

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ELISANGELA PEREIRA DA SILVA

REDES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR:
A ARGUMENTAÇÃO NO *FACEBOOK*

Versão Corrigida

São Paulo
2018

ELISANGELA PEREIRA DA SILVA

REDES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR:
A ARGUMENTAÇÃO NO *FACEBOOK*

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586r Silva, Elisângela Pereira da
Redes Sociais no Contexto Escolar: A argumentação
no Facebook / Elisângela Pereira da Silva ;
orientador Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. - São
Paulo, 2018.
136 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino. 2. Argumentação. 3. Gêneros Digitais.
4. Multiletramentos. 5. Facebook. I. Aquino, Zilda
Gaspar Oliveira de, orient. II. Título.

SILVA, Elisangela Pereira da. **Redes Sociais no Contexto Escolar: A Argumentação no *Facebook***.
Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Mestre em [Língua Portuguesa](#).

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico esse trabalho a minha família por todo apoio e por compreenderem as muitas horas de ausência necessárias. Minha gratidão e respeito a todos, em especial aos meus filhos, Beatriz, Leonardo e Victória – vocês são a razão pela qual me levanto todos os dias!

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, pela amizade e carinho com os quais guiou meus passos até aqui, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

Aos Professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela grande contribuição.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso.

À CAPES pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos Claudia Rachel de Andrade e Edmilson Nazareno Brito, gestores da EMEF José Francisco Cavalcante (e anteriormente da EMEF Jornalista Paulo Patarra), pelo apoio e por facilitarem a participação no programa e elaboração deste trabalho.

A todos os alunos participantes do projeto “Fala aí”.

RESUMO

SILVA, Elisangela Pereira da. **Redes sociais no contexto escolar: A Argumentação no Facebook**. 2018. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Este trabalho trata da argumentação que ocorre em face das interações via rede social, buscando detectar traços relacionados às estratégias argumentativas utilizadas por alunos da rede municipal em publicações no *Facebook* produzidas e postadas no contexto escolar. Para isso, atenta para o modo como essa rede favorece a interação e as intervenções do professor, contribuindo com o desenvolvimento da argumentação, seleção e uso de argumentos e com a construção da relação auditório/*ethos* em textos desses estudantes. Nessa perspectiva, o discurso é visto como resultado da interação e constituído a partir das relações dos interlocutores com o meio. Desse modo, a partir da Teoria da Argumentação inscrita na Nova Retórica, consideramos o estudo das técnicas discursivas que permitem suscitar a adesão às teses e observamos como elas desenvolvem-se nas redes, particularmente o *Facebook*, que tem por característica principal a ação colaborativa dos internautas. Além disso, a pesquisa volta-se para o ensino e, por consequência, para as habilidades descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) apontadas como imprescindíveis nos processos de aprendizagem que envolvem textos da ordem do argumentar. A pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada ao Ensino e, para alcançar os objetivos propostos, tomamos como embasamento os Estudos do Discurso, em que tratamos da Teoria da Argumentação, da Linguística de Texto e da Teoria Sociointeracionista da aprendizagem. O corpus constitui-se de publicações do *Facebook*, produzidas pelos estudantes e coletadas em três etapas: contexto escolar inicial, contexto escolar durante o projeto e após intervenção por meio de aplicação de sequência didática.

Palavras chave: Ensino. Argumentação. Gêneros Digitais. Multiletramentos. *Facebook*

