumento de conquista e convencimento do auditório, termo usado pelos autores para definir um grupo de pessoas influenciadas pelo orador.

Originada do termo grego *rhetoriké*, retórica significa “a arte do bem falar” e seus primeiros registros datam do século V a. C. como ressalta Martins (2015). Segundo o autor,

na Sicília dois governantes apropriaram-se de terras alheias e distribuíram-nas para soldados. Após o fim da tirania, os proprietários buscaram a devolução de suas terras reclamando seus direitos através de júris populares ou de debates. Assim, era muito eficaz o bom argumento e a eloquência a fim de conseguirem seus direitos. A partir de então, a retórica passa a ser utilizada envolvendo a persuasão e a arte do bem falar.

Fiorin (2017, p.09), ao justificar o propósito da retórica, afirma:

Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda dialética é a exposição de uma tese e sua refutação.

Desse modo, as palavras podem concordar ou discordar através dos discursos proferidos em toda a convivência em sociedade, admitindo adesão ou rejeição, conforme a interação social e a aceitabilidade entre os interlocutores.

Retomando a perspectiva da argumentação, o dialogismo de Bakhtin deixa clara a premissa de que todo discurso tem dimensão argumentativa, alguns mais explicitamente que outros. O discurso político, por exemplo, é mais explícito que um discurso romanesco, mas todos usam a argumentação expondo uma tese que pode, ou não, ser refutada pelo enunciatário. Sobre esse aspecto, Fiorin (2017, p. 29) ressalta:

Ora, se a argumentação é a tomada de posição contra outra posição, a natureza dialógica do discurso implica que os dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados. Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento.

Isso significa que a argumentação imprime nos discursos uma reação responsiva, estabelecendo entre os enunciados sentidos que se refletem e dialogam, mesmo com ideias contraditórias, pois um apoia-se no outro para que o interlocutor consiga influenciar, conquistar e progredir no discurso.

Para Ducrot (1987), o conceito de argumentação difere do que diz a tradição milenar da retórica aristotélica porque não está situada principalmente na discursividade, e sim, quando, no enunciado, o locutor admite outro enunciado de maneira pragmática. A argumentação, então, não é feita apenas por construções teóricas, mas pelas próprias

estruturas da língua. Dessa forma, as estruturas argumentativas, mais que às informações que veiculam, estão ligadas às estruturas do enunciado.

Ainda sob a perspectiva de Ducrot (2009), as marcas linguísticas presentes nos enunciados relacionadas ao dito constituem base para os estudos de argumentação, os quais o autor distinguiu em argumentação retórica e argumentação linguística. A primeira ligada à ação verbal que visa convencer o outro de determinada questão. A segunda refere-se aos encadeamentos linguísticos responsáveis pelas estruturas sintáticas que colaboram para a construção do argumento. Nesse sentido, a argumentação escrita não se constitui apenas nas informações enunciadas, mas “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, p. 9).

Outro aspecto relevante parte da denominação “operadores argumentativos” estabelecida por Ducrot (2009), que insere, nos estudos de argumentação, marcas de enunciação indispensáveis para dispor no texto escrito, orientações que se configuram necessárias para a compreensão textual, como defende Koch (2008) ao conceituar os operadores como indispensáveis para a enunciação, atribuindo às conjunções o papel de articular os textos para sustentar os argumentos.

À luz de tais teorias que estudam a argumentação, é evidente a abrangência dos caminhos que permitem compreender a sua historicidade e representatividade do homem enquanto usuário da língua. É pertinente ressaltar, ainda, que esses conhecimentos se dão em períodos ligados às concepções políticas e ideológicas que encontraram na argumentação um espaço para o seu desenvolvimento.

3.2 DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA À NOVA RETÓRICA

Após as necessidades da sociedade grega de recorrer à retórica a fim de resolver os conflitos existentes, surgia a necessidade de sistematizar os discursos necessários para as negociações, de modo que as lutas físicas cessem. Nesse contexto, habilidades argumentativas eram capazes de transmitir oralmente os ideais de paz entre os povos. A essa altura, interessava a força da palavra, e não apenas a força das armas de guerras. A retórica passou, então, a ocupar espaço decisivo de poder.

Aristóteles distingue, na retórica, os conceitos de *argumentação* e de *demonstração*. De acordo com o filósofo, o que é demonstrável como ciência não necessita de argumentos.

Demonstrar faz parte de um raciocínio lógico, com apresentações verdadeiras para se chegar a uma conclusão. A argumentação, por sua vez, situa-se no campo do raciocínio dialético, com premissas verdadeiras, mas questionáveis, para uma conclusão também questionável.

Com o passar dos tempos, mais especificamente a partir do Positivismo, a retórica passa a ser vista como uma prática desprestigiada. Só no século XX outros estudiosos resgataram os estudos da retórica, seja pelo seu aspecto formal ou pelo seu aspecto de persuasão, influenciados pelo pensamento de Aristóteles. Entre eles, destacamos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), fazendo breve abordagem sobre a Nova Retórica.

Esses teóricos se dedicaram aos estudos da argumentação baseados na retórica clássica, cuja premissa é conceber a argumentação como discursos alicerçados na arte de persuadir. Essa abordagem retórica visa investigar as práticas discursivas que aumentam a adesão dos espíritos.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a argumentação deve ser vista com a finalidade de influenciar e persuadir a plateia. Logo, argumentar consiste em:

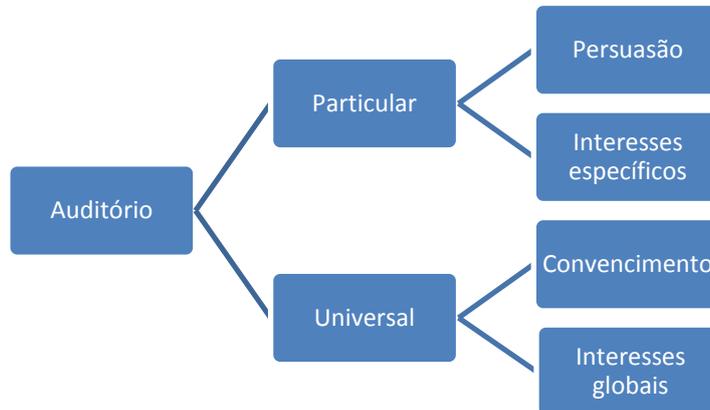
[...]provocar ou aumentar a adesão dos espíritos ás teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos crie neles uma disposição para a ação que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN; TYTECA *op cit*, p.50)

Para eles, a distinção entre demonstração e argumentação baseia-se na ideia de que a primeira está pautada na conclusão a partir de premissas consideradas como verdadeiras, tomando como ponto de partida uma evidência. Já a segunda é vista como um fenômeno flexível, contestável sujeito a intervenções das pessoas envolvidas no discurso, conforme mencionado anteriormente. Assim, a Nova e a Antiga Retórica se fundem ao apresentar os traços comuns de que a persuasão e o interesse pelo convencimento de um público constituem base da argumentação. O público, por sua vez, consiste em:

[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação. [...] e pode ir do próprio orador, no caso de uma deliberação íntima, quando se trata de tomar uma decisão numa situação delicada, até à humanidade inteira, ou pelo menos, aos membros que são competentes e razoáveis e que [ele qualifica] como auditório universal, passando por uma variedade infinita de auditórios particulares. (PERELMAN; TYTECA, 1999, p.33-34)

Convém destacar, na figura 1, a seguir, a distinção entre o auditório particular e o auditório universal, pois esses conceitos recaem sobre duas outras distinções com igual relevância, que são as distinções entre persuasão e convencimento.

Diagrama 1: Divisões dos tipos de auditórios



Fonte: elaboração da autora, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Para convencer o público, o enunciador organiza o discurso tentando convencê-lo, o que parece ser mais complexo quando se trata do auditório particular, por ser composto por um número maior de preferências e de opiniões a serem persuadidas. A argumentação, nesse caso, é direcionada para um grupo que apresenta interesses específicos, a exemplo de grupos de partidos políticos, ou comunidades que compartilham os mesmos interesses em músicas, ou até, trazendo para a atualidade, as comunidades criadas em redes sociais virtuais, que compartilham mensagens de um interesse particular. O auditório universal é muito mais amplo, pois engloba qualquer pessoa cuja racionalidade o caracterize. Para o orador, quanto melhor conhecimento do seu auditório, maiores possibilidades de acordos prévios, o que viabiliza a consistência dos argumentos.

Na possibilidade de um enunciatário heterogêneo, o enunciador deve se valer de teses geralmente admitidas, que são mais frequentes em opiniões advindas do senso comum, pois as ideias da razão apresentam ligação com o que dizem as opiniões. Reinterpretando-as, ele consegue estabelecer regras aceitas para o convencimento. Para os autores, a argumentação que é dirigida ao auditório particular é uma argumentação persuasiva. Já a argumentação dirigida ao auditório universal é convincente. Dessa forma, as estratégias discursivas estão intimamente ligadas ao tipo de público. Sendo composta por seres racionais, trata-se de uma argumentação muito convincente, pois persuade um grande número de

peessoas. Sendo particular, com interesses específicos, trata-se de uma argumentação persuasiva.

Com a Nova Retórica, a força dos argumentos não está apenas na estrutura formal da língua, em seus elementos estruturais, mas nas técnicas que são utilizadas para tornar o argumento fundamentado e sólido. Os valores e as crenças de um determinado público são exemplos de verdades sustentadas pela arte da argumentação. Com argumentos convincentes, o enunciador que é o detentor da palavra, firma suas ideias em totalidade ao estabelecer credibilidade à sua fala, reportando-se para o auditório de maneira segura e persuasiva. Ele detém a palavra e apresenta sua tese na busca da adesão do auditório.

Como ilustração dessa arte retórica do orador, Perelman (2005) cita o exemplo de um advogado diante de um juiz na tarefa de convencê-lo a uma verdade, buscando a adesão através dos argumentos. Para fazer isso, o advogado recorre a acordos prévios, pois ele não detém ali, a verdade. Tais acordos podem ser baseados em relações de hierarquia ou se referirem a auditórios particulares mostrando que a adesão tem razão justificável, e pode, portanto, ser aceita pelo juiz. Para Perelman (*op cit*), as noções de acordo são necessárias, pois, nas situações em que provas são insuficientes, cabe o acordo socialmente aceito.

Já de acordo com Ferreira (2010, p.59), uma análise retórica “implica um olhar sobre o texto em busca do que possui de persuasivo (...), pois os textos, dotados de intencionalidade, apontam, durante a análise, para a intenção do autor”. Para isso, ela propõe cinco passos para uma análise retórica, sendo o passo inicial analisar o contexto para conhecer o orador e o auditório, questionando o próprio texto e seus elementos para a *posteriori*, investigar a invenção, a disposição, a elocução e a ação.

A invenção consiste em identificar os acordos entre os interlocutores através das marcas que são demonstradas no texto, que decidem por exemplo, qual gênero será realizado de acordo com o objetivo proposto pelo produtor.

A disposição é a organização dos argumentos para que sejam apresentados em função da retórica. Tal procedimento apresenta algumas subdivisões:

- *Exórdio*: é o princípio do discurso e o primeiro contato com o público;
- *Narração*: é a exibição dos fatos em si, apresentando as provas necessárias para as conclusões;
- *Confirmação*: a fundamentação das provas apresentadas, defendendo ou questionando o argumento;

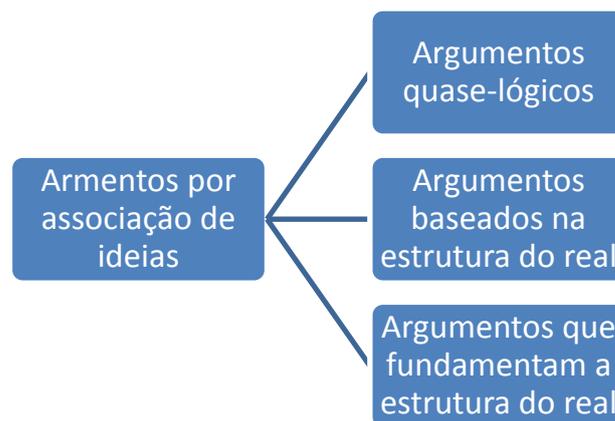
- *Peroração*: reconfirmação das ideias através de apelos afetivos para ampliar e corroborar a argumentação, a fim de que se chegue à ação.

A elocução abrange propriamente a retórica, a maneira como o discurso é formado considerando elementos essenciais à boa oratória, como aspectos de linguagem precisa, clara, a escolha adequada de palavras para se dirigir aos ouvintes eloquentemente.

A ação é a verbalização dos discursos orais através da gesticulação, do tom de voz, da interação entre os interlocutores, e nos textos escritos refere-se à disposição gráfica do texto, como escolha das fontes, cores, entre outros aspectos.

Apresentamos, a seguir, um diagrama que resume os argumentos por associações de ideias.

Diagrama 2: Resumo dos argumentos por associação de ideias



Fonte: elaborado pela autora com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Classificando os argumentos por associação, temos:

- Argumentos quase-lógicos*: são argumentos que se aproximam, mas não mantêm a mesma precisão. São refutáveis porque não possuem conclusão lógica podendo ser rejeitados por esse motivo, deixando espaço para discordâncias;
- Argumentos baseados na estrutura do real*: têm sua base na experiência ou nas possíveis ligações de raciocínio com o mundo real. Valem-se de certos juízos admitidos na sociedade para evidenciar as proposições;
- Argumentos que fundamentam a estrutura do real*: são aqueles que através do exemplo, da ilustração e do modelo/antimodelo, servem para complementar a estrutura do real, tornando claras as conclusões que não estavam perceptíveis.

3.2.1 Algumas divisões dos argumentos quase-lógicos

Os argumentos quase-lógicos, na visão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), permeiam a estrutura de um raciocínio lógico, mas não se fundamentam na lógica. A conclusão é plausível provável, possível, mas não necessariamente lógica. “O argumento quase lógico é um argumento aparentemente lógico” (PERELMAN; TYTECA, op cit, p. 116), ou seja, apresentam estrutura muito próxima de conclusões irrefutáveis, mas que, devido a algumas marcas da linguagem como a ambiguidade, por exemplo, pode haver diferentes interpretações, deixando espaço para possíveis discordâncias. Vejamos alguns exemplos que mostram esse tipo de argumento segundo encontrado em Fiorin (2017) com base na Nova Retórica:

- *Tautologia*: são juízos em que a informação dada não acrescenta nenhum conceito a mais ao sujeito. Constitui um argumento quase lógico porque no princípio da identidade, é uma falsa tautologia. Dado que, em alguns contextos, uma repetição de palavras não é aleatória. Tem significado intencional. Dizer por exemplo, “professor é professor...” não significa apenas que o segundo termo repete o primeiro, mas imprime a ele um sentido a mais. Interpretando, podemos dizer que o primeiro se refere àquele que ensina, e o segundo, àquele que exerce a profissão em qualquer situação, não necessariamente, na sala de aula. É, pois, quase lógico.
- *Comparação*: é um argumento fortemente utilizado para reforçar uma tese. Ao diferenciar conceitos ou objetos através da comparação, escolhemos outro conceito ou objeto de um conhecimento mais abrangente para intensificar o argumento e deixa-lo mais próximo do real. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.274), então, “ a argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro”. Nas comparações há a representação concreta entre duas ou mais realidades, porém, não são absolutas, pois apresentam aspectos acidentais entre os elementos comparados, e não, fundamentais.
- *Reciprocidade*: baseia-se na relação de mutualidade, de simetria e de equivalência. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) esclarecem que, de acordo com esse princípio, as pessoas devem ser tratadas igualmente, pois têm os mesmos direitos, e deve haver, por isso, o princípio da justiça. “Todos os argumentos que pedem ao interlocutor para colocar-se no lugar

de alguém dizem respeito ao princípio da reciprocidade” (FIORIN, 2017, p.126). Assim, esses argumentos irão basear-se na ideia persuasiva de colocar o enunciador e o enunciatário num mesmo patamar, um no lugar do outro, para argumentar uma ideia. Usar o tipo de frase “e se fosse você?” é uma das maneiras de argumentar valendo-se do princípio da reciprocidade e da regra de justiça.

3.2.2 Algumas divisões dos argumentos baseados na estrutura do real

São argumentos baseados em validades já conhecidas comumente por grande parte das pessoas e que servem de ponto de partida para explicar outras, baseando-se “em relações que nosso sistema de significação considera existentes no mundo objetivo” (FIORIN, 2017, p.149). Dessa forma, o enunciador estabelece ligações entre a realidade já conhecida do enunciatário para que assim, consiga fundamentar a sua tese. Alguns exemplos:

➤ *Causalidade*: apresenta a causa dos fenômenos supondo o encadeamento de fatos numa relação imediata de causa e efeito. Por exemplo, apontar que a seca no Sudeste se deve a uma massa de ar seco, que é uma causa imediata, não é suficiente para justificar o porquê desse fenômeno. Podemos acrescentar outras causas, como o aquecimento global. Uma multiplicidade de causas pode ser constituinte de um mesmo fenômeno, mas, ao enunciador, cabe utilizar aquele que pareça mais imediato de acordo com o propósito argumentativo que interessa. Para contra-argumentar esse tipo de ideia e derrubar tais argumentos, podemos usar estratégias como colocar em dúvida as causas apresentadas, refutando-as, ou, considerar a inconsistência das causas imediatas.

➤ *Causalidade e sucessão*: nesses casos, é apresentada uma ligação entre as causas e suas consequências. Fiorin (2017, p.158) exemplifica tal argumento dizendo que “o que vem antes, numa sucessão, é a causa do que vem depois”. Assim, para justificar alguns acontecimentos, esses argumentos vinculam diretamente a causa que antecede o fenômeno com o consequente. São, de acordo com o autor, argumentos muito fortes, uma vez que justificam o consequente de acordo com o antecedente. Esses argumentos são inclusive, bases de algumas superstições, a exemplo de “ter sete anos de azar por ter quebrado um espelho”.

3.2.3 Algumas divisões de argumentos que fundamentam a estrutura do real

Os argumentos que fundamentam a estrutura do real não são conformes à maneira como se estrutura a linguagem, mas que são considerados modos de organização da realidade. Segundo Fiorin (2017, p. 185), são os argumentos indutivos ou analógicos, ou seja, aqueles em que se generaliza a partir de um caso particular ou aqueles em que se transpõe para outro domínio o que é aceito num campo particular

Por esse motivo, eles esteiam pelo uso do caso particular, os fenômenos que organizam a realidade, imprimindo nexos antes não vistos para fundamentá-la. São subdivididos em:

- *Argumento pelo exemplo*: para conseguir a adesão do público, o *argumento pelo exemplo* parte de um caso particular para comprovar uma tese, relacionando um exemplo a um fato. É de difícil contestação, pois ele serve de sustentação através de fatos para se chegar à conclusão. Os artifícios de exemplos podem ser usados no início, no meio ou no fim de um texto, desde que apresentem generalizações diante de uma tese tornando-a mais real.

- *Argumento pela ilustração*: apesar da palavra *ilustração* ser usada como sinônimo da palavra *exemplo* cotidianamente, ambas diferem na retórica. Enquanto esse está ligado à demonstração concreta de um caso, aquela está ligada à comoção para a adesão ou aceitação de uma tese. O argumento pelo exemplo, então, não dá espaço para contestação, já o argumento pela ilustração pode apresentar dúvidas, pois não tem a intenção direta de comprovar, mas de apenas ilustrar. Pelo exemplo, é possível fundamentar uma regra e pela ilustração, pode reforçá-la. As fábulas são exemplos de textos que são utilizados para, por exemplo, ilustrar a moral. Não há, pois, comprovação; há uma ilustração que reforça a tese.

- *Argumento pelo modelo e antimodelo*: Conforme apregoado em Fiorin (2017, p.189), “os casos particulares podem ser apresentados como modelos a seguir ou antimodelos a evitar”. O autor sintetiza os argumentos pelo modelo e pelo antimodelo de maneira objetiva. Para servir de modelo, uma pessoa, um grupo, ou um personagem, precisa ter características que são de merecimento serem imitadas, logo “o valor da pessoa, reconhecido previamente, constitui premissa da qual se tirará uma conclusão preconizando um comportamento particular”. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.414) No âmbito religioso, por exemplo, os santos são pessoas que servem de modelos, uma vez que, segundo a Igreja Católica, devem ser imitados pelos fiéis. Já o *antimodelo*, ao contrário do que diz o *modelo*, são argumentos

que não servem como referência a ser seguida, pois sugerem condutas não indicadas para as pessoas em geral. Identificar alguém como antimodelo é, portanto, o mesmo que desqualificar essa pessoa.

Vale ressaltar que, nos argumentos de exemplo e de ilustração não podemos dar conclusões gerais diante de casos particulares, pois esses casos não representam afirmações absolutas. Fiorin, (2017, p.188) ressalta que “as generalizações indevidas, as afirmações gerais que nada têm a ver com os casos particulares relatados ou que são contrárias aos fatos narrados destroem a argumentação baseada em fatos singulares.

São exemplos dessas generalizações insuficientes, dizer, por exemplo, que todo funcionário público é corrupto com base em um caso particular de corrupção, e a partir desse caso, generalizar uma conclusão.

Muitas são as formas argumentativas utilizadas para a adesão, persuasão ou convencimento do público, utilizadas comumente por todas as pessoas. Por estar presente em todos os discursos, a argumentação é característica da língua e, conforme Koch (2008, p.29), “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”. Através dos usos de operadores argumentativos, como as conjunções, ou, dos tipos argumentativos, vão sendo construídos fundamentos que levam o leitor a concordar com o argumentante, a fim de atingir os objetivos pretendidos no texto.