ABSTRACT

SILVA, Elisangela Pereira da. “*Social networks in the school context: The Argumentation in the Facebook*”. 2018. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research treats on the argumentation that occurs in the face of social network interactions, seeking to detect features related to argumentative strategies utilized by students of municipal schools in Facebook publications produced and posted in an educational context. For that purpose, it pays attention to the way this network favors the teacher's interaction and interventions, contributing with the argumentation development, selection and usage of arguments and with the construction of auditorium/ethos relation in these students' texts. In this perspective, the speech is seen as a result of the interaction and constituted from the relations of the interlocutors with the environment. Thereby from the Theory of Argumentation inscribed in the New Rhetoric, we consider the study of discursive techniques that allow rouse the adherence to thesis and observe how they develop in the networks, particularly Facebook, which has as main characteristic internauts collaborative action. In addition, the research study point to teaching and by consequence to skills described in National Curriculum Parameters (1998) and in National Common Curricular Base (BNCC 2017) indicated as vital in learning processes that involve texts of the order of argument. The research inserts itself in the scope of Linguistic Applied to Teaching and to reach proposed objectives we took as the foundation the Discourse Studies, in which we discuss Argumentation Theory, Text-Linguistic and Sociointeractionist Theory of learning. The corpus is constituted of Facebook publications produced by students and collected in three phases: initial teaching context, teaching context during the project and after intervention by the means of didactic sequence application.

Keywords: Teaching, Argumentation, Digital Genres, Multiletrations and Facebook

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Recursos (ou ferramentas) disponíveis.....	44
Tabela 2- Resultados e Metas SAEB.....	50
Tabela 3 - Conteúdos e Habilidades do 1º Bimestre.....	78
Tabela 4 - Conteúdos e Habilidades do 2º Bimestre.....	79
Tabela 5 - Conteúdos e Habilidades do 3º Bimestre.....	80
Tabela 6 - Conteúdos e Habilidades do 4º Bimestre.....	81

Índice de Gráficos, Figuras e Quadros

Gráfico 1: Acesso à Internet.....	27
Gráfico 2: <i>Facebook</i> e Ensino: pesquisas acadêmicas.....	37
Gráfico 3: Evolução dos Resultados do Brasil no SAEB.....	51
Esquema 1: Retórica de Aristóteles.....	59
Esquema 2: Nova Retórica.....	60
Esquema 3: <i>Ethos</i> segundo Amossy.....	60
Esquema 4: Maingueneau 2008.....	66
Quadro dos Eixos Norteadores (PCNs).....	76
Atividades do Caderno do Aluno 8ª série/9ºano.....	81/82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I. Objetivo Geral.....	16
II. Objetivo Específico.....	17
III. Metodologia e Descrição do Corpus.....	17
IV. Quadro Teórico.....	21
V. Organização do Trabalho.....	22
CAPÍTULO I. MÍDIA DIGITAL – UMA POSSIBILIDADE DE CORRELAÇÃO COM O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO.....	24
1.1. Os gêneros digitais.....	24
1.2. Letramento digital.....	29
1.3. <i>Facebook</i> : da criação à ampla participação dos internautas.....	35
1.4. Definição, caracterização e funcionamento da rede social <i>Facebook</i>	39
1.5. <i>Facebook</i> e ensino.....	42
1.6. <i>Ethos</i> e <i>selfs</i> : a construção identitária no <i>Facebook</i>	47
CAPÍTULO II. REFLEXÕES SOBRE ARGUMENTAÇÃO E ENSINO.....	50
2.1. Argumentação: definição, desenvolvimento e percurso.....	53
2.2. Argumentação retórica.....	55
2.3. Raciocínio argumentativo Aristotélico.....	57
2.4. Auditório e <i>Ethos</i>	61

2.5. Os argumentos.....	68
2.5.1. Argumentos de Causa e Consequência.....	70
2.5.2. A argumentação pelo exemplo.....	70
2.5.3. A analogia.....	71
2.5.4. O argumento de autoridade.....	73
2.6. Argumentação e Ensino.....	73
CAPÍTULO III: MULTILETRAMENTO E ARGUMENTAÇÃO.....	86
3.1 Tecnologia e linguagem: oralidade, escrita e multissemiose.....	87
3.2. O verbal e o verbo-visual: costurando sentidos.....	90
CAPÍTULO V: “FALA AÍ”: ARGUMENTAÇÃO OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	99
4.1. Caracterização do espaço escolar e do grupo discente.....	100
4.2. Sequência Didática: planejando a intervenção.....	102
4.2.1. A sequência didática.....	104
4.3. Situação inicial: análise de publicações espontâneas.....	106
4.3.1. O verbo-visual enquanto recurso para a constituição do <i>ethos</i>	107
4.3.2. Intuição x Estratégia: a noção de autoridade.....	111
4.4. Desenvolvendo a sequência: a construção da argumentação, o uso de argumentos e a constituição do <i>ethos</i>	113
4.5. Etapa Final: Saberes em jogo.....	119
4.6. Resultados das Análises.....	125