Nos dias de hoje, com popularização da internet e a proliferação das redes sociais, a escrita argumentativa tem ganhado novo espaço e ampliando ainda mais as possibilidades de as pessoas posicionarem-se diante de determinadas teses, defendendo pontos de vista ou discordando de outros, o que faz com que o desenvolvimento da argumentação propicie a criticidade.

3.3 ARGUMENTAÇÃO ATRELADA ÀS REDES SOCIAIS

O rápido desenvolvimento de recursos tecnológicos no século XXI marca o surgimento de mudanças nos hábitos da sociedade, tornando-os cada vez mais práticos e globalizados. A partir de 1969, com o advento da internet, tais hábitos vão modificando as relações sociais em diversos âmbitos.

Sobre isso, Kalinke (1999, p. 15) afirma que:

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a

nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado.

Parece, então, inegável que os reflexos dos avanços da tecnologia na educação têm possibilitado evoluir o ensino tornando-o mais dinâmico e eficiente, pois, com o acesso à internet, professores e alunos podem manter-se conectados e ampliar seus contatos, independentemente, agora, de estarem dentro de uma sala de aula física. As salas de aulas virtuais, através de *chats*, de comunidades em redes sociais, como o *Facebook*, grupos de *WhatsApp*, já têm trazido a possibilidade de ampliar as discussões em busca do conhecimento em tempo real.

A diversidade de meios tecnológicos à qual os estudantes têm acesso, como os celulares e *tablets*, tem modificado os hábitos de leitura e escrita, ultrapassando os limites do papel. Os suportes virtuais encantam as crianças, já adeptas às novas tecnologias, acostumadas com plataformas digitais, aspecto que tem feito as editoras desenvolverem livros, jogos e outros materiais pedagógicos modernizados. O contato com fontes virtuais entre os estudantes de todas as idades oferece interação na aprendizagem, o que, para Xavier (2005), configura uma aprendizagem simultânea através de *hiperlinks*, o que implica novas maneiras de ler e de escrever textos.

A grande variedade de textos produzidos em ambientes virtuais resulta em estruturas que diferem quanto à linguagem, propósito comunicativo, função social. Marcuschi (2010), por exemplo, lista alguns desses gêneros emergentes os quais chamou de gêneros digitais, relacionando-os paralelamente a gêneros já existentes. Entre alguns, destacamos:

Quadro 1: Exemplos de gêneros textuais emergentes e gêneros textuais já existentes

Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
E-mail	Carta pessoal
Ídeo conferência interativa	Reunião de grupo
Lista de discussão	Circulares

Fonte: Marcuschi (2010)

Os gêneros digitais, conforme apresentados em Marcuschi (2010), possuem especificidades como a *hipertextualidade*, *interatividade* e *intertextualidade* que trazem novas semioses. Também chamados de *e-gêneros*, os textos possibilitam a criação de novas formas de escrita, dando espaço para letramentos diversificados a serem trabalhados na sala de aula. Muitos desses textos são publicados nas redes sociais, a exemplo do *Facebook*¹², cuja aceitação no Brasil foi muito grande atingindo a marca atual de 127 milhões usuários mensais, divulgado na Folha de São Paulo¹³. Rede utilizada para postagem de fotos, vídeos, bate papo online, marketing publicitário, entre outras ferramentas.

Desenvolver a argumentação através das redes sociais significa, nesse interim, partir do contexto ao qual o aluno está inserido e, a partir disso, fazê-lo um usuário crítico sobre o que escreve. As sequências argumentativas que são postadas apresentam enunciações que instigam o usuário a expor e defender seu ponto de vista e a refutar outros, sendo um território propício para a utilização dos vários tipos de argumentos. Outras redes sociais como *Twitter* e o *YouTube* também oferecem o mesmo espaço para exposição de opiniões, o que se pode ser confirmado empiricamente. No *YouTube*, por exemplo, é possível comentar vídeos posicionando-se sobre eles em comentários curtos, trocar informações com outros usuários, entre outras possibilidades.

Sobre isso, Recuero, (2009, p. 102) complementa:

A cada utilidade das redes sociais parece evidente o quanto tem sido dinâmico o espaço virtual para a troca de informações e para chamar a atenção de outros membros participantes para aquilo que é postado, seja para ampliar as ideias, para persuadir, ou para compartilhar um ponto de vista sobre algo com outras pessoas que tenham o mesmo interesse.

De fato, nos dias atuais, escrevemos muito mais que em outras épocas, pois as redes sociais costumam instigar os usuários a isso devido ao fato de ocuparem o mesmo espaço virtual onde são disseminadas informações inúmeras que atraem os usuários a exporem suas opiniões através da escrita.

Mais especificamente através do gênero *comentário*, texto muito utilizado na maioria das redes *online*, é possível opinar sobre os conteúdos compartilhados pelos membros participantes, ou, adicionar comentários com indeterminados fins a partir das mensagens que

¹² Sites de redes sociais foram definidos por Boyd e Ellison (2007) como aqueles sistemas que permitem I) a construção de uma persona através de um perfil ou página social; II) a interação através de comentários; III) a exposição pública da rede social de cada ator.

¹³ Dados disponíveis em <<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>>. Acessado em 27 de agosto de 2018.

são veiculadas nas redes. Assim, os comentários se tornaram essenciais para a comunicação online. Os chamados “textões” constituem denominação dada popularmente para textos longos publicados nas páginas do *Facebook* e estendidos para outras, como o *Instagram*. Nesse último, com número delimitado de caracteres postados, são espaço de exposição argumentativa em torno da publicação postada. Logo, assuntos relacionados a temas polêmicos como política geram bastantes “textões” através dos quais os usuários vão expõem seus pontos de vista e defendendo-os.

Isso pode ser percebido graças às formas de comunicação enriquecidas a cada avanço que existe na sociedade. A língua como sistema de fala e de escrita aparece em todas elas, pois funciona como um meio de interação para as relações sociais que acompanham a contemporaneidade. Na argumentação em redes sociais é muito comum a escrita vir carregada de características comuns ao ambiente virtual, que associadas às palavras, complementam os sentidos e as intenções de fala. O uso de *emoticons*, *hashtags* e letras em caixa alta ilustra tal manifestação linguística.

Sobre isso, Bernardes e Fernandes (2006, p.121) defendem que:

A Internet constitui não só um repositório abrangente de informações variadas, mas fundamentalmente um provedor poderoso, que pode ser acessado a qualquer hora e de qualquer lugar. Como um imenso banco de dados on-line, a Internet disponibiliza para seus usuários uma verdadeira explosão de informações que demandam procedimentos outros de localização, utilização de seus documentos, assim como de outros modos de apropriação via leitura.

Considerando que o contato com os gêneros emergentes constrói letramentos múltiplos e proporciona uma aprendizagem crítica e reflexiva contextualizada com as demandas sociais da atualidade, as ferramentas disponibilizadas na internet ressignificam o ensino e incluem as redes sociais no processo educativo.

Assim como outros gêneros, como o *bilhete* e a *carta pessoal*, que praticamente entraram em desuso por terem se modernizado para adequar-se às necessidades contextuais dos usuários, sendo substituídos pelo e-mail, por exemplo, o gênero textual *comentário*, mais especificamente no *Facebook*, também tem se adequado às necessidades dos usuários, figurando como um gênero argumentativo que oportuniza aos usuários a exposição de seus pontos de vista para toda a rede social a qual o produtor do texto está inserido. Ao seguir uma sequência argumentativa coerente e convincente, o *comentário* traz em sua estrutura artifícios que levam o leitor a ser convencido de sua tese ou a instiga-lo a expor sua refutação.

O avanço das redes sociais virtuais fez com que novas práticas discursivas surgissem, e, nesse contexto, a retórica analisa, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a estrutura da argumentação escrita a partir de um interlocutor cujo texto é estruturado sob a forma de diálogo com os possíveis leitores, que comentam utilizando seus argumentos. No caso do *Facebook*, entendemo-lo como auditório particular, uma vez que, suscitados pontos de vista relativos, visam atingir um determinado grupo com interesses específicos, e não, um auditório universal, cuja aceitação é unânime. A publicação de uma abordagem qualquer, mesmo que seja polêmica, não irá atingir adesão geral do público. Nesse sentido, trabalhar os argumentos utilizando as redes sociais virtuais, especificamente o *Facebook*, envolve o exercício da criticidade como elemento motivador para desenvolver a argumentação.

A esse respeito, a BNCC (2017, p. 479) ressalta:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada;, reportagem multimidiática, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar /descolecionar, colaborar, etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades.

O exercício prático das redes sociais virtuais acaba desenvolvendo novos comportamentos linguísticos e conseqüentemente, novos gêneros textuais e discursivos que incorporam funcionalidades a serviço da comunicação. Por isso, concordamos com Marcuschi (2008, p.154) quando afirma que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Isso significa que os usos cotidianos dos gêneros não constroem estruturas estáticas, inflexíveis, mas, meios de expressar propósitos comunicativos adequados às necessidades comunicativas, como práticas sociais, assim:

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, 2005, p.135).

Conforme o autor, o ensino de língua portuguesa, portanto, ultrapassa o estudo teórico de regras gramaticais e inclui eventos de letramentos inéditos que despertam o aluno e suas competências de ler e compreender o mundo a sua volta. A informática atrelada a

práticas de ensino auxilia na forma de aprendizagem da língua e de como ela vem sendo utilizada. É importante alicerçar as estratégias de ensino para que elas possam ser efetivadas com sucesso, pois tudo deve ser pensado para o aprendizado do aluno e para sua participação na sociedade em que vive.

Por isso, novos gêneros textuais surgem constantemente devido à demanda da sociedade conectada, e não se apropriar desses avanços para as discussões nas aulas de língua portuguesa é estagnar as mudanças que os sistemas linguísticos sofrem com o passar do tempo. Devido a isso, é cogente incluir a tecnologia na sala de aula, cuja abordagem discorreremos a seguir.

3.3.1 Estudos anteriores sobre argumentação face às redes sociais

Estudos sobre encadeamentos linguísticos em redes sociais ainda parecem ser escassos, sobretudo no que se refere à argumentação no uso da linguagem escrita. No entanto, consideramos necessário fazer um recorte de estudos que compartilham fundamentações teóricas e métodos de análises no intuito de corroborar com a relevância de pesquisas sobre a mesma temática.

Aquino e Dioguardi (2013), por exemplo, discutiram a concepção de *tweet* e o funcionamento argumentativo desse gênero textual digital e destacaram a presença de um elemento específico do ambiente *Twitter* denominado *hashtag*, classificando-o como um *rema*, mecanismo de coesão sequencial que, em sua relação com o *tema*, permite ao usuário a observação além da linearidade textual. A análise permitiu às autoras a conclusão de que progressão textual pode estar subjacente ao conceito de coesão sequencial, aos aspectos estruturantes do texto e à falta de elementos coesivos na organização textual, implicando a incoerência na construção de sentido.

Cabral e Lima (2017), por sua vez, abordaram a argumentação sob outro viés, estabelecendo uma análise da construção da polêmica gerada por artigo de opinião publicado em um blog e difundido pela rede social, *Facebook* e comentários criticando o posicionamento do blogueiro. Assim, na análise do *corpus*, ficou clara para as autoras a acuidade das escolhas verbais para a construção e manutenção da polêmica e a relevância das marcas linguísticas de violência verbal para a análise argumentativa dos usuários.

Já Martins e Santos (2018) analisaram a utilização pedagógica das mídias sociais digitais para o desenvolvimento da argumentação e constataram a possibilidade de

utilizar os espaços de escrita online oferecidos por diversas mídias sociais digitais para o desenvolvimento da argumentação em sala de aula, estimulando os alunos para a discussão e para a criticidade, objetivo alcançado a partir dos argumentos defendidos.

Devido aos avanços da tecnologia e às demandas que emergem no ensino de língua portuguesa, como os surgimentos dos e-gêneros, entendemos que redes sociais como o Facebook passaram a ser utilizadas como recursos didáticos para o ensino da argumentação. Essa rede, em especial, pode acarretar um ambiente propício para a criação de debates, de exposição de ideias, questionamentos e defesas de teses. Pesquisas realizadas por professores de língua materna e estudiosos em mídias digitais tentam comprovar a eficácia desses estudos.

Aquino e Guerra (2014) discutiram a utilização das tecnologias digitais, especificamente o uso da rede social Facebook como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa para o estudo da argumentação. Os autores apresentaram uma experiência pedagógica pautada na criação de um grupo na referida plataforma com o objetivo de suscitar discussões e debates como incentivo à argumentação e, a partir daí, para a produção escrita do gênero *artigo de opinião*. Nesse sentido, Aquino e Guerra (2014) incentivam a inserção da realidade virtual para o ambiente escolar à qual o aluno está inserido haja vista a sua importância tanto para o trabalho com os conteúdos curriculares, quanto para esse aluno intervir na sociedade.

Martins e Borba (2015), baseados na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2005), Ducrot (2009), Koch (2013), propuseram a realização de oficinas pedagógicas para o ensino da argumentação, com o propósito de que os alunos desenvolvessem textos dissertativos-argumentativos publicados no *Facebook*. Para as análises, os autores consideraram a frequência e os tipos de operadores argumentativos utilizados pelos alunos a fim de aperfeiçoar a clareza da escrita e a construção argumentativa das teses defendidas pelos alunos em seus textos. Além disso, entre as produções iniciais e as produções finais, os pesquisadores concluíram que os alunos progrediram quanto ao desenvolvimento da argumentação e da clareza das ideias nos parágrafos produzidos.

Soldatelli (2014), ao trabalhar a mesma rede social, apresentou os resultados obtidos com a intervenção didática realizada com uma turma de Ensino Médio com o objetivo de o aluno se posicionar criticamente nos comentários postados na rede, obedecendo a sequências argumentativas claras para defender seu ponto de vista sobre determinado assunto. A autora concluiu que a tecnologia auxilia o aluno de maneira prazerosa movida por situações contextualizadas proporcionadas e mediadas pelo professor. Para chegar a essa verificação, inicialmente a pesquisadora propôs discussões orais na sala de aula com o intuito de instigar a

exposição das opiniões dos alunos e ocasionar debates para a defesa e refutação de ideias. Posteriormente, foi realizada uma mesa redonda sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Tais procedimentos, para ela, aproximam o aluno do ambiente virtual para que ele conheça a rede social como ferramenta educacional. Na sequência, foi solicitada a realização da reescrita de textos dissertativos argumentativos e a avaliação dessas produções antes de serem publicadas no *Facebook*, para que, a partir do estudo de coesão e coerência, elas estivessem mais claras. Com isso, a intervenção didática possibilitou a reflexão dos alunos sobre a língua e sobre seu papel de atuação na cidadania.

No trabalho de Silva (2015), foi analisada a escrita dos comentários de Facebook a partir da qual a autora trabalhou a sequência argumentativa através de sequências didáticas com turmas de nono ano. Com as atividades, a pesquisadora pretendia demonstrar que o processo de ensino e aprendizagem do gênero comentário poderia ser feito de maneira interativa em comunidades de práticas discursivas reais, uma vez que o Facebook, muito utilizado pelos seus alunos, viabilizaria a prática de metodologias sociointeracionistas e dinâmicas, inovando as aulas de língua portuguesa de maneira produtiva. Em sua pesquisa a autora refletiu não apenas uma metodologia diferenciada para trabalhar os conteúdos curriculares, mas também, sobre a participação dos estudantes e sua interação com o contexto social em que estão inseridos.

Também desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) podemos citar a dissertação de Santos (2016) produzida com base numa intervenção didática em uma turma de oitavo ano. A proposta apresentou a realização de oficinas didáticas para trabalhar a argumentação e os tipos de argumentos através de um fórum criado para fins pedagógicos, bem como, a intervenção do professor para o melhoramento dos argumentos expostos pelos alunos. Para isso, foram realizados debates usando o *chat* para que os alunos expusessem suas opiniões acerca de temas sociais. Percebemos no referido trabalho que as técnicas argumentativas ensinadas pelo professor mobilizaram os alunos para o processo de escrita e conseqüentemente, para a progressão dos seus argumentos escritos nas redes sociais. Como resultado, o autor identificou avanços através de um quadro comparativo dos argumentos mais utilizados entre as primeiras produções dos alunos e as últimas, realizadas após a intervenção na sala de aula.

A partir dos estudos desenvolvidos acerca do ensino da argumentação através do Facebook referendamos a dedicação dos professores ao estudo e à aplicabilidade de projetos, sequências didáticas, oficinas, envolvendo a tecnologia em suas aulas. Logo, entendemos, do

mesmo modo, que a popularização da internet passou a revolucionar as formas de comunicação e, conseqüentemente, as áreas de conhecimentos vão se modernizando, o que não é diferente na educação, pois as necessidades sociais refletem novas relações entre os falantes e o uso da língua torna-se cada vez mais interativo influenciado pela difusão da *cibercultura*.¹⁴ As mudanças provenientes dos avanços digitais remetem a mudanças de comportamentos ampliam os letramentos que podem ser desenvolvidos na sala de aula. Assim, nesse ambiente conectado, os exemplos de trabalhos educacionais citados também legitimam a nossa pesquisa, pois compartilham de objetivos semelhantes para o ensino de argumentação através das redes sociais já consolidados em contextos educacionais diferentes, apresentando resultados satisfatórios.

3.3.2 O ensino da argumentação segundo os documentos oficiais da BNCC, dos PCN e proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos

De acordo com o que está previsto na BNCC do Ensino Fundamental (2018), o estudo da argumentação faz parte da área de conhecimentos denominada de Linguagens, a qual envolve os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, sendo que, especificamente, a argumentação está no componente curricular Língua Portuguesa. Entre as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC 2017, p. 63)

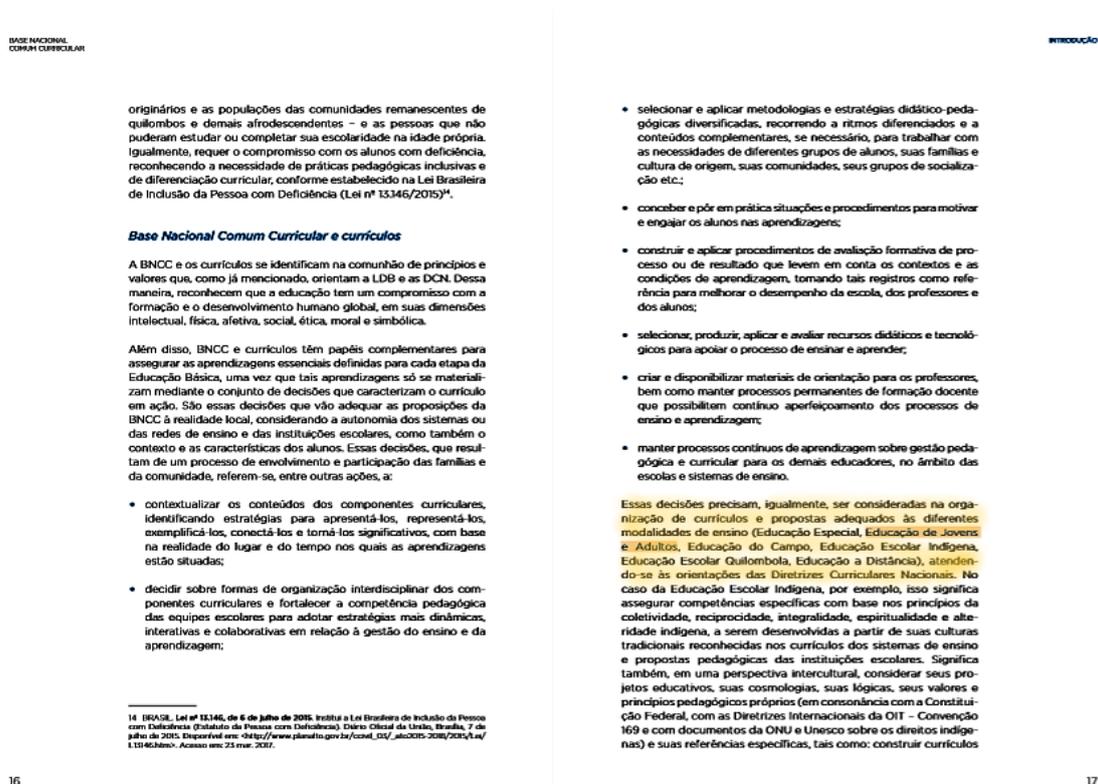
Conforme o exposto, o documento que rege a aplicação do ensino fundamental no Brasil considera que metodologias que envolvem tecnologias digitais sejam práticas sociais e escolares e que seja trabalhado o senso crítico do aluno através de diferentes linguagens. Logo, utilizar a tecnologia na sala de aula corresponde a promover ações emancipatórias nos alunos, que vão conforme o desenvolvimento dessas competências, tornando-se indivíduos participativos e éticos na sociedade. Consideramos, também, que os estudantes da modalidade EJA têm a necessidade de participar de práticas letradas, envolvendo ferramentas digitais e

¹⁴Conjunto de aspectos e padrões culturais relacionados com a Internet e a comunicação em redes de computadores. (FERREIRA, 2012).

assim poderem atuar em atividades sociais que envolvem os recursos tecnológicos disponíveis.

Para a modalidade de EJA, a BNCC orienta que sejam seguidos os objetivos pretendidos para o ensino fundamental na modalidade regular. Vejamos a citação que corrobora com essa perspectiva:

Figura 5: Considerações da BNCC sobre a Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017, p. 17)

O trecho assinalado da figura 5 apregoa:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BNCC, *op cit*).