CONCLUSÃO.....127

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....129

ANEXOS – CD

Corpora: Corpus A: contexto escolar inicial

Corpus B: contexto escolar durante a aplicação de atividades

Corpus C: “Fala aí” - debate *on line*

INTRODUÇÃO

(...) não passe pela cabeça de ninguém negar que o poder de deliberar e de argumentar seja um sinal distintivo do ser racional, (...)
(PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA)

A argumentação, segundo Breton e Gauthier (2001), é reconhecida como objeto de investigação desde o século V, com a civilização greco-romana, quando sua importância evidenciava-se pelo uso da palavra enquanto necessidade para a prática social cidadã determinada, a partir dos séculos VIII e VII a.C., por uma relação de dominação e poder.

Assim, "a palavra torna-se um instrumento político por excelência", como assevera Vernant (1992, p.44). O seu emprego, numa dada situação discursiva, considera o contexto e lhe dá contornos de significados e ressignificações, revelando os ecos das palavras de outros. Esta posição leva-nos a refletir sobre o papel da escola quanto ao ensino de argumentação e sobre a necessidade do ensino dos gêneros "do argumentar" e de seus mecanismos linguísticos, não só para que o indivíduo possa fazer uso da palavra nas esferas sociais, defendendo seu ponto de vista, mas também para que possa interpretar as intenções discursivas e as relações de poder implícitas nos textos que circulam por meio dos diversos veículos de comunicação, entre eles as redes sociais, na internet.

De acordo com as contribuições de Breton e Gauthier (2001), as práticas discursivas argumentativas destinam-se a qualquer espécie de auditório, nesse sentido, entendemos que os interlocutores das redes sociais constituem um auditório em potencial para a troca de ideias, a marcação e a defesa de um ponto de vista.

Com efeito, tomamos a argumentatividade como uma ação natural do indivíduo que se manifesta desde a mais tenra idade, seja lançando mão do choro ou da birra em que o bebê já busca obter do adulto resposta a suas vontades. Também por meio dessa orientação que a cidadania realiza-se, já destacava Koch em 1984:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. (KOCH, [1984] 2011 :19)

Com base nesse conceito, dada a crescente utilização das redes nos processos de comunicação e interação social, consideramos relevante, seu estudo, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, que aborde os gêneros que circulam na internet e reconheça, nos interlocutores das redes sociais, um "auditório universal" .

Sabemos que a ampliação do acesso à internet e as facilidades de navegação geradas pela telefonia móvel e pela Web 2.0 levaram as redes sociais a uma vertiginosa ascensão, aumentando significativamente o número de internautas que fazem uso dessa nova forma de comunicação. De fato, o *Facebook*, idealizado por jovens universitários dos E.U.A. em 2004, atualmente com 1,59 bilhão de usuários, dos quais 61,2 milhões são brasileiros, constitui uma rede de relações em escala mundial.

Tendo em vista que nosso trabalho se volta para o ensino de língua portuguesa, levamos em consideração as contribuições de Vigotsky ([1934]2001), para quem a aprendizagem ocorre por meio das interações e, a partir delas, buscamos salientar a função dessa rede, uma ferramenta de comunicação que favorece as relações interpessoais por meio da linguagem virtual. Além disso, entendemos que a prática social é constitutiva da linguagem, como assevera Bakhtin ([1952] 2016), assim, não há como desconsiderar a presença de uma linguagem na rede *Facebook*, com características e interlocutores próprios ao gênero e à prática social virtual.