Entendemos, então, que os estudos na EJA acompanham os processos de ensino que são comuns às séries às quais correspondem em sua modalidade regular, havendo consenso

dos conteúdos trabalhados em todas as modalidades que compreendem o ensino fundamental. Algumas adequações são necessárias conforme a necessidade da turma, que dependem por exemplo, do contexto em que os alunos estão inseridos. Em consonância com o que diz a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p12):

O curso de Língua Portuguesa para alunos de EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito.

Assim, percebemos que na EJA o ensino da língua passa a contribuir para a autonomia do estudante e incentivá-los a refletir e criticar conscientemente a realidade. Para que esses alunos rompam os silenciamentos que porventura, surjam, o ensino da argumentação torna-se conteúdo que colabora com a transformação de realidades, cujos jovens e adultos participantes sejam atuantes através da linguagem em suas diversas expressões.

Entre os eixos que compõem os PCN, documento que dialoga com a BNCC, esse último, de recente divulgação, o eixo *escrita* insere o *discurso argumentativo* em seus procedimentos, entre outros discursos como o narrativo, o poético, o expositivo. Em relação à argumentação, é destacado que estratégias de convencimento sejam produzidas para defender um ponto de vista utilizando os diversos tipos de argumentos, bem como, a utilização de diferentes estratégias de posicionamento para contra argumentação, defesa de ponto de vista e justificativas.

Apresentamos, então, um recorte do eixo que expõe esses procedimentos de escrita previstos nos Parâmetros Curriculares:

Quadro 2: Eixos que norteiam a argumentação

DISCURSO ARGUMENTATIVO	Fase IEF	Fase IIE	Fase IIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM
EA17- Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requeiram o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate).							
EA18- Defender um ponto de vista utilizando diversos tipos de argumentos (evidências da realidade, dados estatísticos, argumento de autoridade, exemplificação, alusão histórica)							
ANÁLISE LINGUÍSTICA	Fase IEF	Fase IIEF	Fase IIIEF	Fase IVEF	M I EM	M II EM	M III EM
EA19- Utilizar elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião na produção de sequências argumentativas.							
EA20- Utilizar 1ª ou 3ª pessoa dependendo do objetivo almejado na argumentação.							

Fonte: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa da EJA (2012, p.64)

Segundo o documento, as concepções sobre a argumentação visam à expressão de opiniões nos gêneros textuais utilizando estratégias de convencimento através da exemplificação ou da alusão histórica, por exemplo. Não há alusão aos gêneros digitais, mas, como foi mostrado no tópico 3.3 *Argumentação atrelada às redes sociais*¹⁵, alguns gêneros foram entrando em desuso e sendo substituídos por outros devido aos avanços da tecnologia.

¹⁵ Ver capítulo 3.3, na página 40, o quadro elaborado por Marcuschi (2010), que trata de exemplos de gêneros textuais emergentes e gêneros textuais já existentes.

De acordo com as necessidades de práticas sociais, as cartas foram substituídas por *e-mails*, entre outras formas de comunicação e interação social. Assim, percebemos que os documentos oficiais que orientam os estudos da argumentação no ensino fundamental, dos mais antigos aos atuais, dialogam no que se refere ao ensino dos tipos de argumentos e ao incentivo na sala de aula de propostas para discussões que estimulem a produção argumentativa dos alunos, mobilizando-os à formulação de argumentos e contra-argumentos. No caso da BNCC, o letramento digital é tido como um dos objetivos por tratarem de gêneros dessa esfera.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descreveremos o percurso metodológico aplicado na pesquisa, apresentando o ambiente e os sujeitos de pesquisa para situar a intervenção didática proposta a partir do questionamento que norteia esta dissertação, bem como expondo o caminho percorrido para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos resultados obtidos nas atividades realizadas.

Realizamos nosso trabalho com base empírica que permite relação direta com o campo de pesquisa onde a observação e a interpretação da realidade em estudo tornam-se favoráveis para a intervenção didática aplicada (LUDCKE; ANDRÉ, 2013), pois, participar do dia a dia dos alunos colabora para a prática pedagógica contextualizada. Para a nossa intervenção no ambiente escolar, recorreremos à pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2011, p. 20) consiste em:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, consideramos a pesquisa-ação como uma metodologia que vislumbra a intervenção didática com finalidade de sanar deficiências de aprendizagem detectadas a partir da observação do professor no ambiente escolar. Pelo aspecto de proporcionar uma ação para a resolução de um problema, consideramos que a pesquisa-ação tem caráter transformador da realidade do aluno, tendo em vista o alcance de resultados positivos.

4.1 O AMBIENTE E OS SUJEITOS DE PESQUISA

Situamos nossa pesquisa em uma escola da rede municipal da cidade de Caruaru, distante 135 km da capital do Estado de Pernambuco, que oferta o Ensino Fundamental nas modalidades regular e EJA. A localização faz parte de um bairro populoso e conhecido na cidade por seu polo de confecções em pequenas fábricas nas quais a maioria dos alunos da referida escola são empregados. Apesar dessa empregabilidade, o público estudantil é, em sua maioria, de renda baixa. O funcionamento da EJA nessa escola é ofertado apenas no turno da noite, funcionando com cinco turmas entre as Fases I e IV.

No que diz respeito à estrutura física, o prédio da escola encontra-se em boas condições, oferecendo, inclusive, uma sala de informática com cerca de quinze computadores e acesso à internet. Esse aspecto tornou-se importante para a realização das atividades em sala, pois utilizamos os computadores ofertados na própria escola para viabilizarmos a efetivação das atividades.

Convém destacarmos que a escolha por essa escola justifica-se por ser a unidade de atuação profissional da pesquisadora e esse aspecto colaborou para a identificação dos fatos que são objetos de pesquisa e intervenção. Nessa perspectiva, concordamos com Thiollent (2011, p. 22) ao afirmar que "com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados". Logo, conviver com os alunos e acompanhá-los no processo de ensino e aprendizagem viabiliza a aplicação das estratégias de trabalho a fim de solucionar as dificuldades de aprendizagem identificadas.

A escolha da turma se deu pelo fato de serem concluintes do Ensino Fundamental, correspondendo à Fase IV (que engloba oitavo e nono anos) e por termos percebido anteriormente as dificuldades desses alunos em argumentar seus textos dissertativo-argumentativos comuns ao currículo da série previstos nos PCN e, mais recentemente, na BNCC, documento que dialoga com o primeiro documento de orientações curriculares e assume agora uma perspectiva enunciativo-discursiva do texto, relacionando-o aos contextos de produção em várias mídias e semioses (BNCC 2017, p. 65).

A partir de diagnóstico obtido através de questionário (apêndice 1), foi traçado o perfil da turma em relação a dimensões sociais como faixa etária e sexo e questionamentos relacionados à argumentação escrita em ambientes digitais. Esse diagnóstico nos permitiu uma intervenção pedagógica direcionada às necessidades dos alunos, pois, a partir do perfil traçado, pudemos contextualizar a nossa pesquisa e a intervenção.

A composição dessa turma era inicialmente de 20 alunos matriculados, mas com frequência bastante reduzida ao longo do ano. Após os meses de junho e julho, é comum haver evasão devido à comemoração das festividades juninas, muito acentuada na cidade, e que atraem grande número dos alunos, que faltam às aulas para irem prestigiar a festa, e mais ainda no caso específico de essa escola se situar muito próxima do bairro onde acontecem as festividades. Outro fator que desencadeia a evasão deve-se às dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos e o retorno desses alunos após o recesso escolar. Muitos não voltam às salas de aula para a conclusão dos estudos após o período do recesso no mês de julho.

A maioria dos nossos alunos nessa turma é formada por jovens entre as idades de 15 e 19 anos, o que corrobora o fato de identificarmos muito, atualmente, a juvenalização das

turmas de EJA¹⁶. Esse aspecto característico demanda práticas pedagógicas cada vez mais contextualizadas às questões que envolvam contexto, cidadania e mundo de trabalho (PERNAMBUCO, 2012). Assim, a curiosidade que brota nessa tipificação etária inerente ao acesso às redes sociais poderá contribuir efetivamente com práticas pedagógicas inovadoras, já que é possível encontrar links comuns às temáticas mencionadas não apenas no Facebook, mas também em grupos de WhatsApp e Instagram.

Em relação ao sexo dos estudantes pesquisados, cinco são do sexo masculino e dez são do sexo feminino.

A quantidade de alunos nessa turma foi diminuindo desde o início da pesquisa, quando foi elaborado o projeto, até a efetivação das atividades de intervenção didática. Como já foi citado anteriormente, os fatores que levaram à desistência desses estudantes são diversos e, infelizmente, acabam afastando-os da escola. Para nossa pesquisa, conseguimos um grupo de seis alunos que começaram e concluíram as atividades, número que, apesar de reduzido, foi suficiente para organizarmos nossos dados e fazermos as análises, já que a amostra “é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 163) . Acreditamos, portanto, que o *corpus* apresentado é capaz de demonstrar o resultado de maneira convincente e pode suscitar reflexões sobre metodologias de ensino quer ultrapassadas, quer inovadoras.

A pouca assiduidade dos estudantes interfere no alcance maior de alunos ativos em sala de aula na realidade da EJA. É um desafio começar uma atividade e conseguir concluí-la com o mesmo número de alunos participantes. Mesmo havendo esforço por parte de esses alunos para conseguirem superar as dificuldades postas, é frequente entre eles a desistência devido ao fato de terem que dedicar horas ao trabalho, especificamente no caso do referente público, pois, em épocas de muita produção, nas fábricas de confecções, os alunos trabalham, inclusive, até no horário da madrugada.

Diante dessa realidade, pretendemos intervir na turma considerando o contexto social em que os alunos estão inseridos, pois esse aspecto é um dos fatores determinantes na construção dos argumentos utilizados por eles para defenderem suas teses. A visão que os alunos têm dos problemas de sua comunidade é construída, também, a partir de suas vivências. Para ampliá-las, levamos leituras para serem discutidas em sala com temas de interesse social para assim, proporcionarmos a elaboração de argumentos mais sólidos através das atividades propostas.

¹⁶ Ver capítulo 01, página 03.

Descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados nessas atividades para a construção da argumentação dos alunos em ambientes digitais, o que, conseqüentemente, colabora para a construção de cidadãos atuantes em práticas sociais que envolvam os recursos tecnológicos disponíveis para a convivência e interação social.

4.2 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

As ações realizadas na escola campo de pesquisa constituíram-se através de seis atividades pedagógicas com o objetivo analisar a aprendizagem dos estudantes no que se refere à construção de argumentos expostos em ambientes digitais, especificamente na rede social *Facebook*, por ser muito utilizada por eles para a interação social.

Concordamos com Rojo (2012), no que se refere à importância considerada pela escola a respeito do tratamento com diferentes gêneros e suportes em mídias, já que a contemporaneidade tem trazido a tecnologia para dentro das salas de aula, parece ser necessário por parte das escolas que haja abordagens dos gêneros da esfera digital contextualizadas no tocante à apropriação dos alunos da leitura e da escrita em ambientes virtuais. Logo, para a autora:

É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes em mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (ROJO, *op cit.* p. 36)

Pensando na necessidade de aplicar a argumentação escrita em ambientes digitais e na necessidade de o aluno participar das atividades sociais de sua comunidade como cidadão crítico e consciente, elaboramos as atividades pontuadas “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. 1). Consideramos, ainda, emergente incentivar propostas de ensino que proporcionem aprendizagem cocriativa e significativa com dimensões emancipatórias. Nossas atividades seguem a partir de:

- **Atividade 01:** Sondagem das impressões sobre as redes sociais e o *Facebook*. Nessa atividade, objetivamos identificar como os alunos veem as redes sociais, para que

finalidades utilizamos com maior frequência e se consideramos o *Facebook* como ferramenta de ensino. Utilizamos 2h/a para essa realização.

- **Atividade 02:** Criação de grupo no *Facebook*. Com essa atividade, tivemos o objetivo de inserir os alunos em um ambiente virtual específico criado com a finalidade de colhermos o *corpus* da pesquisa, com os comentários feitos por eles ferramenta, na argumentando sobre temas de interesse social e do cotidiano. Apresentamos o grupo para deixar clara a proposta dessa atividade e qual seria a participação dos alunos nesse ambiente cujas discussões seriam fomentadas pela professora. O tempo destinado foi de 3 h/a.

- **Atividade 03:** Leitura de textos motivadores. Essa atividade teve o objetivo de viabilizar leituras que abordassem os temas propostos nas discussões do grupo do *Facebook* para que os alunos obtivessem mais informações acerca desses temas. Levamos para a sala gêneros textuais como reportagem e charge para ampliar o letramento e a argumentação. Para cada discussão, utilizamos 2h/a.

- **Atividade 04:** Produção de comentário a partir de postagem no grupo. Essa atividade tem o objetivo proporcionar a exposição de pontos de vista no ambiente virtual para analisarmos os tipos de argumentos mais utilizados pelos alunos. A atividade foi feita extraclasse.

- **Atividade 05:** Exposição oral de estratégias argumentativas. Aqui objetivamos apresentar aos alunos algumas estratégias argumentativas para a elaboração de argumentos para que eles pudessem enriquecer suas produções escritas. Usamos 6h/a para a realização dessa atividade.

- **Atividade 06:** Produção de comentário a partir de tema proposto. Nessa atividade, que retoma a metodologia da atividade número 04, tivemos o objetivo de proporcionar aos alunos a argumentação a partir das orientações feitas em sala sobre as estratégias argumentativas que colaboram para tomada de posição em defesa de um ponto de vista, defendendo ou discordando de determinado tema. Usamos 2h/a para essa atividade.

Especificaremos *pari passu* o percurso didático dessas atividades detalhando-as para demonstrar como se deu a participação dos alunos em cada uma delas.

Não serão exibidos os nomes dos alunos como forma de preservar a sua identidade, sendo os participantes identificados por letras maiúsculas correspondendo aos participantes da nossa pesquisa.

5 EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo objetiva apresentar os encaminhamentos metodológicos e os resultados das análises no que se refere à construção da argumentação de acordo com a teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sobre os tipos de argumentos¹⁷. A análise dos dados coletados é apresentada em gráficos e descrita detalhadamente a partir da produção argumentativa realizada pelos alunos da EJA proposta a partir da página construída no *Facebook* especialmnte para esse fim.

Pretendemos analisar o desenvolvimento dos argumentos a partir dos temas discutidos em sala oralmente após leitura de textos motivadores para a produção escrita no ambiente virtual. Alguns objetivos norteiam as atividades:

- Ouvir os alunos ofertando a eles a possibilidade de discutir em sala sobre temas que envolvem a convivência em sociedade;
- Incentivar a leitura e a interpretação de textos em gêneros diversos, como reportagens, charges, memes;
- Ampliar o letramento digital;
- Apresentar estratégias de argumentação para a construção de defesa de teses e da contra-argumentação;
- Participar de interações em redes sociais virtuais;
- Utilizar argumentos que solidifiquem a opinião dos alunos com clareza e segurança de seus posicionamentos;
- Analisar como era a argumentação dos alunos e como esse recurso tem avançado ou não, após as intervenções didáticas.

Propusemos, ainda, realizar sequências didáticas com os estudantes durante a pesquisa observando os avanços dos alunos em relação à argumentatividade para que, conforme as intervenções se dessem, os estudantes mantivessem-se participativos.

A partir dos objetivos pretendidos, elaboramos as sequências didáticas descritas no próximo subtópico baseadas na fundamentação teórica apresentada nesta dissertação para a análise da argumentação na rede social *Facebook* e coadunando também com as orientações apresentadas na BNCC (2017).

¹⁷ Ver capítulo 03 desta dissertação.

5.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PARA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Para contribuir com a construção da argumentação dos alunos, pensamos em atividades que trabalhem alguns dos tipos de argumento, como argumento por ilustração, pelo exemplo, causa e consequência, comparação, reciprocidade. As propostas de atividades são baseadas em Koch e Elias (2017) sobre a escrita argumentativa, que trazem exemplos de atividades para *iniciar uma argumentação*, *estratégias para desenvolver uma argumentação* e *para concluir uma argumentação*, às quais adaptamos de acordo com os objetivos pretendidos, pois concordamos com as autoras quando afirmam:

Em todos os capítulos, apresentamos muitos exemplos de estratégias argumentativas em variados gêneros textuais extraídos de jornais, revistas e livros. Com exceção do último capítulo, todos apresentam propostas de atividade para que os leitores exercitem a argumentação fazendo uso das estratégias estudadas, sem que isso assumam conotação de receita. O que pretendemos é que nossos leitores façam uso das estratégias argumentativas e isso aconteça de forma reflexiva. Que nossos leitores instituem esse saber como objeto de reflexão para fazer diferente e fazer a diferença, quando solicitados a produzir argumentação na escrita. (KOCH; ELIAS. *op cit.* p. 12)

Assim, as estratégias argumentativas visam ao desenvolvimento da argumentatividade dos alunos de modo que os mobilizem enquanto cidadãos, privilegiando a reflexão do aprendizado e as práticas sociais que se concretizam em situações reais de uso efetivo da língua, e não apenas com intenção de transmitir conteúdos didáticos.

As atividades partem da leitura de textos motivadores coadunando também com a proposta de módulos didáticos apresentada por Lopes-Rossi (2011) no que se refere à sequência argumentativa, cuja metodologia inclui três movimentos que compreendem a leitura do gênero a ser produzido, a produção do gênero após a troca de informações e o uso efetivo desse gênero, e, por último, a sua divulgação. Necessariamente é importante ressaltarmos que as adaptações referentes ao contexto e ao ambiente virtual escolhido para as práticas de escrita dos alunos, suas dificuldades, os materiais disponíveis na escola, foram considerados para adequarmos nossas atividades priorizando o texto enquanto ação social. Apresentamos as atividades esquematizadas nos quadros e detalhamos como foram realizadas.

Quadro 3: planejamento para a primeira atividade

Objetivos	Carga horária e material	Etapas
Colher dos alunos as opiniões que eles têm acerca dos usos que fazem das redes sociais; Indagar os alunos quanto à opinião sobre redes sociais como ferramentas de ensino.	Duração de duas horas aulas; Questionário;	Discussão oral sobre a influência das redes sociais no contexto; Entrega de questionário (apêndice 1) com perguntas objetivas para serem respondidas individualmente.

Fonte: elaborado pela autora

5.1.1 O que dizem os alunos acerca das redes sociais?

Inicialmente, questionamos os alunos para saber se, em sua opinião, o uso do Facebook como plataforma educacional de ensino era conveniente (apêndice 1). Consideramos importante esse questionamento para saber a aceitação deles diante da proposta de intervenção.

De acordo com a sondagem preliminar, a maioria dos alunos consultados, de um total de doze alunos, concorda que é possível aprender através das redes sociais e que isso justificase pelo fato de “ser uma aula diferente”. Para os demais estudantes, três alunos, o Facebook não constitui uma plataforma educacional de ensino, pois, segundo eles, a aula tradicional ainda funciona como o melhor caminho para a aprendizagem e o uso da rede social seja apenas uma plataforma de lazer.

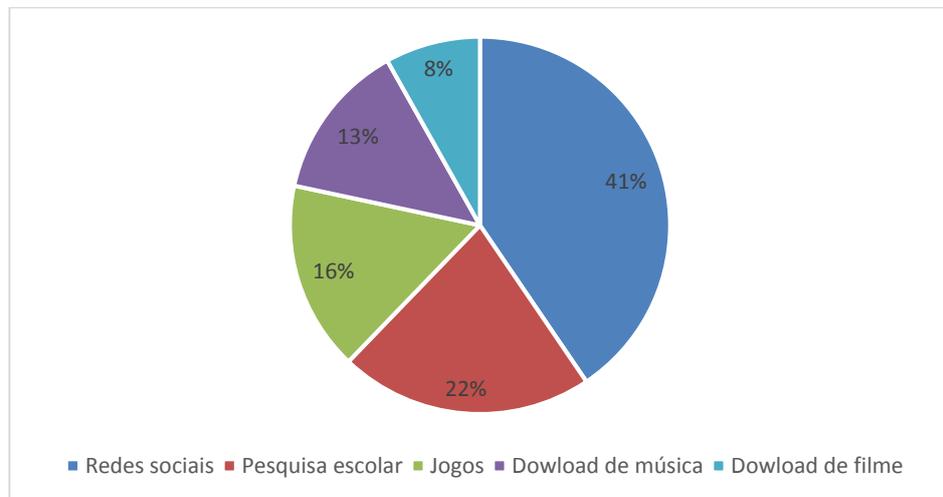
Sobre isso, Braga (2013) ressalta que os grupos de *Facebook* favorecem a interação entre os membros participantes, o que viabiliza o trabalho do professor com os alunos em rede social online. O estímulo à criatividade e às relações interativas permite, então, que a escola acompanhe os avanços que as mídias digitais têm oferecido para a vida em sociedade. Assim, fazer uso de tais estratégias de ensino possibilita perspectivas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que, sendo ambiente virtual, o *Facebook* oferece informalidade para que os usuários possam se comunicar e interagir. Assim, a orientação do professor nesse

processo didático requer que alguns acordos sejam feitos entre ele e os estudantes, para que esses sintam-se à vontade na escrita sem que haja preocupação primordial com a grafia. Posteriormente, com as orientações do professor, o encaminhamento para a correção gramatical será indicado para a construção de sentido dos argumentos.

Em relação às tarefas mais desempenhadas pelos alunos a partir do uso da internet, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1: Opinião dos alunos quanto à utilização da internet



Fonte: dados da pesquisa (2018)

Conforme representado pelo gráfico 1, a maioria dos alunos utiliza a internet para acessar as redes sociais. Esse resultado corrobora com o que Tori (2012, p.09) defende sobre a postura da escola face às novas tecnologias e à grande adesão dos jovens às mídias quando afirma que:

[...] a escola deve se adaptar à cultura à qual seu aluno pertença. Portanto é imprescindível que incorpore a cultura das redes sociais, da interatividade, da permeabilidade virtual-real, das comunidades colaborativas, cultura essa que já é, ou está se tornando, realidade em praticamente todas as camadas sociais.

É fato que as práticas sociais que advêm da tecnologia representam possibilidades de letramentos considerando o domínio de tais artefatos tecnológicos, pois não basta apenas manusear as ferramentas digitais. É necessário fazê-las úteis à convivência em sociedade. Seja para interações comunicativas sociais, seja para o desenvolvimento da criticidade do aluno, de suas práticas de leitura e escrita, inserir as redes sociais na sala de aula “capacita os indivíduos

a dominarem uma gama cada vez maior de habilidades requeridas na sociedade contemporânea” (XAVIER, 2005).

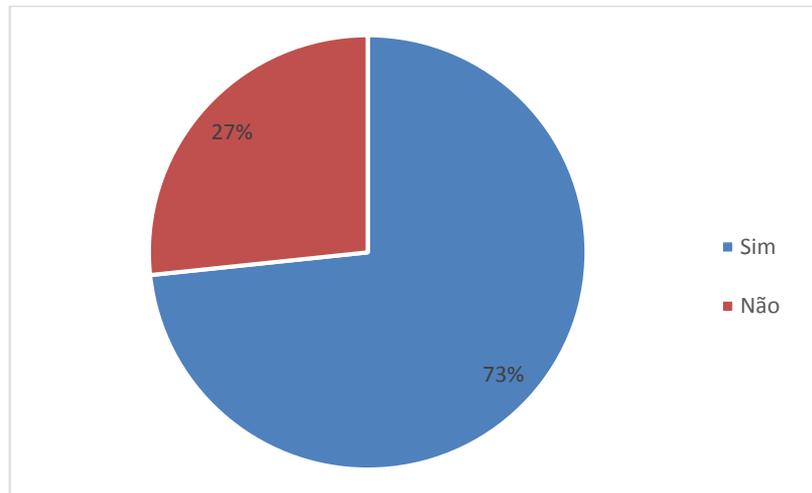
Dessa forma, o interesse dos alunos em utilizar a internet para acessar as redes sociais confere uma necessidade exigida naturalmente pela sociedade devido aos seus avanços, e a escola enquanto instituição formadora faz parte do desenvolvimento dessas competências.

É importante também destacarmos que, em segundo lugar, para os alunos inquiridos, a internet visa à realização de pesquisas escolares, o que ilustra que a utilização dos meios digitais na escola poderá ser a opção mais procurada pelos estudantes, demonstrando adaptação aos novos recursos didáticos que envolvem a tecnologia e não a utilizando apenas pelo simples acesso às redes sociais.

Contudo, a grande adesão às redes sociais favorece a nossa pesquisa, pois tal fator demonstra que os alunos sabem manusear as ferramentas básicas que compõem a rede social Facebook, considerada por eles não só rede social para interação, mas também, para a aprendizagem em sala de aula e fora dela.

Perguntamos aos alunos sobre o gosto por expressarem suas opiniões acerca de temas de interesse social no Facebook e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 2: Opinião dos alunos sobre se expressarem no Facebook acerca de temas de interesse social



Fonte: dados da pesquisa (2018)

Percebemos, de acordo com o gráfico 2, que há preferência dos alunos pela expressão de suas opiniões no Facebook sobre os temas que envolvam interesse social, o que demonstra a participação deles enquanto cidadãos ativos em sua realidade, pois posicionar-se criticamente sobre temas que envolvem as questões de convivência social, como política,

violência, mobilidade urbana, significa que estão participando da construção da sociedade em que vivem.

5.2 CRIAÇÃO DO GRUPO NO FACEBOOK

Para viabilizar as discussões online e o exercício da argumentação em ambientes virtuais, pensamos na elaboração de um grupo que reunisse todos os participantes a fim de interagirem fora do espaço físico da sala de aula e, também, como forma de ampliar o letramento digital através do gênero comentário e possibilitar a participação nas atividades. Para isso, planejamos conforme o quadro 3, a realização dessa tarefa:

Quadro 4: Planejamento para a segunda atividade

Objetivos	Carga horária e material	Etapas
<p>Criar um grupo de Facebook para socialização de debates e para a interação da turma;</p> <p>Apresentar o gênero comentário.</p>	<p>Duração de três horas aulas;</p> <p>Computadores da sala de informática da escola;</p> <p>Data show.</p>	<p>Cada aluno acessa sua conta para ativar a participação no grupo;</p> <p>Demonstração das ferramentas de manuseio do Facebook para postagem de comentário e de curtidas;</p> <p>Explicação sobre o gênero comentário para fazer postagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Levantados os dados da sondagem inicial, criamos um grupo no *Facebook* para a socialização das atividades e para que os estudantes inseridos expusessem seus argumentos em comentários a respeito de determinados temas propostos. Pensamos na criação do grupo porque essa estratégia restringia as discussões apenas aos componentes da turma. As atividades constituem o *corpus* da pesquisa, e devido a isso, restringimos a participação nos comentários para eles a fim de um melhor acompanhamento. O grupo levou o nome da escola como título “*Sinhazinha*” para facilitar a busca dos alunos quando do acesso para acompanhar e fazer postagens.

Figura 6: Imagem do grupo criado para a exposição dos argumentos da turma



Fonte: Print da tela do grupo de Facebook criado pela autora.

Como exposto, o grupo é fechado e dedicado apenas à participação dos estudantes da Fase IV. Aos poucos a adesão dos alunos ao grupo foi sendo feita para que pudessem expressar suas opiniões e participar das atividades.

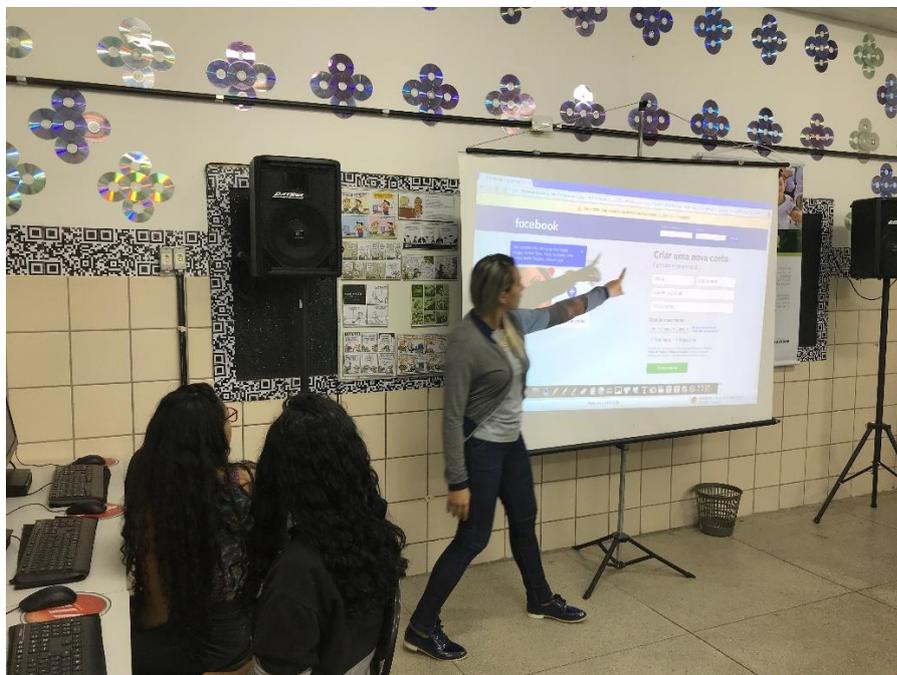
O acompanhamento foi feito tanto na escola, no laboratório de informática, como fora dela, uma vez que a maioria dos alunos possuía internet em casa podendo assim, efetivar a participação. O *corpus* investigado na pesquisa é formado pelos argumentos dos alunos nos comentários postados no grupo, ambiente virtual criado para que eles possam discutir temas referentes ao cotidiano e à vivência social comum a eles construindo argumentos.

As práticas de letramento digital foram trabalhadas concomitantemente, pois os alunos inseridos no ambiente digital também iam adquirindo conhecimentos ligados a situações concretas de uso efetivo da língua em gêneros digitais. Diante disso, concordamos com Thiollent (2011, p. 75) quando menciona que “o fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional”.

5.2.1 Interação e participação argumentativa no Facebook.

Apresentamos para os alunos como funciona o Facebook e qual a ferramenta da rede social que mais seria utilizada nas atividades. Vale ressaltar que todos os alunos já possuíam um conta nessa rede social e sabiam manuseá-la. Os mecanismos mais usados nas atividades, como *curtidas* e *comentários* já eram de conhecimento dos alunos por ser a rede social mais usada por eles. Apresentamos um registro da aula que seguiu esse planejamento:

Figura 7: Demonstração das ferramentas do Facebook utilizadas nas atividades



Fonte: da própria autora

Na sala de informática da escola, o Proinfo¹⁸, demonstramos o gênero comentário de Facebook fazendo leitura de exemplo retirado da internet como forma de abordagem do gênero (apêndice 2) . Por ser um gênero emergente, que contempla a esfera virtual, ressaltamos aos alunos que outros tipos de comentários, como o de esportes, mais conhecido, apresentam também sequência argumentativa em que se expõe um ponto de vista por parte do orador a fim de convencer o público. O gênero comentário, por apresentar predominância da

¹⁸O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/349-perguntas-frequentes-911936531/proinfo-1136033809/12840-o-que-e-o-proinfo>. Acesso em 10-10-2018.

argumentação, é relacionado diretamente com um contra-argumento, tomando como base da argumentação o discurso argumentativo do outro, o que para ADAM (2011) constitui um movimento de apreensão, no qual, uma ideia ao ser apresentada pode ser aceita ou refutada pelo ouvinte. Essa sequência argumentativa é apresentada no comentário de Facebook, pois a ordem das ideias para convencer o interlocutor gera, ao mesmo tempo, um debate, no qual o interlocutor concorda, ou discorda de uma tese, argumentando.

Vejamos, na figura 8 , na página seguinte, um print de uma postagem com comentários no Facebook usado como exemplo para leitura e análise em sala de aula com os alunos:

Figura 8: Print de tela para exemplo de postagem e comentário

compartilhou uma publicação
12 de outubro de 2018



Ter um presidente professor, que defende livros e não armas... É deste lado que estou!

Curtir Comentar Compartilhar

Não gosto de debater com os amigos sobre política mais, tenho que lhe informar comadre esse foi o pior prefeito da história de São Paulo, agora lhe pergunto qual a capacidade que essa pessoa tem de governar um país? a coisa da mulher

Curtir · Responder · 12 sem

E um cara que promete desencarcerar os criminosos também

Curtir · Responder · 12 sem

Sobre ser pior, são opiniões e não fatos.

Curtir · Responder · 12 sem

O crime será institucionalizado, alguns poderão cometer crime amparados na lei.

Curtir · Responder · 12 sem

Crime amparado pela lei é porrada e cadeia

Curtir · Responder · 12 sem

Você sabe que quem tem o poder pode institucionalizar o que quiser. Se a solução fosse tão fácil assim no mundo não haveria mais barbárie.

Curtir · Responder · 12 sem

Escreva uma resposta...

"Acorda mulher" estou bem vigilante e defenderei que a pátria mãe não vire uma "FRAQUEJADA".

Curtir · Responder · 12 sem

Pois é minha querida, temos pontos de vista muito diferente, fracasso pra me é votar em candidato e ser comandados por um presidiário (que decadência) mas respeito sua opinião ,bjs e bom fim de semana

Curtir · Responder · 12 sem

Quantas prisões injustas já presenciamos a longo da história da humanidade, a perseguição política só não percebe quem não quer. O tempo nos mostrará as obras de cada um e quem é um farsante.

Curtir · Responder · 12 sem · Editado

Fonte: página de facebook de aluna

Notamos que a frequência de argumentos e contra-argumentos se dá na relação de debate em que são mobilizados os interlocutores. Ao apresentarmos o exemplo, instigamos os alunos a identificarem primeiramente, o que são os comentários e a tese que o autor da postagem defende, para identificarmos na interpretação deles, a compreensão acerca do tema abordado na postagem. Sugerimos leitura complementar na sala de aula para a ampliação da competência leitora e para discussão oral sobre o tema.

A atividade mobilizou os alunos a participarem por ser um tema atual e muito presente no contexto em que o país se encontrava, o das eleições 2018, e que gerou muitas polêmicas, discussões e debates em redes sociais. Sobre o assunto, mesmo antes de ler o texto de apoio, os estudantes se mostravam dispostos a dar sua opinião. Pedimos que eles identificassem o conceito argumentos e contra-argumentos observando se as ideias expostas convergiam ou não. Assim, a sequência argumentativa baseada na defesa de uma opinião ficaria clara para o aluno compreendê-la. Achamos, ainda, conveniente solicitar que eles escrevessem um comentário, como se estivesse no ambiente virtual, para proporcionar engajamento com a leitura feita.

A seguir, descreveremos a atividade número 03 que dá sequência à intervenção didática.

5.3 LEITURA DE TEXTOS MOTIVADORES PARA ENRIQUECIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

Consideramos que ampliar a competência leitora é tarefa contínua do professor para que não limitemos os alunos a opiniões restritas, sem aprofundamento. Dessa forma, “quanto mais conhecimento de texto temos, mais isso se reflete (explicitamente ou não) nas nossas produções” (KOCH; ELIAS 2017, p. 168). No que se refere ao exercício da argumentação, as autoras destacam também, que lançar questionamentos ao ler um determinado texto é uma das estratégias para desenvolver a reflexão sobre o que está sendo lido, suscitando a argumentação. Pensando na influência da leitura sobre as produções textuais, planejamos a atividade apresentada no quadro 5:

Quadro 5: Planejamento para a terceira atividade

Objetivos	Carga horária e material	Etapas
<p>Ler textos de gêneros diferentes para ampliar a competência leitora e a argumentação;</p> <p>Estimular a argumentação a partir da leitura aprofundando os pontos de vista sobre temas de interesse social;</p> <p>Incentivar a leitura.</p>	<p>Duração de duas horas aulas para cada texto motivador;</p> <p>Jornal impresso para leitura de reportagem e computadores da escola para a leitura de charge no grupo do Facebook.</p>	<p>Distribuição de textos impressos para a leitura ou acesso aos textos na internet para a leitura;</p> <p>Discussão oral sobre os temas atuais abordados nas referidas leituras para instigar a argumentação;</p> <p>Produção escrita para exercício da argumentação</p>

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o planejamento, os alunos fizeram leitura de reportagem em jornal impresso e leitura de charge através do Facebook.

Nessa atividade, que abrange dois momentos relacionados à leitura, foi abordado o mesmo tema, pensado especificamente a partir do contexto social da turma para que houvesse identificação dos alunos com as leituras e isso os mobilizasse enquanto cidadãos a refletirem sobre a sua realidade.

Iniciamos a leitura de uma reportagem em jornal impresso (figura 9, na sequência), fazendo uma breve explicação sobre a estrutura da capa, manchetes, legendas, entre outros aspectos que compõem o texto. Em seguida, fizemos leitura compartilhada para a participação dos alunos, na qual foi abordada a questão da greve dos caminhoneiros ocorrida em maio de 2018 no Brasil, cuja repercussão atingiu todos os estados do país com o subsecutivo aumento da gasolina, de produtos alimentícios, entre outros agravantes, a partir de notícia publicada no *Jornal do Comercio*¹⁹ de 30 de maio de 2018, disponível na biblioteca da escola. Associado à leitura, fizemos discussão oral proporcionando debate e exposição de opiniões e interpretação escrita do texto para explorar a argumentação (**apêndice 3**).

¹⁹ Disponível no site <http://jconlineinteratividade.ne10.uol.com.br/capa-do-dia/2018.05.30.0.1.index.html>.

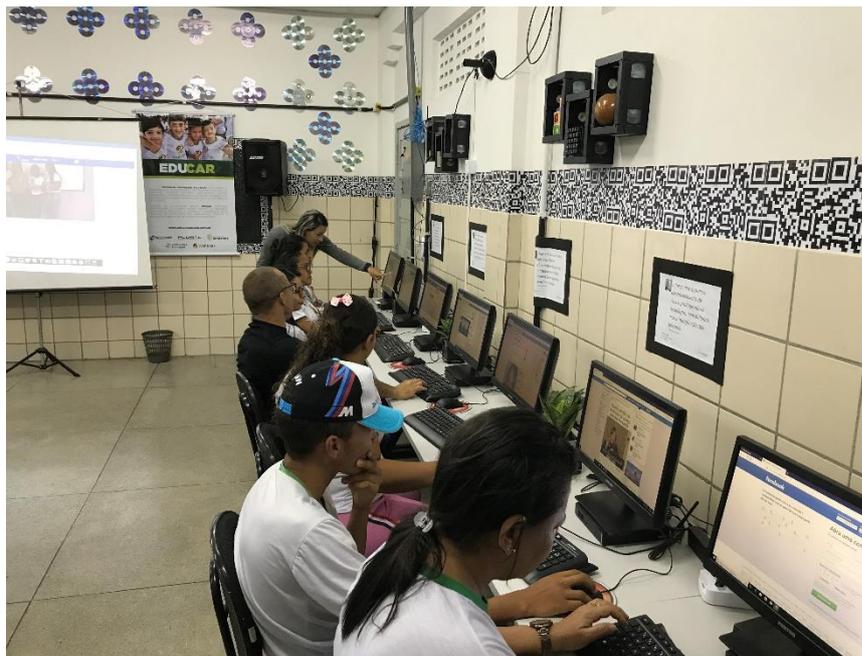
Figura 9: Leitura com os alunos em jornal impresso.



Fonte: da própria autora

Dando continuidade aos objetivos pretendidos nessa atividade, realizamos em outro momento, a leitura de um texto do gênero charge, explorando primeiramente alguns aspectos estruturais do gênero, como o tipo de linguagem apresentada e os recursos multimodais que o compõem (figura 10).

Figura 10: Alunos na sala do Proinfo para leitura de charge no Facebook



Fonte: da própria autora

Seguimos o planejamento aplicado para a atividade com a reportagem, pois, para essas duas tarefas, objetivamos a ampliação da leitura em mais de um gênero textual como uma forma de enriquecer os argumentos, uma vez que ao ler mais, mais conhecimento estaríamos construindo. Preferimos ainda abordar o mesmo tema para reforçar a ideia de que ao ampliarmos as leituras, estamos somando pontos de vista a fim de construir nossas ideias e defendê-las com propriedade. No apêndice 4 apresentamos a atividade como sugestão de intervenção didática.

A seguir, apresentamos a próxima atividade.

5.4 INTERAÇÃO DIGITAL E POSTAGEM NO GRUPO DO FACEBOOK

Nossa próxima atividade analisou a interação dos estudantes e a participação mobilizada a partir do grupo criado na rede social para suscitar discussões e construir a argumentação. Após termos feito atividades em sala de aula, descritas no planejamento número 3, para essa atividade número 4, preferimos deixar os alunos à vontade para participação extraclasse em qualquer momento que fosse conveniente, dentro de um prazo de 15 dias para que comentassem a postagem feita pela professora no grupo. O planejamento descrito no quadro 6, na página seguinte, apresenta os encaminhamentos.

Quadro 6: Planejamento para a quarta atividade

Objetivos	Carga horária e material	Etapas
<p>Proporcionar a produção de comentários em ambiente virtual;</p> <p>Identificar argumentos mais recorrentes.</p>	<p>Atividade extraclasse;</p> <p>Computador ou celular com internet.</p>	<p>Acessar o grupo da turma; comentar as postagens feitas pelo professor acerca dos temas discutidos anteriormente em sala;</p> <p>Leitura dos comentários dos estudantes em sala para verificação da construção dos argumentos e contra-argumentos;</p> <p>Elencar os argumentos mais recorrentes.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Na perspectiva da interação entre os estudantes, o letramento digital também foi trabalhado, uma vez que, para desenvolver qualquer atividade no ambiente digital, como afirma Xavier (2005), é necessário que algumas habilidades sejam desenvolvidas, capacitando os usuários para dominá-las.

Fizemos abordagem em sala de aula antecipando o assunto que seria postado no grupo para embasá-los do que seria tratado. Essa abordagem foi feita com perguntas inseridas nos exercícios de sala e com breves discussões apontando fatos que estavam sendo discutidos no contexto. Com a participação dos alunos no grupo, como mostra o registro da figura 11, na página seguinte, expusemos na sala de informática os comentários feitos por eles, para analisarmos os argumentos mais recorrentes.

Figura 11: Alunos em sala para discussão de argumentos postados no grupo



Fonte: da própria autora

Expusemos na sala de informática a postagem que foi feita no grupo para socializarmos os comentários dos alunos e para discutirmos as opiniões, destacando os argumentos mais frequentes. A imagem traz uma mulher espancada segurando uma placa com a *hashtag*²⁰ #elenão, que ficou amplamente conhecida no país durante a campanha política das eleições de 2018, como pode ser vislumbrado na figura 12:

²⁰ *Hashtag* é uma expressão bastante comum entre os usuários das redes sociais, na internet. Consiste de **uma palavra-chave antecedida pelo símbolo #**, conhecido popularmente no Brasil por "jogo da velha" ou "quadrado". Disponível em < <https://www.significados.com.br/hashtag/>> Acesso em 20/01/19.