Conseqüentemente, a reflexão sobre o modo como se utiliza a língua nas redes sociais parece imprescindível. A necessidade emerge, no meio escolar, a partir da utilização efetiva do educando e da polêmica instaurada entre professores e demais envolvidos no processo educativo acerca dos possíveis efeitos que a comunicação virtual em rede possa acarretar no

ensino-aprendizagem de língua materna. Por meio da pesquisa, embasada em postulados teóricos sobre a língua e o discurso é que podemos refutar ou não tais efeitos e apontar seus resultados.

Haja vista a proposta de Aquino e Dioguardi (2015), para quem as redes sociais digitais constituem tema propício aos estudos sobre materialização linguística nos contextos virtuais, ratificamos a possibilidade de uma pesquisa que aborde os conceitos de Linguística Aplicada e se volte aos gêneros textuais na internet numa perspectiva educacional. Por isso, propomos este estudo e, problematizamos a partir da observação do modo como os alunos argumentam por meio de *posts* no *Facebook*, nos contextos escolares, se as intervenções do professor podem interferir na produção de textos desses jovens ao se utilizarem dessa rede em sala de aula, considerando a constituição do *ethos* a partir de uma reflexão sobre a imagem que se está querendo criar para o outro e para a sociedade.

Nessa direção, buscamos testar as hipóteses de que os alunos argumentam de modo específico nos contextos indicados e de que a aplicação de atividades, orientadas pelo professor, pode permitir que os alunos aprendam a observar, em seus textos, a orientação e as estratégias argumentativas presentes em suas produções postadas e naquelas que circulam nas redes. Desse modo, traçamos os objetivos a seguir.

I. Objetivo Geral:

- Promover ações que corroborem o letramento digital, necessário e urgente nos contextos escolares e em todas as esferas sociais, lançando sobre o ensino um novo olhar, que se preocupe com a argumentação que ocorre em face das interações reais nas redes sociais, especificamente no *Facebook*.

II. Objetivos Específicos:

- a. Observar, na prática de linguagem recorrente no cotidiano dos adolescentes, o desenvolvimento de estratégias de argumentação que possam favorecer o pensamento reflexivo.
- b. Identificar categorias estruturais da argumentação nas publicações realizadas no contexto escolar que possam ser indicativos de apreensão de estratégias e/ou mecanismos linguísticos após intervenções realizadas pelo professor, por ocasião da aplicação de uma sequência didática.
- c. Ressaltar traços da argumentação presentes nas publicações selecionadas, considerando o verbal e o verbo-visual, tendo em vista a característica multimodal dos textos publicados no *Facebook*.
- d. Descrever como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental argumentam ao se utilizarem das redes sociais, em especial, o *Facebook*, em situações que sirvam de amostragem; para se observar como se dá a constituição de seus *ethé*.

Os procedimentos adotados para coleta e análise de dados, tendo em vista os objetivos propostos, são os que seguem.

III. Metodologia e Descrição dos *Corpora*

Para a realização desta pesquisa, procedemos metodologicamente a um estudo em três etapas: a) Descrição e coleta de dados referentes às publicações dos alunos do 9º ano de uma escola pública realizadas antes da aplicação de intervenção do professor, com a finalidade de identificar diferenças que possam indicar avanços em relação ao desenvolvimento das habilidades propostas; b) Descrição e coleta de dados referentes às publicações feitas no contexto escolar durante aplicação de sequência didática; c) Análise das produções e descrição de resultados;

Destacamos que foram tomados na constituição dos corpora as produções e publicações de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, regularmente matriculados na EMEF Jardim Mitsutani – Jornalista Paulo Patarra, escola pública municipal de São Paulo. A unidade tinha

em média 60 alunos nessa série e, ao todo, 15 adolescentes, com idades entre 14 e 15 anos, frequentaram assiduamente e fizeram parte do projeto “Fala aí”.

O “Fala aí” é parte integrante de um projeto didático que visa os multiletramentos a partir de estudos dos gêneros digitais, elaborado e desenvolvido nessa escola pública, a partir de agosto de 2016, sob minha responsabilidade e sob a supervisão da coordenadoria de projetos do “Mais Educação”, representada na U.E, pela professora Isabela Porto.