Figura 12: Print de tela do grupo de Facebook



Fonte: Grupo de Facebook específico da turma em estudo.

Expostos os comentários dos alunos, elencamos as estratégias argumentativas frequentemente utilizadas por eles para, a partir das possíveis dificuldades, fazermos a intervenção didática. No próximo subtópico, descrevemos os encaminhamentos didáticos para a intervenção.

5.5 ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Evidenciadas algumas práticas de escrita argumentativa, vimos a necessidade de intervir didaticamente no desempenho da turma para trabalhar essa competência. As discussões proporcionadas na rede social *Facebook*, ambiente democrático livre para posicionamentos de ideias, remete ao que Lévy (1999) propõe como “ágora virtual”, uma

hipótese de plataforma virtual que explora as possibilidades que o ciberespaço proporciona para debates, tomada de posição e defesa de argumentos. A escrita virtual requer que os usuários apresentem domínios linguísticos que favoreçam a comunicação, cujos interlocutores interagem por meio de alguns artifícios comuns na linguagem virtual, como os *emoticons* e abreviação de palavras, mas, para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido, é preciso que “cuidemos da articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores” (KOCH; ELIAS, 2017).

Nesse sentido, elaboramos o planejamento do quadro 6 na intenção de ensinar aos alunos, algumas estratégias argumentativas:

Quadro 7: Planejamento para a quinta atividade

Objetivos	Carga horária e material	Etapas
<p>Analisar como se deu a construção dos argumentos nas postagens;</p> <p>Apresentar estratégias argumentativas.</p> <p>Mobilizar a discussão oral sobre temas da atualidade.</p>	<p>Duração de seis horas aulas;</p> <p>Data show;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Atividade escrita e on-line.</p>	<p>Explicar os tipos de argumentos;</p> <p>Analisar os operadores argumentativos;</p> <p>Aprimorar a capacidade argumentativa para a construção de argumento e contra-argumento.</p>

Fonte: elaborado pela autora

A partir de Koch; Elias (2017), a apresentação de algumas estratégias argumentativas, como as funções dos operadores argumentativos de soma, de contraste ou oposição, de justificativa e de conclusão; e de tipos de argumentos, a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), como comparação, causalidade e exemplo, nortearam as orientações nessa intervenção didática, usando outros textos modificadores de temáticas distintas, para que o *corpus* fosse ainda mais completo e as possibilidades de argumentação se manifestassem em maior intensidade. O acompanhamento das atividades ocorreu na sala de

aula com aplicação e correção e com a análise dos argumentos postados no grupo do *Facebook*.

Para iniciar o movimento da argumentação, desta vez, questionamos oralmente os alunos sobre *a obrigatoriedade do voto e sobre cotas raciais nas universidades*, para levantamento de tomada de posição e debate de opiniões, orientando-os de que toda opinião necessita ser explicada, justificada, apresentando argumentos que a sustentem. Esse direcionamento visando à argumentação oral estimulou os alunos a refletirem sobre suas afirmações, ordenando suas defesas argumentativas.

Em seguida, incentivamos que identificassem, em atividade escrita, recursos linguísticos persuasivos presentes no texto, como descrito na questão número 4 do **apêndice 5**, para refletirem sobre o poder das palavras na hora do convencimento do interlocutor diante de determinada ideia, já que recursos como operadores argumentativos, quando bem utilizados, auxiliam na construção da argumentação aprimorando os aspectos retóricos necessários para a construção do texto argumentativo. Essas atividades foram mais extensas por apresentarem o exercício contínuo de defesa de opiniões analisando com mais cautela a construção e exposição de um ponto de vista com bases linguísticas apropriadas para argumentar.

Com mais uma temática distinta, registramos, na figura 13, os alunos participando de atividade argumentativa oral para responder à questão número 2 do momento 2 no apêndice 5, cuja atividade explorou a criticidade e reflexão deles a respeito da proposta de discussão lançada a partir da seguinte situação: *“Um adolescente, para resolver um problema econômico da família dele, resolveu fazer cópias de CDs para vender. Ele vendeu todos os CDs e pagou a dívida”*.

Figura 13: Alunos participando de discussão oral argumentativa



Fonte: da própria autora

A partir das discussões que incitassem a argumentatividade, pedimos que os alunos retomassem o acesso às postagens do grupo, assim como foi feito no planejamento do quadro número 05, cuja descrição pode ser contemplada no tópico.

5.6 PRODUÇÃO DE POSTAGEM PARA VERIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA

A última atividade desenvolveu-se com exercício feito no grupo do Facebook, à semelhança das orientações planejadas na atividade 4²¹, para, agora, verificarmos se houve evolução na argumentatividade dos alunos após a intervenção trabalhando estratégias argumentativas.

As discussões proporcionadas em sala de aula sobre temas que retratam o contexto dos alunos incitando a tomada de posição e reflexão sobre tais situações, auxiliaram no sentido de desenvolver o senso crítico e de proporcionar o exercício da cidadania, uma vez que o próprio debate em sala e a exposição das opiniões na rede social ampliaram a ação participativa e o espaço para a troca de conhecimentos. O jogo argumentativo dos interlocutores mantém o orador e o auditório pertencentes a um diálogo construído a partir da argumentatividade de cada um, mesmo em situações de contraposição, e os tipos de argumentos utilizados para sustentar as ideias resultam em técnicas persuasivas de clareza e convencimento. Nesse sentido, planejamos a atividade conforme o quadro número 06:

²¹ Ver item 4.2 Propostas de atividades.

Quadro 8: Planejamento da sexta atividade

Objetivos	Carga horária e material	Etapas
Ampliar a argumentação a partir da intervenção feita em sala sobre os tipos de argumentos; Utilizar mais de um argumento; Avaliar a produção argumentativa.	Duração de duas horas aulas; Data show e computador com internet.	Fazer acesso extraclasse e/ou na escola ao grupo criado no Facebook para interagir e argumentar; Leitura dos comentários em sala; Avaliação da construção dos argumentos.

Fonte: elaborado pela autora

Ao acessarem o grupo, pedimos que os alunos comentassem a postagem dando mais atenção aos aspectos estruturais de um texto argumentativo, como a utilização de um exemplo, para enriquecer sua ideia dando-lhe mais credibilidade. Ressaltamos também, a apropriação aos temas discutidos, para haver seguridade diante de uma tomada de posição. Essa apropriação pôde ser feita com breve pesquisa na internet, para que eles pudessem ter embasamento sobre o que estavam lendo. A intertextualidade, nesses casos, foi relevante, pois o ambiente da rede social recorre muito a publicações de *memes* e *charges*, que geralmente incluem a ironia e o humor em sua estrutura. Nesse interim, o aluno não atualizado talvez atribua uma interpretação diferente da intencionada naquele texto, o que resultaria em divergência de informações.

Registramos um dos momentos de participação e interação no grupo do *Facebook* realizado na escola. Na ocasião, levamos os alunos para fazer o acesso à rede social através dos computadores da própria escola.

Figura 14: Alunos acessando o grupo do Facebook para realização de atividade



Fonte: da própria autora

Durante essa atividade, substituímos, mais uma vez, a temática e discutimos sobre *o sonho de uma criança humilde em estudar para aprender a ler e a escrever*. Postamos uma imagem sobre o tema e pedimos a análise dos alunos seguida de um comentário a respeito. A orientação para essa atividade está descrita no apêndice 6.

Aos termos a participação de todos, em outro momento, na sala de aula, expusemos os comentários no projetor multimídia para avaliarmos a construção argumentativa e socializarmos as ideias defendidas a fim de valorizar a participação de cada estudante e de demonstrar para a turma a evolução que tenham alcançado na escrita argumentativa.

Assim, nessa atividade, os alunos puderam fazer uma autoanálise de como era a escrita argumentativa, concordando e/ou discordando das ideias presentes nas discussões oportunizadas na sala de aula e no ambiente virtual, para aprimorar a comunicação e a argumentatividade.

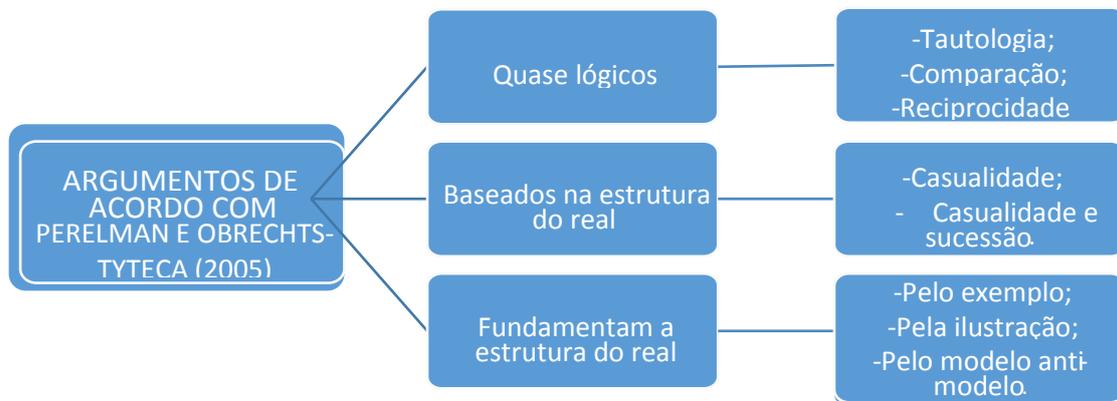
Feitas as intervenções didáticas com o objetivo de proporcionar discussões sobre temas que envolvem a realidade dos estudantes e para refletirem sobre suas opiniões na defesa de seus argumentos, analisamos, no próximo capítulo, como ocorreu esse processo e quais as técnicas argumentativas que eles conseguiram desenvolver ao longo das atividades.

5.7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analizamos os comentários construídos pelos estudantes com base nos tipos de argumentos propostos por Perelman; Obrechts-Tyteca (2005) que foram mencionados no capítulo 3.2 desta dissertação. Ressaltamos que os autores ainda apresentam outras técnicas argumentativas, mas iremos nos deter aos aspectos abordados especificamente nesse trabalho.

Para isso, atentaremos à análise verificando a frequência dos argumentos seguintes:

Diagrama 3: tipos de argumentos de acordo com Perelman e Obrechts-Tyteca (2005)



Fonte: elaborado pela autora

Apresentaremos as produções dos alunos em *prints* feitos a partir do grupo do Facebook, identificando-os em números de 1 a 6, respectivamente dos seis alunos que conseguimos participação efetiva em todas as tarefas, preservando a identidade. Serão expostas a primeira postagem e uma segunda postagem após a intervenção didática, para assim, avaliarmos o desenvolvimento argumentativo do aluno, selecionadas para demonstrar o processo de ensino-aprendizagem.

Totalizamos 12 produções para ilustrar a análise, porém, ao passo que as aulas foram sendo ministradas, não dispensamos a participação esporádica dos outros alunos, que, mesmo faltosos, ainda conseguiram acompanhar o conteúdo. Ainda assim, reiteramos que o *corpus* coletado a partir do acompanhamento das produções dos seis alunos assíduos apresenta credibilidade para a análise dos resultados. Ao final das análises, apresentaremos um gráfico comparativo com a exegese dos tipos de argumentos face à sua frequência de uso entre os alunos nas duas produções e a influência da intervenção didática, respectivamente.

Para a produção 1, discutimos sobre atos de violência contra mulheres e a propagação de ideais que remetessem a esse tema. Fizemos a postagem no grupo, solicitando

a interação de todos, não só acessando, mas também, deixando seus comentários. Vejamos o *print* dessa postagem para analisarmos os argumentos sobre ela:

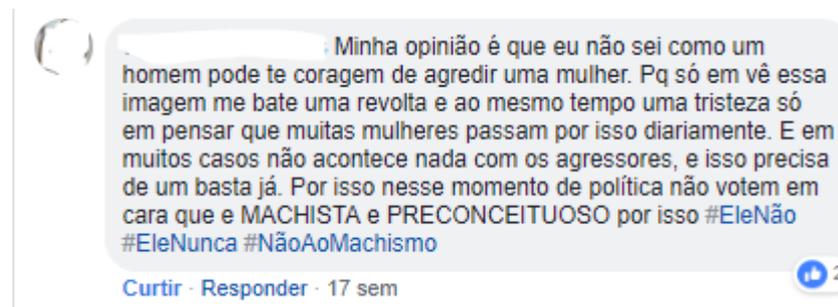
Figura 15: Print de postagem para primeira produção



Fonte: página do grupo de Facebook

De acordo com o posicionamento do aluno 1, disposto na figura 13, sua tese é baseada na defesa de que é inaceitável um homem agredir uma mulher devido a uma série de fatores que ele elenca um a um: revolta por ver a imagem da mulher espancada, tristeza, e indignação porque não acontece nada com o agressor.

Figura 16: Comentário 1 do aluno 1



Fonte: Página do grupo do Facebook

O aluno utiliza o operador argumentativo “por isso”, para fazer o fechamento do seu argumento, fazendo referência imediata ao contexto político da época da publicação, justificando o seu contraponto ao fato de uma possível eleição de partido considerada machista por algumas declarações feitas, motivo pelo qual ele não votaria nesse partido.

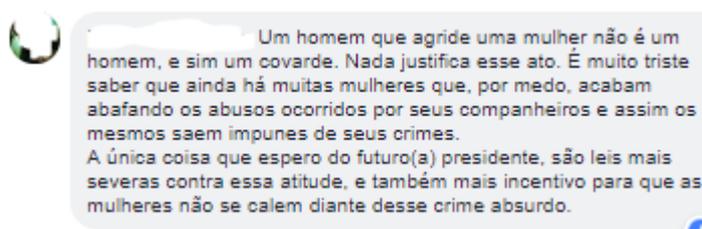
Ele ainda complementa sua defesa acrescentando as *hashtags* #EleNão # EleNunca #NãoAoMachismo. Esses recursos utilizados para encerrar seu argumento são característicos das publicações em redes sociais e reforçam o seu ponto de vista. Além de aderir ao estilo criativo e alternativo comuns na linguagem digital, isso mostra que o estudante usufrui das redes sociais, dominando a linguagem específica desse meio.

Vemos, nesse posicionamento, que o aluno recorre ao *argumento da reciprocidade*, pertencente ao grupo dos *quase-lógicos*, também citado como *argumento por regra de justiça* por Perelman e Obrechts-Tyteca (2005), cuja compreensão parte do princípio de que todas as pessoas devem ser tratadas igualmente, pois têm os mesmos direitos, e devem comungar do princípio da justiça. Ao citar “*só em pensar que muitas mulheres passam por isso diariamente*”, o aluno coloca-se no lugar do outro, equiparando os interlocutores em um mesmo patamar. Para ele, homens e mulheres devem ser tratados da mesma forma, sem sobreposição de poderes devido ao machismo.

Outro argumento que ele utiliza é caracterizado como *antimodelo*, sendo um dos *que fundamentam a estrutura do real*. Ao mencionar o candidato, o aluno usa referências que não devem ser seguidas, como machismo e preconceito, pois não sugerem condutas favoráveis para a boa convivência com as diferenças inerentes à humanidade. Assim, o aluno utiliza tais estratégias para embasar a validade de sua tese e convencer o interlocutor.

Vejamos a produção 1 do aluno 2:

Figura 17: Comentário 1 do aluno 2



Fonte: Página do grupo do Facebook.

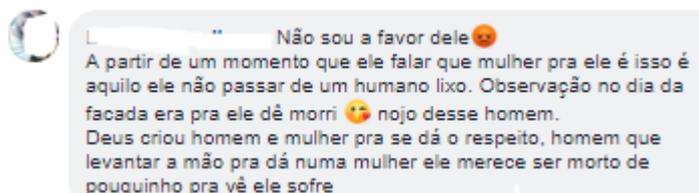
Na segunda produção, ainda sobre a mesma postagem, notamos que o aluno 2 apresenta bom domínio da gramática, com linguagem coerente. Ele compartilha da mesma

tese apresentada pelo aluno 1 no que se refere à não aceitação de atitudes de violência contra mulheres, deixando explícita sua preocupação com o futuro do país. Essa inquietação é retomada para fechar o posicionamento do aluno, quando ele faz um apelo para que sejam criadas leis mais severas diante desses crimes e incentiva as mulheres a se posicionarem diante de tais situações de violência.

De início, ele expõe seu ponto de vista apontando juízo de valor aos homens que agredem mulheres, com a colocação “*Um homem que agride uma mulher não é um homem e sim um covarde*”. Essa citação imprime um posicionamento impactante acarretado pela palavra “covarde” de sentido muito negativo na maioria das situações. Tal argumento faz parte do grupo dos *argumentos baseados na estrutura do real*, o da causalidade. Dessa forma, o orador instiga no auditório a ideia de que há uma relação imediata de causa e efeito, mas, mesmo imediata, não é suficientemente única. Para defender a sua ideia, ele se utiliza do argumento que pareça mais imediato, de acordo com sua intenção. Portanto, ao julgar que o homem que agride uma mulher é, antes de tudo, um covarde, o orador lança seu argumento tentando não ser refutável, uma vez que, para a maioria das pessoas, um covarde já exime todas as suas atitudes de uma possível compreensão. Num possível contra-argumento, nem toda covardia implica necessariamente, a agressão a uma mulher. Seria necessário elencar outros fatores para dar maior sustentação a essa defesa, acrescentando-lhe outras causas. O aluno ainda tenta convencer o interlocutor quando acrescenta “*nada justifica esse ato*”, mas não especifica que razões podem reforçar a ideia de não haver justificativa para isso. Por mais que pareça inaceitável, seria mais convincente que ele apresentasse com mais clareza as causas possíveis e consequências, o que seria já o *argumento da causalidade e sucessão*.

Analiseemos a produção 1 da aluna 3:

Figura 18: Comentário 1 da aluna 3



Fonte: Página do grupo do Facebook

Diante da produção da aluna 3, constatamos que há concordância na defesa da mesma tese entre os três alunos por serem contrários a atitudes que despertem violência contra a mulher. Especificamente nessa produção, identificamos um pouco mais de dificuldade da aluna em atender algumas normas gramaticais e gráficas. Apesar disso, entendemos seu posicionamento, cujas justificativas vão além do que está exposto nos comentários anteriores.

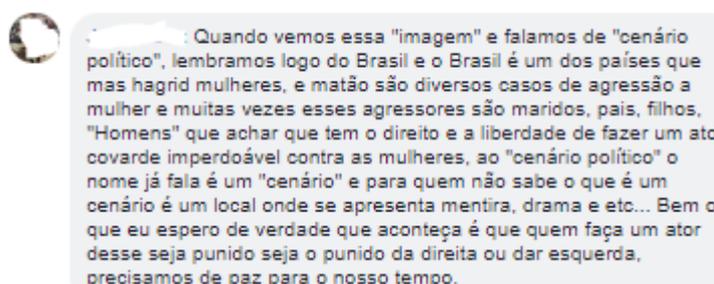
Nesse argumento, a aluna traz fatores não apresentados na publicação, nem mesmo implicitamente. Ela menciona acontecimentos externos ligados ao candidato à presidência do país (uma facada em público). Mesmo ainda se tratando de cenário político, a postagem feita pelo professor remete à reflexão sobre palavras de incentivo à violência contra a mulher, seja física, psicológica, ou de qualquer outro tipo, e não apenas à pessoa do candidato. A colocação da aluna parece estratégia para convencer o auditório, ilustrando que ela é tão contra a ideia da morte a quem cometer atos de violência contra uma mulher. Percebemos que os argumentos são limitados, generalizados, sem haver desenvolvimento na sequência argumentativa. Ao generalizar como “*humano lixo*”, o uso da palavra “lixo” para designar outras características negativas, resume a sua ideia. Além disso, ela faz uso de *emoticons*, dando a impressão de que as “carinhas” usadas substituem a falta de palavras para demonstrar seu pensamento.

Para defender seu ponto de vista, ela recorre ao grupo dos *argumentos que fundamentam a estrutura do real* e escolhe o argumento pelo *antimodelo*, especificamente na fala “*Deus criou o homem e a mulher para se dá o respeito*” (sic). Para essa aluna, se o homem e a mulher são criação de Deus, de acordo com os princípios religiosos, deveriam, pois, ser um modelo a ser seguido. Uma vez que um homem que maltrata uma mulher não deve ser um modelo para a sociedade, portanto, o *antimodelo* serve de argumento para defender sua tese como verdadeira. No final de seu texto, na expressão “*homem que levantar*

a mão pra dá numa mulher ele merece ser morto de pouquinho pra vê ele sofre” (sic), ela recorre ao grupo dos *argumentos baseados na estrutura do real*, do qual faz parte o da *causalidade e sucessão*. O ato de “levantar a mão para bater numa mulher” figura como a causa, sucedida da consequência de “ser morto de pouquinho pra vê ele sofre”. De acordo com Perelman e Obrechts-Tyteca (2005), os argumentos baseados na estrutura do real trazem a premissa de que o público se identifique com a situação representada em fatos que comumente acontecem, para, dessa forma, convencer de que tal tese é verdadeira.

Vejam os a produção 1 do aluno 4:

Figura 19: Comentário 1 do aluno 4



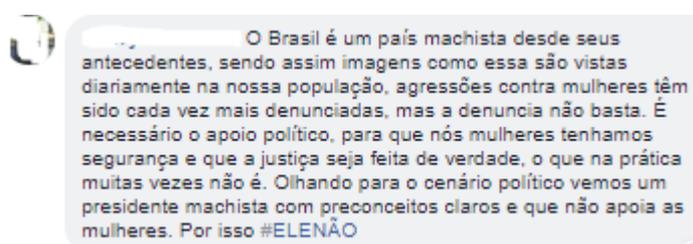
Fonte: Página do grupo do Facebook.

Os argumentos apresentados pelo aluno 4 nos chamam a atenção pelo fato de ele ter ampliado a discussão, mencionando o fato de que muitas das agressões feitas às mulheres são praticadas por pessoas da própria família. Provavelmente esse aluno tenha recorrido a informações complementares, seja através da televisão, da internet, para defender seu posicionamento: “*Brasil é um dos países que mais hagrid mulheres*” (sic). Ele fez uso dos *argumentos que fundamentam a estrutura do real*, dentre eles o *argumento pelo exemplo e pela ilustração*. Ao citar essa informação sobre o Brasil, o orador reforça quase irrefutavelmente a ideia de que vivemos em um país violento, onde ocorrem muitos casos de agressões e de mortes, implicando uma realidade. Mais que o *argumento pela ilustração*, que muito se aproxima do *argumento pelo exemplo*, partindo esse último de um fato para se chegar a uma conclusão advinda da formulação geral de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos (FIORIN, 2017, p. 185). Ou seja, a representação que o aluno fez do Brasil, citando o país como exemplo verdadeiro de uma realidade social violenta, leva o interlocutor a enxergar-se como parte dessa realidade em que ele também pode ser vítima dos mesmos atos. O *argumento pelo exemplo* não apenas ilustra, mas praticamente comprova que as ideias apresentadas são suficientemente convincentes. Já quando o aluno menciona o termo “*cenário*”, ele próprio quer chamar a atenção para a

ilustração representada pela palavra, ela mesma se explica. Um cenário é um lugar para demonstrar algo fictício, mas que, de certa maneira, faz um alerta à realidade. Nesse sentido, o aluno fez uso do argumento pela ilustração em que recorre a um evento particular para afirmar seu pensamento geral, o de que o cenário político reflete a realidade de atos violentos contra a mulher no país. Para encerrar o ponto de vista, o aluno encerra o seu pensamento sugerindo uma solução para o problema argumentado por ele, o que deu ao texto a característica de conclusão, comum em textos dissertativos.

Veremos a produção 1 do aluno 5:

Figura 20: Comentário 1 da aluna 5

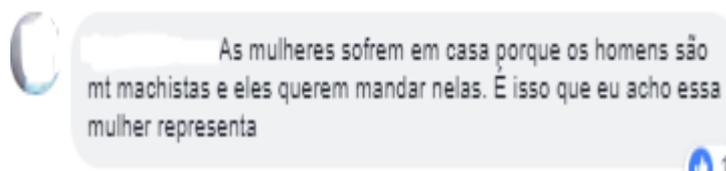


Fonte: Página do grupo do Facebook

Para dar a sua opinião, a aluna 5 inicia o comentário com a afirmação: “*O Brasil é um país machista desde seus antecedentes*”, já antecipando o seu posicionamento sobre a questão abordada na postagem. Para reforçar o ponto de vista, ela faz uso do *argumento de causalidade e sucessão*. A causa (o Brasil ser um país machista) leva a crer que, em consequência disso, agressões contra mulheres aconteçam com frequência e “*imagens como essa são vistas diariamente na nossa população*”, justificando o consequente de acordo com o antecedente, como afirma Fiorin (2017). Para a aluna, o fato de termos o machismo presente na sociedade intensifica as agressões contra as mulheres. Ao final de seu argumento, ela usa mais uma vez a palavra *machista*, agora se referindo especificamente ao candidato à presidência, cuja relação de comparação é estabelecida com a realidade do Brasil em geral. Assim, a aluna usa o argumento *quase-lógico* da *comparação*, estabelecendo a relação de que tanto o Brasil, quanto o candidato, são machistas. Isso se confirma no operador argumentativo *por isso* usado por ela para concluir seu pensamento, apoiando-se na *hashtag* #ELENÃO, utilizada por quem não apoiaria o candidato. Dessa forma, o orador ao defender sua tese, chama a atenção do público apontando suas defesas baseadas em pelo menos, duas técnicas argumentativas.

Analise o argumento apresentado no comentário 1 do aluno 6:

Figura 21: Comentário 1 do aluno 6



Fonte: Página do grupo do Facebook

De maneira breve, o aluno 6 escreve sua opinião compartilhando do mesmo pensamento demonstrado pelos outros participantes do grupo no que se refere à ideia de que o machismo é uma das causas da violência contra a mulher. Entretanto, evidencia seu posicionamento sem fazer menção ao cenário político sugerido na imagem através da placa com a hashtag #ELENÃO, ao contrário dos demais participantes do grupo que se expressaram com mais argumentos, enquanto o aluno 6, não expressa seu posicionamento político, deixando implícita sua posição partidária, e cita apenas o fato de *que as mulheres sofrem em casa porque os homens são machistas e eles querem mandar nelas*, sem apresentar mais opiniões.

Ao fazer o uso do *argumento da causalidade e sucessão* pertencente ao grupo dos *argumentos baseados na estrutura do real*, ele apresenta sua defesa apontando o machismo como a causa e a sucessão de agressões às quais as mulheres são vitimadas. O estudante ainda acrescenta a opinião de que “elas sofrem em casa,” o que sugere que, para ele, as mulheres são violentadas por pessoas da família. Com uma técnica argumentativa, o aluno expõe a sua opinião baseada na representação visual de uma mulher espancada e defende sua tese de que as mulheres sofrem em casa devido aos atos de violência dos homens.

Notamos que os argumentos utilizados pelos alunos são variados para defenderem basicamente a mesma tese (baseada na negação da violência contra a mulher). Identificamos uma maior frequência do argumento de causalidade e sucessão, o que nos leva a crer que eles refletiram sobre o porquê de as mulheres serem violentadas e serem contra atos que suscitem preconceito e machismo.

Faremos a exposição e análise dos comentários postados numa segunda produção dos alunos no ambiente digital, construída após as nossas ações de intervenção e, em seguida, faremos uma avaliação baseada nos processos de aplicação da argumentação na linguagem escrita:

- Quais progressos puderam ser vislumbrados na escrita dos alunos ao expressarem seus argumentos e quais técnicas foram mais utilizadas e mais inibidas?
- Em relação à afinidade com a internet e com as redes sociais, a interação dos alunos no grupo criado para discussão e ampliação da habilidade argumentativa confirma os dados apresentados nos gráficos 1 e 2?
- As leituras com diferentes textos e temas auxiliaram na construção da argumentação ou deixaram os alunos inibidos nesse processo?

Optamos, mais uma vez, por abordar temas diferenciados nas nossas aulas, todos relacionados ao contexto dos alunos, para que eles se identificassem com os textos e para suscitar a participação cidadã ao discutirmos questões vivenciadas na comunidade. Por situarmos a pesquisa no público da EJA, sentimos a necessidade de que as leituras fizessem sentido com o que é vivenciado também fora da sala de aula, não apenas na rede social, ou nos textos trabalhados nas aulas. São, portanto, situações reais que os fazem ler o mundo. Por isso, concordamos com Lajolo (2003, p.5) ao citar Paulo Freire quando diz que:

[...] leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo.

Exploramos a participação dos alunos abordando situações reais vinculadas ao contexto escolhendo temas que retratam a realidade. Assim, trazer leituras diferenciadas para as aulas parece ser uma das possíveis formas de ampliar essa competência e de estarmos atualizados para construir uma argumentação consistente e interessante, tanto para a produção de textos quanto para a conscientização cidadã.

Nessa perspectiva, escolhemos a postagem representada na figura 18 para fazermos a leitura e solicitarmos comentários que a explicassem, como detalhamos na atividade número 5 do apêndice 6:

Figura 22: Print de tela do grupo do Facebook para segunda produção analisada



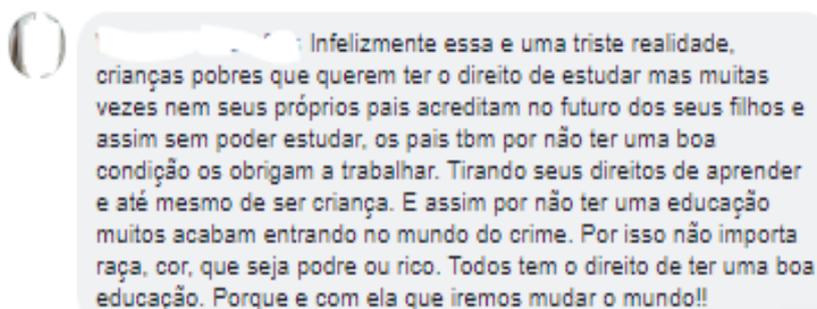
Fonte: Página do grupo do Facebook

A charge postada no grupo refere-se a uma família humilde composta por uma mãe e dois filhos, o mais velho pedindo a ela para aprender a ler e a escrever, o outro, uma criança de colo. O texto traz destaque para a expressão “ensino público” escrita em negrito, complementando os aspectos multimodais do gênero, que representa a figura da mãe com semblante estressado, como se gritasse para o filho que ele tem “mania de grandeza” diante da vontade dele de aprender a ler e a escrever. A mãe tem os pés descalços, o filho mais velho com um calçado diferente em cada pé e o de colo sem vestir nem calçar nada. Os três membros da família aparentam exaustos e caminham para alguma direção não exata na charge. Apesar desses aspectos, o menino mais velho carrega um caderno e um lápis, elementos que muito acrescentam à imagem.

Fizemos em sala uma breve abordagem sobre o gênero *charge*, que é comumente divulgado nas publicações de redes sociais, orientando os alunos a observarem todos os aspectos verbais e não-verbais que compõem o texto, se há ironia, humor, relação com o contexto, para que pudessem ler mais atentamente e refletir, mas deixamos a interpretação livre para eles, sem intervirmos na compreensão de cada um.

Sobre as atividades argumentativas dos alunos através dos seus comentários, obtivemos as seguintes produções:

Produção 2 do aluno 1:

Figura 23: Comentário 2 do aluno 1

Fonte: página do grupo do Facebook.

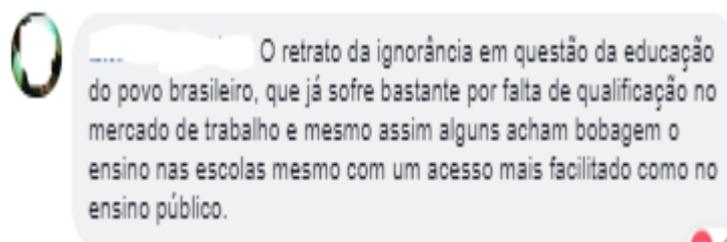
O aluno 1 pontua o fato de a imagem retratar “*uma triste realidade*”, a qual ele define, na sequência, com argumentos claros na defesa de sua tese. Para ele, não importa a condição social, pois todas as pessoas têm direito a uma boa educação. Para defender sua afirmação de que isso é uma “*triste realidade*”, ele recorre primeiramente aos argumentos que *fundamentam a estrutura do real*, fazendo uso do argumento pelo *antimodelo*, assim como fez na sua primeira produção. Ao dizer que “*nem seus próprios pais acreditam no futuro dos seus filhos,*” ele quer chamar a atenção do auditório para o fato de que se nem mesmo os pais desejam um futuro diferente do deles aos filhos, não são, de fato, modelos a serem seguidos; não são exemplos por desacreditarem que, apesar de sua condição financeira, os filhos possam ter um destino diferente. Em seguida, o aluno complementa sua argumentação agregando a sua fala o *argumento de causalidade e sucessão*, na expressão “*e assim sem poder estudar, os pais tbm por não ter uma boa condição os obrigam a trabalhar*”. Nesse trecho, o aluno defende que o fato de os pais não terem podido estudar e não terem uma boa condição (causa), os filhos são obrigados a trabalhar (consequência), bem como no trecho “*e assim, por não terem uma educação (causa) muitos acabam entrando no mundo do crime*” (consequência). Essa técnica não havia sido usada por ele em sua primeira produção, resultando em um dos avanços apresentados pelo aluno ao construir seu texto. Ainda em sua defesa, ele usa mais uma vez, assim como em sua primeira produção, o argumento de reciprocidade, que se situa no grupo dos *argumentos quase lógicos*, no trecho “*Todos tem o direito de ter uma boa educação. Porque e com ela que iremos mudar o mundo!!*” Quando o aluno usa o verbo “iremos”, ele se coloca como parte integrante desse mesmo grupo, estabelecendo a relação de equivalência e o princípio da justiça. Observamos também que o estudante fez uso de operadores argumentativos como “nem” “até mesmo”, “e assim”, “por

isso”, tornando mais claro o encadeamento de suas ideias na sequência argumentativa. Na sua primeira produção, o aluno usou muito o operador “e” para encadear as orações.

Avaliamos, pois, que o aluno 1 progrediu positivamente na sua escrita argumentativa após as intervenções didáticas, aumentando as estratégias e ampliando tanto a sua escrita, como também sua criticidade, já que ele usou mais argumentos para defender a sua tese. Ele baseia sua defesa no plano do *antimodelo*, para, primeiramente, mostrar como não deve ser feito, o que não deve ser seguido e acrescenta como deveria ser, incluindo-se como parte desse mesmo processo. Então, ele deseja para os outros o que deseja que aconteça consigo mesmo, numa visão recíproca dos fatos. Além desses dois tipos argumentativos, ele acrescentou em mais de uma vez, causas e consequências dos fatos, o que demonstra que sua reflexão foi ampliada para fundamentar seu pensamento e convencer o auditório.

Vejam a produção 2 do aluno 2:

Figura 24: Comentário 2 do aluno 2



Fonte: página do grupo do Facebook

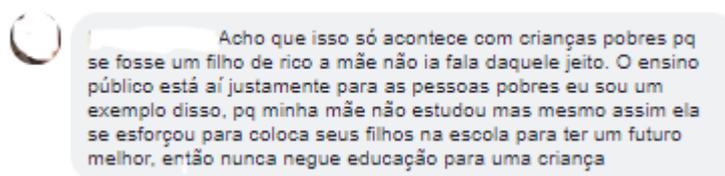
Para o aluno 2, a imagem resume um quadro da ignorância do povo brasileiro. Essa é a tese que ele pretende defender ao analisar a charge que representa uma mãe ignorante, no ponto de vista dele, diante do desejo do seu filho de querer estudar. A princípio, o aluno 2 faz uma análise mais global da charge, localizando o problema da falta de educação estreitamente ligado à ignorância. Nesse caso, ele se apoia no *argumento da causalidade*, assim como fez em sua produção 1. Ao generalizar o problema, ele aponta uma causa imediata como razão próxima pela qual os efeitos são produzidos. Assim, dizer que o problema de uma mãe recusar ao seu filho o desejo dele aprender a ler e a escrever torna-se o argumento mais plausível para o orador, de acordo com seus propósitos argumentativos. Para complementar sua defesa, o aluno 2 recorre a mais uma estratégia. Ao acrescentar “*que já sofre bastante por falta de qualificação no mercado de trabalho e mesmo assim alguns acham bobagem o ensino nas escolas*”, ele faz uso do argumento pela ilustração, figurando concretude a um fato tido como geral, mas que parte de um caso particular. O fato de “*alguns acham bobagem o ensino nas escolas mesmo com um acesso mais facilitado como no ensino público*” não justifica que haja

falta de qualificação no mercado de trabalho. Intrínseco a esse fato estão outras causas como, por exemplo, as pessoas recusarem o ensino público não por acharem bobagem, mas por não terem oportunidade de frequentar a escola. Nesse caso, a ilustração serve para reforçar uma tese que é tida como aceita. Ainda nessa mesma fala ele faz uso do argumento pelo exemplo, quando acrescenta “*que já sofre bastante por falta de qualificação no mercado de trabalho*”, reforçando sua fala com um argumento quase incontestável. Ao citar o “*retrato da ignorância*” o aluno se vale de um exemplo que corresponde a algo real, pois é inegável que a falta de qualificação no mercado de trabalho também contribua negativamente para uma população ignorante.

Considerando as produções 1 e 2 do aluno 2, verificamos que, na sua primeira produção, houve uso de apenas uma técnica argumentativa, que se repetiu na segunda: o *argumento pela causalidade*. Já na segunda produção, ele ainda utilizou mais dois tipos de *argumentos que fundamentam a estrutura do real*, a *ilustração* e o *exemplo* para dar veracidade a sua tese, o que demonstra um avanço na sua escrita argumentativa. Apesar disso, consideramos que a primeira produção do aluno 2 foi mais clara. Atribuímos essa observação ao fato de a pontuação ter sido mais adequada, o que também colabora, na escrita, para a compreensão do texto.

Vamos à produção 2 da aluna 3:

Figura 25: Comentário 2 da aluna 3



Fonte: Página do grupo do Facebook

Verificamos que a aluna 3 motivou muito claramente seus argumentos defendendo que crianças pobres podem ter um futuro melhor através da educação. Apesar de a imagem retratar uma mãe que subestima o desejo do filho, para a aluna 3, “*nunca negue educação para uma criança*”, trecho em que ela usa verbo no imperativo, na intenção de reforçar sua tese.

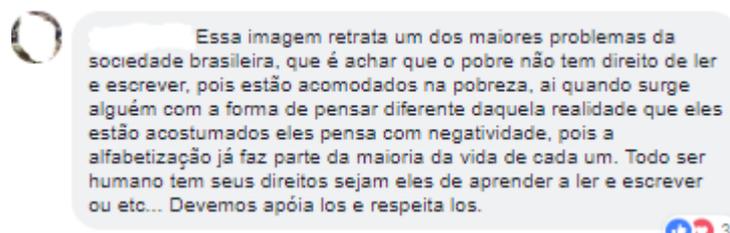
Em sua primeira colocação, a aluna 3 motiva o auditório a crer que sua tese seja válida fazendo uso de uma estratégia argumentativa não utilizada por ela em sua primeira produção. Ao dizer “*...isso só acontece com crianças pobres pq se fosse um filho de rico...*”,

ela faz uso do *argumento quase lógico da comparação*, trazendo à tona duas realidades diferentes, mas que apresentam correlação. Comparar é sempre um argumento forte porque coloca duas realidades aproximadas, num mesmo plano. Apesar disso, não são absolutas, pois os elementos comparados oferecem “aspectos acidentais, deixando de lado elementos fundamentais entre eles” (FIORIN, 2017, p.124). Assim, não se pode generalizar que os filhos dos ricos não passem pela mesma situação, podendo ser um contra-argumento diante do posicionamento da aluna. Ainda para reforçar sua opinião, ela faz uso de mais um argumento, também utilizado em sua primeira produção, o da causalidade e sucessão. Ao explicar que “*se fosse um filho de rico (antecedente) a mãe não ia fala daquele jeito*” (consequente), ela aponta uma razão pela qual crianças de níveis sociais diferentes têm tratamentos diferentes: uma relação de *causa e consequência*. Apesar dessa colocação, a aluna ressalta que não se pode tirar de ambas o direito à educação. Nesse contexto, ela se coloca como parte desse processo, servindo de exemplo cujo caso particular serve para comprovar uma tese - *argumento pelo exemplo*. Esse tipo de argumento é bastante convincente por ele parte de uma estrutura que fundamenta o real, com fatos, ultrapassando uma suposição em que o auditório fica praticamente convencido da tese defendida pelo orador.

Ainda quando a aluna cita “*minha mãe não estudou mas mesmo assim ela se esforçou para coloca os filhos na escola para ter um futuro melhor*”, temos mais um outro tipo de argumento, o argumento pelo modelo, também do grupo dos que *fundamentam a estrutura do real*. A mãe da aluna serve como um modelo a ser seguido, estabelecendo fator relevante a ser citado no seu posicionamento, onde ela representa claramente que o fato de sua mãe não ter estudado não implica automaticamente que ela como filha também não tenha esse direito.

Analisando o posicionamento da aluna 3 fica evidente que ela progrediu na sua argumentação, pois em sua segunda produção utilizou quatro estratégias argumentativas, em comparação com a primeira, construída por apenas duas. Não podemos desconsiderar o fato de a aluna ter se identificado particularmente com a situação abordada no texto motivador, imprimindo subjetividade em seu posicionamento. Identificamos também que ela não usou *emoticons*, como fez em sua primeira produção, o que nos parece que, nessa segunda produção, o uso expressivo das palavras tenha dado conta de sua defesa.

Observemos a produção 2 do aluno 4.

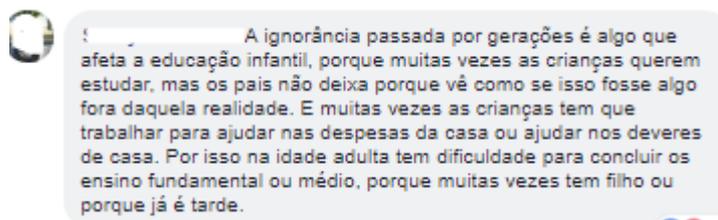
Figura 26: Comentário 2 do aluno 4

Fonte: Página do grupo do Facebook.