Em virtude disso, visitamos diariamente, durante uma semana (14/08/2016 a 21/08/2016), os perfis de 15 estudantes no *Facebook* e especificamos, a partir de um método quantitativo, as categorias de análise que são foco do nosso estudo, a saber: a constituição do *ethos* e do auditório e a utilização estratégica dos argumentos. Recortamos, como categorias de análise, os argumentos de causa e consequência, pelo exemplo, por analogia e de autoridade, em razão de os considerarmos imprescindíveis na persuasão do interlocutor.

Além disso, elegemos também como categoria de análise o *ethos*, para observar sua construção estratégica em relação à persuasão do auditório e o uso de argumentos associados a outros traços de argumentação, que pretendam persuadir por meio da materialidade linguística e discursiva referida, nos ambientes virtuais, nesse caso específico, na rede social *Facebook*.

Para a coleta de dados referente à primeira etapa, estipulamos as seguintes datas: 14/08/16, 15/08/16, 16/08/16, 17/08/16, 18/08/16, 19/08/16, 20/08/16, 21/08/16. Nesses dias, considerando as categorias de análise definidas, visitamos as páginas dos alunos participantes e selecionamos dez publicações realizadas a partir das propostas iniciais.

Posteriormente, procedemos à aplicação de sequência didática, que descrevemos integralmente no capítulo de análises, a qual planejamos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1998) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2016-2017), no tocante aos Temas Transversais e ao desenvolvimento das seguintes habilidades:

Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles: Espera-se que o aluno, a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele.

Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção: Espera-se que o aluno produza textos considerando as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores, os conhecimentos presumidos do interlocutor, bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto. (Parâmetros Curriculares, 1998, p.95-96)

Produzir texto argumentativo, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação.

Justificar pontos de vistas defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas: entrevistas, debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais, etc), entre outros. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.143,147)

Durante a realização do projeto, nos meses de setembro, outubro e início de novembro, foram selecionadas mais 12 publicações, totalizando vinte e duas postagens.

As atividades propostas direcionaram as novas publicações dos alunos em contexto escolar, possibilitando a coleta de dados da terceira etapa desta pesquisa, em que selecionamos outras 10 publicações.

Desse modo, foram observadas 32 publicações das quais analisamos 10 postagens, de 6 alunos, tendo em vista as categorias de análise e de acordo com a representatividade das ocorrências, sendo: três no contexto inicial, três durante a aplicação de sequência e quatro na etapa final, quando realizamos um debate *on line* via *Facebook*.

O debate regrado foi selecionado para finalização da sequência de atividades por considerarmos que esse gênero constitui-se como secundário com bases na modalidade oral, em que também se verifica a constante necessidade de persuadir, o que caracteriza a orientação argumentativa do discurso oral, bastante marcado nas interações virtuais.

Tendo em vista a necessidade de utilizarmos recursos como computadores ligados à rede e projetor de imagens, os encontros aconteceram, em sua maioria, na sala de informática da escola, onde realizamos as atividades programadas, sempre às segundas-feiras, no contra turno (no horário contrário das aulas regulares) e em aulas-duplas, o que significa que ocorriam duas aulas seguidas, de 45 minutos cada uma.

Consequentemente, os alunos puderam optar por participar ou não destas aulas, já que ocorrem fora do horário regular, como explicamos. Ressaltamos ainda que, como critério para as inscrições, estabelecemos apenas a matrícula no 9º ano. Destacamos que menções e conceitos não foram vinculados às produções e/ou publicações coletadas.

Os alunos são referenciados por iniciais de seus nomes, considerando a necessária preservação de suas identidades.

Os dados coletados foram analisados tendo em vista as ocorrências de estratégias argumentativas e de construção do *ethos* de cada aluno em cada etapa de coleta. Por fim, as análises foram cotejadas, a fim de serem obtidos os resultados das análises em termos de nossa proposta que se constituiu em observar a utilização de estratégias na produção textual-digital antes e após a intervenção do professor.