Em sua segunda produção, o aluno 4 formula a sequência argumentativa semelhante à sua primeira produção, apontando o Brasil de maneira mais generalizada para embasar sua defesa e desencadear o restante de seus argumentos. Ao afirmar que “*um dos maiores problemas da sociedade brasileira, que é achar que o pobre não tem direito de ler e escrever*”, o orador constrói uma suposição que acaba persuadindo os interlocutores na intenção de tornar convincente esse argumento, além de, ao vitimizar os pobres com o não direito de aprender a ler e a escrever, o aluno 4 comove o auditório, o que consiste um artifício muito fácil de convencer as pessoas quando apela-se aos sentimentos. Esse artifício não estabelece diretamente a função de comprovar fatos, mas de construir uma ilustração que muito se aproxima da realidade, tornando-se um forte argumento. Essa técnica também foi utilizada pelo aluno em sua primeira produção, o que nos parece confirmar que seja para ele, a maneira mais fácil de começar a se posicionar e defender claramente seu ponto de vista. Ainda em seu posicionamento, o aluno 4 usa o argumento de *causalidade e sucessão*, acrescentando que o fato de os pobres serem acomodados (antecedente) resulta automaticamente na negação de uma outra pessoa (consequente), também pobre, que pense de maneira diferente. Em seguida, ele conclui sua posição, inserindo o operador argumentativo “pois”, quando diz, “pois, *a alfabetização já faz parte da maioria da vida de cada um*”. Com esse complemento, o aluno quer deixar claro que um dos problemas da sociedade brasileira é o comodismo ou a crença de que os pobres são incapazes de construir algo melhor por não acreditarem neles mesmos. Para terminar seu texto, o aluno se coloca como parte dessa sociedade no dever de “*Devemos apóia los e respeita los (sic)*”, construindo mais um elemento argumentativo, o *da reciprocidade*.

Na avaliação do nosso aluno 4, identificamos que, em sua segunda produção, ele utilizou de mais estratégias argumentativas que na primeira, o que comprova nossas ações interventivas como positivas na construção dos argumentos.

Vamos analisar a produção 2 da aluna 5 a partir de sua publicação em nosso grupo do *Facebook*:

Figura 27: Comentário 2 da aluna 5

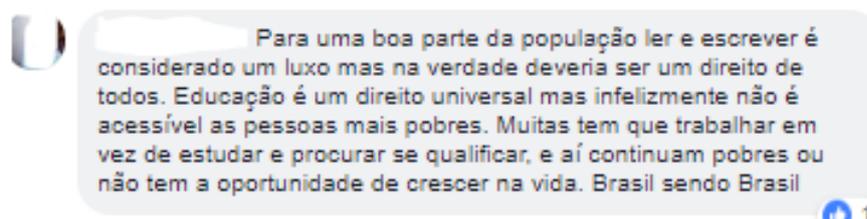
Fonte: Página do grupo do Facebook.

Os argumentos utilizados pela aluna 5 nos levam a crer que seu posicionamento concorda com o que foi defendido pelo aluno 2 no que se refere ao fato de considerarem a ignorância como um dos causadores da falta de expectativas de um futuro melhor para crianças pobres através da educação. A aluna 5 apresenta primeiramente, que a “*A ignorância passada por gerações é algo que afeta a educação infantil*” fazendo uso do argumento da *causalidade*, baseado na *estrutura do real*. Esses argumentam se sustentam a partir de experiências de vida às quais o orador se apoia para defender sua tese por constituírem estruturas que “compõem” a realidade. Para a aluna 5, a ignorância implica uma causa imediata para a ocorrência de sucessões, que logo ela cita através de outra técnica argumentativa, *a causalidade e sucessão*, baseada no mesmo fundamento de estrutura do real. Os sucessivos fenômenos citados por ela, os quais ela elenca introduzidos pela expressão “*muitas vezes*”, enfatiza sua tese anteriormente citada – o fato de que a ignorância desencadeia uma série de consequências ao futuro de tais crianças. São portanto, segundo essa aluna, consequências como: os pais não permitirem as crianças estudarem pelo fato de acharem isso algo fora de sua realidade; as crianças terem que trabalhar para ajudar nas despesas e nos deveres doméstico; terem dificuldades de, no futuro, concluírem os estudos no ensino fundamental e no ensino médio, porque, como a aluna mesma enfatiza, “*já é tarde*”. Todas essas implicações são advindas da ignorância, que se apresenta como causa.

Percebemos que a aluna 5 motivou a estratégia da *causalidade*, assim como em sua produção 1, acrescentado a esse segundo evento comunicativo a estratégia da *causalidade e sucessão*, que não havia sido utilizada por ela anteriormente. É interessante vermos a desenvoltura dessa aluna no domínio desse tipo de argumento, muito enfatizado em sua fala, apontando várias consequências para sustentar sua opinião.

Passemos para a nossa última análise, com a produção 2 do aluno 6:

Figura 28: Comentário 2 do aluno 6



Fonte: Página do grupo do Facebook

Comparando com a sua primeira produção, podemos observar que o aluno 6 motivou mais de uma técnica argumentativa, o que já demonstra significativa melhora na aprendizagem. O aluno inicia seu texto afirmando que a educação “*deveria ser um direito de todos*”, depois ele reafirma essa opinião dizendo que “*infelizmente não é acessível as pessoas mais pobres*” (*sic*). Percebemos o desejo dele em ressaltar que, apesar de ser um “*direito universal*”, a educação ainda se restringe a camadas mais privilegiadas da sociedade, enquanto aos menos privilegiados, resta o destino da pobreza.

Essa argumentação do aluno 6 se baseia na *causalidade*, pois há uma busca pelas justificativas em apontar as causas que comprovam que a educação, apesar de ser um direito universal, ainda não é acessível aos pobres. Em seguida, ele acrescenta quais seriam algumas dessas causas, apoiando-se no argumento da *causalidade e sucessão*, explicando que o fato de as pessoas pobres terem que trabalhar ao invés de buscar qualificação através dos estudos, resulta no quadro de pobreza e falta de oportunidade de crescer na vida. Para encerrar, o aluno acrescenta uma frase de impacto “*Brasil sendo Brasil*”. Apesar de ser uma frase curta, tem significativa expressividade crítica na intenção de manifestar alguns estereótipos que o Brasil carrega popularmente, como insucessos de ordem educacional e um país de desigualdades sociais. Esse argumento utilizado pelo aluno 6 dentro dos *quase-lógicos* é caracterizado pela *tautologia*, cujo princípio é apresentar uma falsa repetição de termos, no sentido de que a palavra *Brasil* apesar de repetida, remete a referentes diversos.

Avaliamos de maneira bastante positiva a evolução do nosso aluno 6, pois sua segunda produção baseou-se em três estratégias diferentes, o que não se verificou na primeira, com apenas uma, além do aspecto da criticidade, demonstrado mais desenvolvido em sua segunda produção. As discussões feitas em sala de aula colaboraram com a desenvoltura comunicativa desse aluno, que passou a ser mais participativo.

Os resultados das análises comprovam o êxito das atividades interventivas obtidos entre a primeira e a segunda produção no sentido de desenvolver habilidades argumentativas,

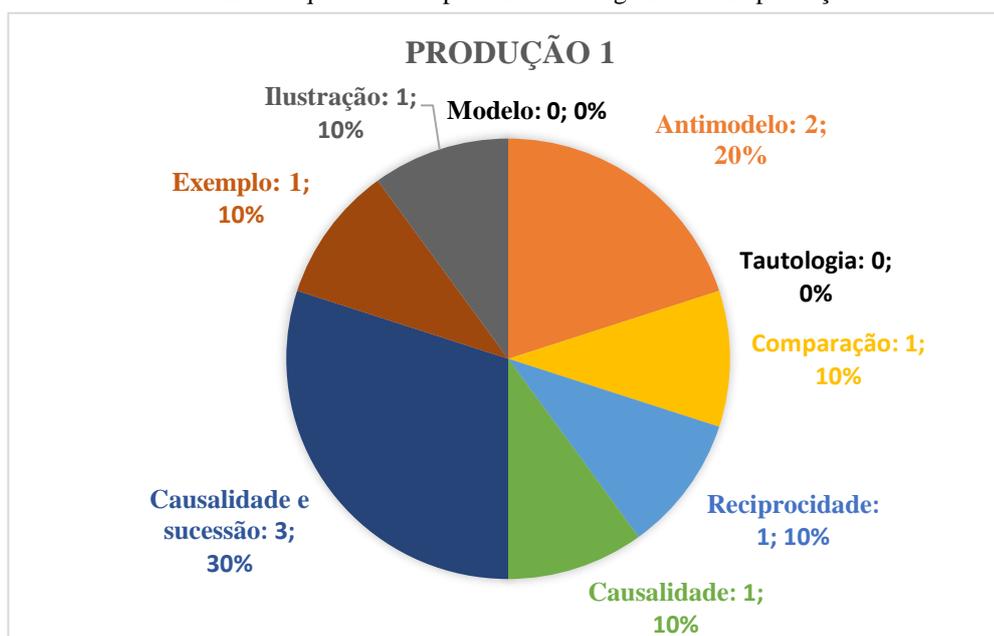
criticidade e letramento digital. Os alunos utilizaram estratégias argumentativas mais variadas para defender seus pontos de vista, demonstrando maior domínio dessa competência na segunda produção, que aconteceu após as intervenções didáticas para avaliarmos o resultado do processo de ensino.

Vejamos os argumentos que foram utilizados especificamente nas duas produções em cada um dos alunos para compreendermos os gráficos.

- **Aluno 01:** *Primeira produção:* reciprocidade e antimodelo;
Segunda produção: reciprocidade, antimodelo e causalidade e sucessão;
- **Aluno 02:** *Primeira produção:* causalidade;
Segunda produção: causalidade, ilustração e exemplo;
- **Aluna 03:** *Primeira produção:* antimodelo, causalidade e sucessão;
Segunda produção: causalidade e sucessão, comparação, modelo e exemplo;
- **Aluno 04:** *Primeira produção:* exemplo e ilustração;
Segunda produção: ilustração, causalidade e sucessão e reciprocidade;
- **Aluna 05:** *Primeira produção:* causalidade e sucessão e comparação;
Segunda produção: causalidade e sucessão e causalidade;
- **Aluno 06:** *Primeira produção:* causalidade e sucessão;
Segunda produção: causalidade e sucessão, causalidade e tautologia.

Observamos que, entre a primeira e a segunda produção, houve uma evolução na utilização de argumentos variados. Isso significa que os alunos conseguiram desenvolver maneiras diferentes de expressarem suas ideias, não se apegando apenas a uma forma de fazer isso, já que em todos os alunos identificamos o acréscimo de uma estratégia diferente na segunda produção, e não apenas, a repetição da primeira. A aluna 05 manteve sua argumentação baseada em duas estratégias, mas que partiram de tipos diferentes, o que é bastante relevante ao considerarmos o seu desenvolvimento nas atividades.

Evidenciamos as ocorrências dos argumentos através dos gráficos 3 e 4 referentes às produções 1 e 2, respectivamente.

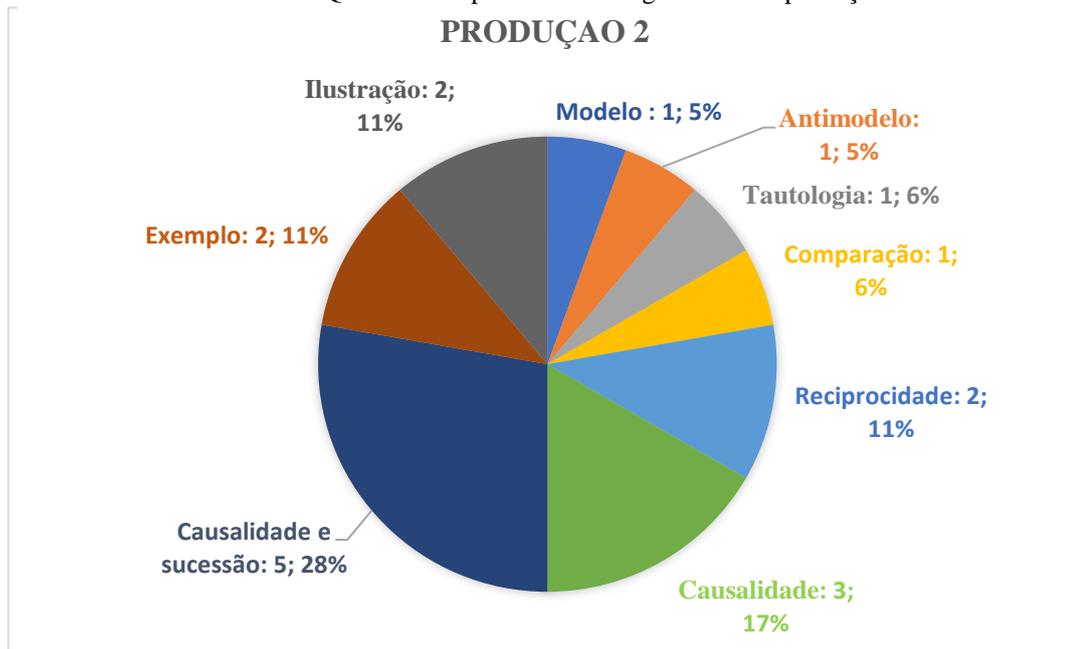
Gráfico 3: quantidade e percentual de argumentos na produção 1

Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira produção, foram mobilizadas sete estratégias argumentativas nas quais houve maior ocorrência dos argumentos de *causalidade e sucessão*, seguida dos argumentos baseados no *antimodelo*. Observamos uma tímida variação na forma de argumentar dos alunos, cujos comentários postados no grupo do Facebook demonstraram a necessidade de intervirmos nessa habilidade.

Entre os tipos de argumentos da pesquisa, os de *modelo* e *tautologia* não ocorreram na primeira produção dos nossos alunos. Esses aspectos serviram para ilustrar as necessidades de escrita argumentativa que foram consideradas para planejar as atividades, visando o desenvolvimento da argumentação.

Vejamos com o gráfico 4, os percentuais que indicam as ocorrências da segunda produção, no que se refere à utilização de estratégias argumentativas:

Gráfico 4: Quantidade e percentual de argumentos na produção 2

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 04, percebemos que os alunos mobilizaram mais estratégias, considerando que, nessa segunda produção, tivemos a ocorrência de todos os argumentos trabalhados em sala, incluindo os do tipo *modelo* e *tautologia*, que não foram produzidos na primeira postagem realizada. Esse dado demonstra que houve sucesso no processo de ensino e aprendizagem da argumentação, pois a análise quantitativa nos deixa clara a evolução dos estudantes nesse sentido. Ao compararmos ambas produções, constatamos que os alunos defenderam suas ideias fundamentadas em mais de um argumento após nossas ações interventivas, aplicando na escrita as diferentes formas de convencer o interlocutor.

Considerando a análise, verificamos que os alunos mobilizaram mais frequentemente o argumento da *causalidade e sucessão* com 28,6%, o que demonstra que, para eles, defender um ponto de vista apoiando-se no que veem em seu contexto e vivenciado nas próprias experiências oferece embasamento mais consistente para defender suas opiniões e compreender a realidade. De acordo com Perelman; Obrechts-Tyteca (2005, p.297), os argumentos *baseados na estrutura do real* (causalidade e causalidade e sucessão) representam que “nosso sistema de significação considera o mundo objetivo”, o que configura uma lógica implicativa.

O argumento da *causalidade*, que também parte do mesmo fundamento, foi outra estratégia muito utilizada, alcançando 14% , demonstrando que, para os alunos, defender um ponto de vista a partir do que se vive, do que se conhecesse no dia a dia, parece ser uma maneira mais fácil de expor uma opinião e explicá-la. Apesar de maior frequência dessas duas estratégias, vemos que os outros tipos de argumentos também foram compreendidos e serviram de embasamento para a defesa das ideias, o que representa grande evolução diante das necessidades identificadas.

Ressaltamos que as discussões orais e as atividades de leitura e interpretação presentes nos exercícios interventivos prepararam os alunos para construção de suas reflexões nas atividades on-line, o que foi progredindo a cada aula e é relevante ao considerarmos a maior expressividade nas produções escritas posteriores. O acompanhamento pedagógico que conseguimos realizar representou uma parceria significativa para a aprendizagem argumentativa e para o engajamento social de todos.

Ao optarmos pelas redes sociais, especificamente o *Facebook*, para realizarmos as discussões e a construção da argumentação, confirmamos o que se apresenta nos gráficos 1 e 2 a respeito da utilização desse meio de comunicação virtual para expressão de opiniões sobre os fatos que circundam o contexto, pois, ao incitarmos a participação dos alunos obtivemos resposta significativa.

No início, essa participação foi um pouco inibida pela questão de dividir com o professor um ambiente fora da sala de aula e por saber que estavam sendo avaliados. Diante dessa observação, que surgiu após as primeiras semanas de criação do grupo, tentamos estabelecer uma relação mais próxima, comentando na sala de aula a participação de todos, com elogios e com leveza ao cobrarmos a participação, para que se tornasse um hábito corriqueiro e garantir que os alunos ficassem confortáveis para interagir. A partir de então, as discussões foram progredindo, tanto no ambiente virtual, quanto no espaço na sala de aula, até que os próprios alunos passaram a pedir mais vezes a aplicação de atividades interativas e como sugestão para os outros professores da escola. Por serem adeptos ao *Facebook*, nossas atividades chegaram até os alunos como uma forma diferente de aprendizagem.

A variação de gêneros e temas textuais flexibilizou as discussões para circularmos por mais de uma questão de interesse social, como discutir a violência, a política, a educação, a ética e a cidadania. Não quisemos situar em apenas um tema porque talvez as discussões fossem perdendo força, tornando-se cansativas. Para isso, incitamos a participação argumentativa através de reflexões acerca de problemas sociais que precisam ser discutidos para conscientização e exercício da cidadania.

De modo geral, ao tratarmos a argumentação à luz da teoria de Perelman; Obrechts-Tyteca (2015) e de outros autores citados, como Fiorin (2017), pretendemos ampliar o domínio de técnicas argumentativas que poderiam ser usadas pelos alunos não só na sala de aula, mas na sua convivência em sociedade. As ações de intervenção muito colaboraram nessa expectativa, o que ficou comprovado não só nos gráficos, mas no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

No término de nossas atividades, proporcionamos um momento para escutar os alunos e dialogarmos sobre as práticas realizadas ao longo da intervenção e refletirmos sobre a aprendizagem construída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao enveredarmos pelo estudo da argumentação na Educação de Jovens e Adultos, objetivamos alcançar a aprendizagem da língua portuguesa enquanto disciplina transformadora, considerando a realidade a qual nossos alunos estavam inseridos. Apesar de enfrentarmos o desafio da evasão escolar, comum na EJA, persistimos no nosso objetivo até conseguirmos realizar todas as atividades pensadas especificamente para esse público.

Para isso, fizemos um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil percorrendo alguns aspectos importantes da modalidade na intenção de nos inteirarmos sobre o sistema que orienta essa modalidade de ensino e sobre o contexto ao qual nossos alunos estavam inseridos. Consideramos que esse levantamento muito contribuiu para melhor direcionamento das atividades interventivas.

Através da pesquisa-ação, desenvolvemos nossas atividades baseadas na rede social mais utilizada por nossos alunos, o *Facebook*, e consideramos que o ensino de estratégias argumentativas colaborou para o engajamento social e consequentemente para o letramento digital, por inserirmos no contexto escolar ferramentas tecnológicas de interação. Nossa experiência foi concretizada com alunos da Fase IV, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental 2.

Escolhemos a rede social *Facebook* para mediar as atividades realizadas em sala e também extraclasse, flexibilizando a participação dos estudantes, que puderam responder aos exercícios em horários convenientes a eles, dentro do prazo estimado pelo professor. Por serem alunos que trabalham, optamos por tarefas que se adaptassem à disponibilidade deles como uma forma de garantirmos o retorno da aprendizagem e melhor aproveitamento do tempo destinado às aulas presenciais.

Realizamos as atividades com o exercício da leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais dando ênfase à construção da argumentação escrita no ambiente virtual. Por considerarmos que o uso das redes sociais tem se tornado prática cotidiana dos alunos, como mostramos através do questionário respondido por eles (apêndice 1), decidimos incluir essa prática nas aulas de língua portuguesa, pois como afirma Xavier (2013), o uso das redes sociais contribui não apenas para a interação social, mas também educacional, o que significa que essa prática precisa ser inserida nas escolas.

Durante o processo de intervenção, aplicamos seis atividades planejadas com base em Koch e Elias (2017) no que se refere ao desenvolvimento da argumentação, associadas à proposta de módulos didáticos apresentada por Lopes-Rossi (2011), que consideram a leitura

do gênero a ser produzido, a produção após a troca de informações e o uso efetivo desse gênero, divulgando-o. Nossa análise foi construída a partir do *corpus* composto por doze produções de seis alunos na rede social *Facebook*, aplicadas à luz da teoria da argumentação de Perelman; Obrechts-Tyteca (2015). Para isso, utilizamos a sala de informática da escola e os aparelhos de celular e computadores com internet de que cada aluno dispunha para as atividades feitas em casa.

Motivamos os alunos a produzirem comentários no grupo de *Facebook* criado pelo professor especificamente para as produções argumentativas, a fim de mobilizarmos reflexões sobre temas do contexto social e estimularmos a argumentação. Ao fazer uso dessa ferramenta digital, mediamos a interação entre os estudantes deixando-os confortáveis para o acompanhamento pedagógico, pois criamos um grupo de diálogos cuja participação do aluno lhe trouxe autonomia para expor suas teses e conseguir a adesão do auditório, argumentando e contra argumentando mais seguramente seus pontos de vista, de acordo com os tipos de argumentos trabalhados em sala, conforme as abordagens de Perelman; Obrechts-Tyteca (*op cit*).

Observamos a partir dos gráficos finais da nossa análise que os alunos progrediram no processo de construção de argumentos, ampliando as formas de defender seus pontos de vista e convencer o interlocutor. As técnicas mais utilizadas por eles pautaram-se nos argumentos baseados na estrutura do real, especificamente os de *causalidade* e *causalidade e sucessão*, o que demonstra que nossos alunos recorrem a fatos vivenciados por eles e às experiências vividas para defender suas teses.