A intervenção proposta para aplicação será descrita no Capítulo IV.

IV. Quadro Teórico

A presente pesquisa inscreve-se no âmbito dos Estudos do Discurso em que inserimos a Teoria da Argumentação, mais especificamente a Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002[1958]), para quem o auditório constitui o ponto central do discurso argumentativo, e a Linguística Aplicada, para a qual se voltam as pesquisas de Marcuschi (2010), além da Linguística de texto com destaque aos trabalhos de Koch (2008) e Aquino (1997;2015).

A argumentação consiste no estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou reforçar “a adesão às teses apresentadas” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA 2002 [1958], p.16), e destina-se a qualquer espécie de auditório, uma vez que considera todo o

campo do discurso que visa convencer ou persuadir; nesta direção, partimos dessa perspectiva com o objetivo de tratar da argumentação existente e do modo como ela ocorre no discurso dos estudantes ao se comunicarem via *Facebook*, inserindo, no contexto escolar, práticas de escrita reais utilizadas pelos alunos.

Desse modo, a publicação de textos, da ordem do argumentar, no *Facebook*, apresenta especificações relacionadas à esfera de produção e aos interlocutores. Segundo Aquino (2015, p 240), "uma vez que se mudam as condições de produção, de circulação e de recepção, processos interacionais apresentam-se de modo específico e tendem a ser entendidos como naturais".

Além disso, consideramos, na observação das interações que se realizam na rede social, os estudos sobre gêneros do discurso, conforme os apontamentos de Bakhtin ([1952] 2016), e Marcuschi (2010) que ressaltam a variedade como resultado da atividade humana, inesgotável e, portanto, geradora de um repertório de gêneros ligados a cada esfera, que se amplia e se desenvolve, tornando-se mais complexa. Para esses autores, conhecer os gêneros é imprescindível para a realização do discurso, tanto nos processos da fala, quanto na produção textual, visto que sua estrutura composicional e demais características possibilitam-nos a interpretação e a construção dos sentidos (MARCUSCHI, 2010).

Nessa direção e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os estudos sobre argumentação e sobre os gêneros, mais especificamente os gêneros digitais, corroboram as questões de letramento e multimodalidade, as quais abordamos embasados nas contribuições de Rojo (2009) e Kleiman (1995) que, em suas pesquisas, destacam a importância do letramento (dos multiletramentos e dos letramentos semióticos) no ensino de língua materna.

Nesse sentido ainda, e por se tratar de uma pesquisa que propõe uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, tomamos os postulados teóricos mencionados a partir de uma visão sociointeracionista, descrita por Vigotsky (2001), para quem a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e com o meio, e juntamos as posições de Aquino (1997; 2015), Leitão (2009) e Marcuschi (2009), que tratam das questões de cognição e da construção de sentidos associadas ao ensino de língua.

Desse modo, ressaltamos o caráter multidisciplinar de nossa pesquisa que nos leva a considerar as contribuições dadas pelos estudos de vários autores que, embora de linhas diversas, coadunam-se e corroboram o presente trabalho, à medida que destacam as relações intrínsecas estabelecidas entre argumentação, gêneros digitais e ensino, pontos imprescindíveis na discussão que propomos.

V Organização do Trabalho

A dissertação apresenta-se organizada do seguinte modo:

No Capítulo I, “**Mídia Digital– uma possibilidade de correlação com ensino de argumentação**” tratamos de gêneros digitais, mais especificamente, das postagens na rede social *Facebook*, apontamos suas características e destacamos as interações que ocorrem nesse ambiente virtual, favorecendo a atividade comunicativa e o ensino por meio do uso da língua em situações reais. Estudamos questões ligadas ao letramento na perspectiva das novas tecnologias e observamos a importância de novas abordagens no contexto escolar.