A interação produzida na rede social virtual contribuiu para que a produção dos alunos tivesse uma notabilidade maior, pois não só seria uma tarefa respondida e entregue para a correção do professor, mas uma oportunidade de o jovem e o adulto exporem suas opiniões reconhecendo a importância de suas produções argumentativas.

Consideramos que nossas ações interventivas conseguiram contribuir para a aprendizagem da argumentação dos alunos no sentido de desenvolver tipos de argumentos para embasar a defesa de ideias. Não quisemos classificar níveis de argumentação no sentido de um aluno desenvolver maior ou menor senso crítico diante dos fatos, mas sim, contribuirmos na sua forma de construir a escrita argumentativa. Desse modo, entendemos que nosso objetivo de averiguar as contribuições do ensino de língua portuguesa para a produção argumentativa dos alunos de EJA em redes sociais foi bem sucedida, haja vista a evolução nos resultados das atividades.

Além desses aspectos, conseguimos mobilizar os alunos para a reflexão de questões sociais presentes em seu cotidiano, estimulando o debate, a refutação de ideias e a compreensão de sua realidade, assim como, desenvolver a prática do letramento digital intrínseco à utilização das mídias que fizemos durante as aulas.

Ademais, ressaltamos a necessidade de que outros trabalhos semelhantes a esse possam ser desenvolvidos a fim de ampliar as discussões sobre o ensino da tipologia argumentativa nas séries finais do ensino fundamental, pois esses alunos vislumbram a inserção no Ensino Médio, curso que muito exigirá deles a produção de textos argumentativos. Ressaltamos também que a produção do gênero *comentário* de *Facebook* é apenas uma das formas de se trabalhar a argumentação, mas que outros gêneros que demandem textos maiores como blogs, redação escolar, merecem ser estimulados nos alunos.

Destacamos a relevância da proposta do Mestrado Profissional em Letras por proporcionar condições de intervenção didática direta nos problemas detectados pelo professor na tentativa de solucioná-los, e na contribuição com a pesquisa-ação aplicada ao Ensino Fundamental no Brasil, para o melhoramento da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; Ducrot, Oswald. **L'argumentation dans la langue**. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- AQUINO, Jaciara Limeira de; GUERRA, Pinheiro Zailton. **Face em debate: construção de argumentos e opiniões por meio do Facebook**. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_28_09_2014_22_23_24_idinscrito_809_7f1f030e0c02b51ef6c331f38110f1f6.pdf> Acesso em 11 de julho de 2018.
- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; DIOGUARDI, Gabriela. Argumentação nas redes sociais: o tweet - caracterização e funcionamento. **Revista ContraPonto**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, 2013.
- ARAGÃO, C.R.D. A interatividade da 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.
- ARISTÓTELES. *Ethique de Nicomaque*. Paris: Flammarion, 1965. In: FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1 ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. **Obras completas**. Retórica. Pedro Antônio Mesquita (coord.). Biblioteca de Autores Clássicos. 2 ed. Revista Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**: alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, 2001.
- BARRETO, Raquel G. Globalização, mídia e escola: luzes no labirinto audiovisual. **Revista Científica de Comunicación y Educación**. Comunicar, 22, páginas 21-26, 2004.
- BERNARDES, Alexandra Sexto; FERNANDES, Olívia Paiva. A pesquisa escolar em tempos de internet. In FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.117-135.
- BRAGA, Denise Bértolli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo. Cortez, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de. Argumentação e polêmica nas redes sociais: o papel de violência verbal. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, jan./abril 2017 p. 86-97.

CAVALCANTI, M.C.C. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**. 3 ed. - Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

_____. Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil: educação e sociedade**. Campinas, vol.26, nº 92, p.1115, Especial- Out. 2005.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas-SP: Pontes, 1987.

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

FÉLIX, Chrisley Soares. **A coleção literatura para todos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FERREIRA, Luiz Antônio. **Leitura e persuasão: princípios da análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1 ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GASPAR, Lúcia. **Movimento de cultura popular**. pesquisa escolar online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa-escolar/>>. Acesso em: 26/09/2018.
- HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, maio/agosto, n.14, 2000.
- KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Maria Vanda. **Escrever e argumentar**. 1ª Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. **A inter-relação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEITÃO, Selma. DAMIANOVIC, M. Cristina. (orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário et. al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Erickson de Carvalho; SANTOS, Gilberto Lacerda. **O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais: o uso pedagógico do WhatsApp**. Revista ETD - Educação Temática Digital. Campinas, SP v.20 n.1 p. 137-152 jan./mar. 2018.

_____. Erickson de Carvalho; BORBA, Valquíria Claudete Machado. O fórum e o chat no Facebook: uma proposta para o desenvolvimento da argumentação. **Revista das Letras**, v.7, n.2. Págs. 581-610. Jul./dez. 2015.

MARTINS, M.L. **O ponto de vista argumentativo da comunicação**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/martins-moises-lemos-argumentativo.pdf>> . Acesso em 06 de agosto de 2018.

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

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBREAL**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Administração de Sistemas Educacionais. Rio de Janeiro, 1989.

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.

_____. **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERNAMBUCO, **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos, Recife, 2012.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução de Beneditti, Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. Parábola, 2012.

SANTOS, Carlos Eduardo Barros dos. **A argumentação e o fórum de discussão virtual: uma questão de letramento**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Pernambuco. Garanhuns, 2016.

SANTOS, E. Ideias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto. **Revista da FAEE-BA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 417-430, jul./dez., 2004.

SILVA, Sadart Vieira da. **A sequência argumentativa e a contra argumentação no gênero comentário: uma proposta de sequência didática no 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs).

Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOLDATELLI, Ieda Maria Debona. O uso do Facebook no processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais dissertativo-argumentativos. **Cadernos PDE** Governo do Estado do Paraná. 2014.

SPADARO, A. Web 2.0: **Redes Sociais**. Tradução de Cacilda R. Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2013.

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

TORI, R. Prefácio. In: GOMES, A. S. et al. **Educar com o Redu**. Recife: Redu, Educacional Technology, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (con) Textos Linguísticos**. V.7, n. 8.1, 2013.

_____. A. C. Gêneros textuais acadêmicos: projeto de pesquisa. In: XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2010, p. 65-87.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS E SOBRE O USO DO FACEBOOK

1. Sexo

 Feminino Masculino

2. Faixa etária:

 15 a 19 anos 35 a 39 anos 20 a 24 anos 40 a 44 anos 25 a 29 anos 45 a 49 anos 30 a 34 anos Acima de 50 anos

3. Você tem acesso à internet?

 Sim Não

4. Você concorda que o Facebook pode ser usado como plataforma educacional de ensino?

 Sim Não

5. Para quais atividades você mais acessa a internet?

 Para acessar as redes sociais Para fazer pesquisas escolares Para jogar Para fazer download de músicas Para fazer download de filmes

APÊNDICE 2

Sugestão de atividade

Atividade 1: Compreendendo o gênero comentário de Facebook

Objetivos:

Identificar o que é um comentário na rede social Facebook;

Compreender a tese de um texto;

Diferenciar comentários que convergem e/ou divergem entre si;

Ampliar a competência leitora;

Produzir um comentário.

Tempo destinado: 2

Escola Municipal Professora Sinhazinha

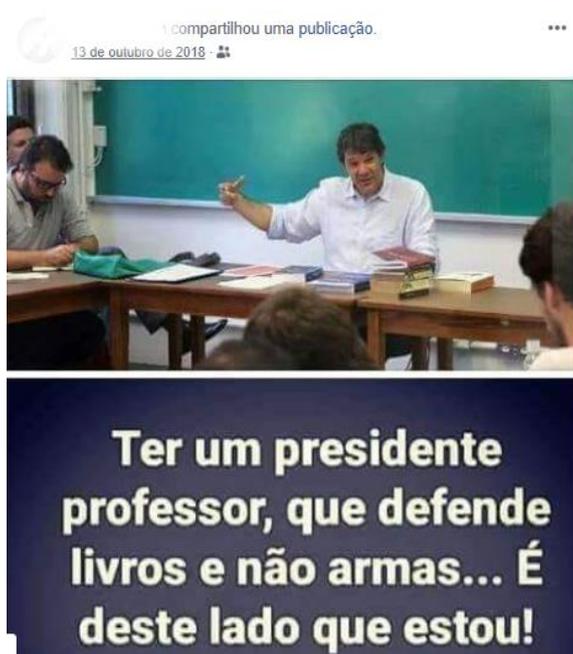
Aluno (a): _____ Série: _____

Professora:

Disciplina: Língua Portuguesa

Vamos praticar!

- 1- A partir do print de tela retirado do Facebook, especifique onde estão localizados os comentários.



Curtir Comentar Compartilhar

Não gosto de debater com os amigos sobre política mais, tenho que lhe enformarcomadre esse foi o pior prefeito da história de São Paulo, agora lhe pergunto qual a capacidade que essa pessoa tem de governar um paísacorda mulher
Curtir · Responder · 12 sem

E um cara que promete desencarcerar os criminosos também
Curtir · Responder · 12 sem

Sobre ser pior, são opiniões e não fatos.
Curtir · Responder · 12 sem

O crime será institucionalizado, alguns poderão cometer crime amparados na lei.
Curtir · Responder · 12 sem

Crime amparado pela lei é porrada e cadeia
Curtir · Responder · 12 sem

Você sabe que quem tem o poder pode institucionalizar o que quiser. Se a solução fosse tão fácil assim no mundo não haveria mais barbárie.
Curtir · Responder · 12 sem

Escreva uma resposta...

"Acorda mulher" estou bem vigilante e defenderei que a pátria mae não vire uma " FRAQUEJADA".
Curtir · Responder · 12 sem

Pois é minha querida, temos pontos de vista muito diferente, fracasso pra me é votar em candidato e ser comandados por um presidiário (que decadência)mas respeito sua opinião ,bjs e bom fim de semana
Curtir · Responder · 12 sem

Quantas prisões injustas já presenciamos a longo da história da humanidade, a perseguição política só não percebe quem não quer. O tempo nos mostrará as obras de cada um e quem é um farsante.
Curtir · Responder · 12 sem · Editado

2- Qual o assunto abordado na postagem?

3- De acordo com os comentários do autor da postagem, qual a tese que ele defende?

4- Os comentários que foram postados concordam ou discordam uns com os outros? Há refutações? Justifique sua resposta com exemplos do texto.

5- Na sua opinião, esses comentários são longos ou são curtos? Você achou cansativo lê-los?

- 6- A linguagem utilizada é de fácil ou de difícil compreensão? Tem algum termo da nossa língua que você não conhece? Existem termos comuns apenas na “linguagem de internet”? Quais?

- 7- Vamos fazer a leitura de um pequeno texto que nos ajudará a compreender o assunto da postagem e depois faremos a discussão oral desse texto²².

- 8- Agora, vamos simular que estamos participando da discussão e vamos escrever um comentário a respeito da postagem do primeiro quesito dessa atividade.

²² O texto foi apresentado aos alunos no Data show da sala do Proinfo. É uma abordagem biográfica com ilustrações dos candidatos à presidência do Brasil nas eleições de 2018. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-haddad-antes-de-politica-23183747>.

APÊNDICE 3

Sugestão de atividade

Atividade 2: leitura de textos motivadores para enriquecimento da argumentação.

Objetivos:

Ler textos de diferentes gêneros para ampliar a competência leitora e a argumentação;
Estimular a argumentação a partir da leitura aprofundando pontos de vista sobre temas de interesse social através de discussão oral;
Argumentar por escrito o texto lido.

Tempo destinado: 2h /a

Escola Municipal Professora Sinhazinha

Aluno (a): _____ Série: _____

Professora:

Disciplina: Língua Portuguesa

Vamos praticar!

- 1- Leitura compartilhada da seguinte reportagem publicada no Jornal do Commercio de 30 de maio de 2018, seguida de discussão oral acerca do texto.



- 2- Somos rodeados por informações sobre o nosso dia a dia. Isso acontece através de vários meios de comunicação, como a televisão, o jornal, o rádio, os sites... que falam sobre o que está acontecendo no mundo. Para isso, são usados argumentos que defendem posicionamentos contra e/ou a favor dos fatos. Para você, o que é argumentar?

3- De acordo com o texto lido e a partir da discussão em sala responda as questões abaixo:

a) A reportagem apresenta qual tema?

b) Aponte alguns argumentos usados pelos caminhoneiros na defesa da paralisação da categoria. Use suas palavras, mas seja fiel às informações ditas no texto.

c) Existe algum outro argumento que se opõe às ideias apresentada pelos caminhoneiros? Qual e por quem foi dito?

4- Qual é o seu ponto de vista sobre a questão da greve dos caminhoneiros no nosso país? Qual seria, na sua opinião, o melhor caminho para resolver o embate entre a categoria e o governo? Escreva sobre esses questionamentos argumentando seu posicionamento.

APÊNDICE 4

Sugestão de atividade

Esta atividade continua seguindo os mesmos objetivos da atividade 02, agora sendo trabalhados a partir do gênero charge.

Atividade 3: leitura de textos motivadores para enriquecimento da argumentação.

Objetivos:

Ler textos de diferentes gêneros para ampliar a competência leitora e a argumentação;
Estimular a argumentação a partir da leitura aprofundando pontos de vista sobre temas de interesse social através de discussão oral;
Argumentar por escrito o texto lido.

Tempo destinado: 2h /a

Escola Municipal Professora Sinhazinha

Aluno (a): _____ Série: _____

Professora:

Disciplina: Língua Portuguesa

Vamos praticar!

- 1- A partir de leitura da charge abaixo, exposta no Data show, responda as questões que seguem:



Disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/temer-manda-o-exercito-ir-atras-dos-caminhoneiros-por-carlos-latuff/>

- a) No texto, temos linguagem verbal e linguagem não verbal. Descreva como estão representadas.

b) Observando o nosso contexto, o que você entende nessa charge?

c) Na fala do soldado, quais argumentos ele se baseia para responder a fala do presidente Temer? O argumento que o soldado usa parece ser suficiente para convencer o interlocutor?

d) Quais argumentos você diria ao presidente em relação à atitude dele de ir acabar com a greve pilotando um tanque de guerra? Defenda seu ponto de vista concordando ou discordando.

APÊNDICE 5

Sugestão de atividade

Esta atividade pretende desenvolver a argumentação dos alunos a partir de intervenção didática sobre tipos de argumentos e operadores argumentativos.

Atividade 4: Desenvolvendo estratégias de argumentação.

Objetivos:

Explicar alguns dos tipos de argumentos;

Selecionar os operadores argumentativos mais adequados ao texto;

Aprimorar a capacidade argumentativa através da reescrita;

Refletir sobre os argumentos que usamos acerca dos fatos.

Escola Municipal Professora Sinhazinha

Aluno (a): _____ Série: _____

Professora:

Disciplina: Língua Portuguesa

Vamos praticar! (Momento 1)

- 1- Destaque os articuladores nos textos e explique a orientação argumentativa que imprimem aos enunciados²³:

Texto 1

A poesia não salva o mundo, mas salva um minuto. Isso é suficiente. (Fonte: CAMPILHO, Matilde. Folha de S. Paulo. Ilustrada, 3 jul. 2015)

Texto 2

Estamos o tempo todo não só acessíveis virtualmente como compartilhando tudo o que vivemos. Isso faz com que tenhamos pouco tempo para digerir nossas experiências- para viver. (Fonte: D, ÁVILA, Sérgio. “A gente somos ‘smupids’”. Folha de S. Paulo, 26 jul. 2015, A2)

²³ Essa atividade foi retirada das sugestões trazidas por Koch; Elias, (2017).

2- Leia o texto:

*Usar o celular **enquanto** caminha afeta o equilíbrio do corpo e desvia a atenção. Você sabia que todos os dias acontecem acidentes por causa disso?*

*A Vivo acredita que sua segurança é mais importante que qualquer mensagem ou e-mail. **Por isso**, ao checar o celular, dê uma paradinha. 30 segundos não vão atrasar em nada sua caminhada. (Fonte: Campanha da Vivo “Usar bem pega bem”. Veja, ed 2.420,8 abr.2015)²⁴*

Os articuladores **enquanto** e **por isso** usados no texto estabelecem, respectivamente as seguintes relações de sentido:

() oposição - explicação

() tempo - causa

() tempo - conclusão

() adição - explicação

3- Tendo em vista as discussões recentes acerca da descriminalização do aborto, se você fosse questionado sobre isso, o que você responderia? Pesquise na internet opiniões de especialistas a respeito desse assunto para complementar seu conhecimento e construir sua opinião.

4- Refletindo sobre o poder da palavra, leia o texto a baixo:

Vamos pensar em Hitler, uma figura bem emblemática e marcante de nossa história. Ele nunca agiu de modo ético. Afinal, o Holocausto não tem nada de ético ou moral, não é verdade? Porém, Hitler, mesmo sendo um genocida que queria conquistar o mundo, conseguiu arrastar multidões e colecionar admiradores usando apenas o poder da palavra, o poder do discurso. Ou seja: ele foi persuasivo, foi convincente, chegou ao poder, foi adorado como um deus pelos alemães e os convenceu de que eles eram, de fato, a "raça ariana", tudo isso atropelando princípios éticos e morais. (Disponível em <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAg6v8AB/os-diferentes-tipos-argumentos-nos-textos>).

a) Qual o tipo de argumento que foi utilizado pelo autor desse texto para dizer que é preciso ter técnica para persuadir, mesmo não sendo éticos para isso?

b) Existe algum operador argumentativo que o ajudou nessa resposta? Qual?

c) Você concorda que “vale tudo” na hora de convencer alguém sobre as nossas opiniões? Justifique sua resposta.

²⁴ Essa atividade foi retirada das sugestões trazidas por Koch; Elias, (2017).

Vamos praticar! (momento 02)

1- Leia o texto abaixo:

Desmatar não vale a pena

Desmatar é ruim, mas traz crescimento econômico. Isso é o que fizeram você acreditar durante muito tempo. A realidade é bem diferente. O modelo de ocupação predominante na Amazônia é baseado na exploração madeireira predatória e na conversão de terras para agropecuária. É o que eu chamo de “boom-colapso”: nos primeiros anos da atividade econômica baseada nesse modelo, ocorre um rápido e efêmero crescimento (o boom). Mas, em seguida, vem um declínio significativo em renda, emprego e arrecadação de tributos (o colapso). A situação de quem era pobre fica ainda pior.

(VERÍSSIMO, Beto. Galileu. set. 2009. Fragmento.)

a) Quem é o orador e quem é o auditório?

b) Que tipo de argumento se sobressai nesse texto?

- () argumento pelo exemplo
 () argumento pela ilustração
 () argumento de causa e consequência
 () argumento por comparação

2- Vamos pensar sobre a situação abaixo e apresentar argumentos favoráveis e desfavoráveis em cada decisão:

Contrair uma dívida para ir morar numa casa maior para o bem-estar da família.

Argumentos favoráveis:

Argumentos desfavoráveis:

3- Agora, vamos pensar sobre a seguinte situação:

Um adolescente, para resolver um problema econômico da família dele, resolveu fazer cópias de CDs para vender. Ele vendeu todos os CDs e pagou a dívida.

- a) Na sua opinião, o jovem fez correto em reproduzir CDs para vender, mesmo sabendo que essa reprodução não é legalizada? Justifique.

Escreva seu posicionamento seguindo as estratégias para construir a argumentação:

Situar a questão- justificar- apontar uma solução.

APÊNDICE 6

Sugestão de atividade

Esta atividade pretende mobilizar a discussão de temas relacionados ao contexto social dos alunos para estimular a argumentação.

Atividade 5: interação digital e argumentação

Objetivos:

Utilizar argumentos na defesa de um ponto de vista através da escrita em redes sociais;

Estimular o debate e a construção de conhecimentos sobre os fatos que circundam a realidade;

Organizar a escrita argumentativa com clareza de ideias;

Ampliar o letramento digital;

Estimular a leitura;

Refletir sobre os argumentos que usamos acerca dos fatos.

Escola Municipal Professora Sinhazinha

Aluno (a): _____ Série: _____

Professora:

Disciplina: Língua Portuguesa

Vamos praticar!

1- Acesse o grupo do Facebook da nossa sala e analise a postagem mais recente.

Posicione-se verificando:

Sobre o que o texto fala?

Justifique sua opinião.

Qual seria uma possível solução para este problema?

The screenshot shows a Facebook interface. At the top, there is a search bar with the text 'Pesquisar' and a magnifying glass icon. Below it, the profile of 'Raquel Silva' is visible, with the name and a profile picture. The post is titled 'Sinhazinha' and is marked as a 'Grupo fechado'. The main content of the post is a cartoon titled 'ENSINO PÚBLICO'. The cartoon depicts a woman in a pink dress and a young boy. The woman says, 'MÃE, EU QUERIA APRENDER A LER E ESCREVER!' (Mother, I want to learn to read and write!). The woman replies, 'LÁ VEM VOCÊ COM SUAS MANIAS DE GRANDEZA!!' (Look here you come with your big ideas!!). The cartoon is signed 'J. J. J.' in the bottom right corner. Below the cartoon, there are 4 comments and it is viewed by 4 people. The right sidebar shows the location 'Caruaru', a 'Criar grupo' button, and a section for 'FOTOS RECENTES DO GRUPO' with three small image thumbnails. At the bottom, there is an advertisement for 'ANUNCIE'.

Poste seu comentário em até no máximo 8 dias para fazermos discussão e análise na sala de aula.