No Capítulo II, “**Reflexões sobre Argumentação e Ensino**” apresentamos uma releitura da Teoria da Argumentação, segundo a Nova Retórica, após traçarmos brevemente seu percurso considerando a Retórica de Aristóteles. Buscamos, também, o estudo acerca do *ethos* e sua constituição a partir das relações que se estabelecem com o auditório. Além disso, descrevemos algumas possibilidades do uso estratégico dos argumentos e apontamos a necessidade do ensino dos gêneros da “ordem do argumentar”.

No Capítulo III, “**Multiletramentos e argumentação**”, tratamos de questões associadas à necessidade de um ensino pautado no conceito de letramentos e multiletramentos bem como dos processos de aprendizagem, particularmente, da construção dos sentidos.

No Capítulo IV, “**‘Fala aí’: a argumentação como objeto de aprendizagem**” procedemos à análise do *corpus*, em que tomamos as publicações postadas no *Facebook* e, consideramos o verbal e o verbo-visual além das categorias de análise, conforme descrito na metodologia, para apresentar as observações e correlações que fizemos.

Na “**Conclusão**”, retomamos os objetivos da pesquisa, para indicarmos o que foi alcançado.

Nos “**Anexos**”, gravados em CD, encontram-se as publicações realizadas e postadas no *Facebook*, as quais selecionamos de acordo com a Metodologia indicada na Introdução do trabalho e organizamos do seguinte modo:

Corpus A – Contexto Escolar Inicial (esta pasta contém as publicações espontâneas),
Corpus B – Contexto Escolar durante aplicação das Atividades (nesta pasta encontram-se as publicações realizadas durante a aplicação da sequência didática) e Corpus C – “Fala aí” (onde estão guardados os arquivos com as publicações que se referem ao posicionamento dos alunos frente ao tema colocado em discussão *on line* no dia 30/11/2016).

CAPÍTULO I: MÍDIA DIGITAL – UMA POSSIBILIDADE DE CORRELAÇÃO COM O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

Neste capítulo, abordamos questões a respeito da escolha dos gêneros digitais, pelos quais optamos nesta pesquisa, mais especificamente as postagens da rede social *Facebook*, que caracterizamos, numa perspectiva epistemológica, conforme descreve Buzzato (2016).

Consideramos as contribuições sobre gêneros, multiletramentos e ensino, trazidas, respectivamente, por Marcuschi (2004; 2008; 2010), Rojo (2009) e Aquino (2015) entre outros autores, cujas concepções, embora de linhas teóricas diversas, coadunam-se e corroboram a discussão pertinente a este estudo, conforme afirmamos na introdução.

Cumpramos aqui, também, descrever o percurso e a utilização em larga escala da rede social *Facebook* e promover reflexões sobre sua influência no contexto escolar, bem como apontar as contribuições que um trabalho que a considere pode trazer para o ensino de língua.

1.1 Os gêneros digitais

Os gêneros do discurso, tal como a linguagem, são essencialmente flexíveis e variáveis. Essa noção de relatividade já aparece na definição de Bakhtin ([1952] 2016) e, embora tenha sido apagada pela noção de estabilidade, conforme afirma Marcuschi (2008), sobrepõe-se aos aspectos formais e parece-nos deixar mais evidentes os aspectos históricos e a fluidez dos gêneros.

Embora não sejam estruturas rígidas, muito menos modelos estanques, os gêneros enquanto formas cognitivas de ação cultural limitam nossas escolhas e condicionam a produção textual. Assim, segundo Marcuschi (2008), a tendência é considerar a dinâmica dos gêneros e seus aspectos sociais, interacionais e cognitivos, isso porque, além de formas de ação ou artefatos culturais, eles são, antes de tudo, fenômenos linguísticos fortemente ligados às práticas comunicativas e sociais de seu tempo. Desse modo, entendemos, de acordo com esse estudioso, que:

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente

determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadoras e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. [...] Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2008, p.17)

Para Bakhtin ([1952] 2016), o enunciado é uma unidade real da comunicação, uma vez que nos expressamos por meio dele, organizando unidades menores, como as orações e as palavras, para constituí-lo nas trocas que realizamos; nesse sentido, os gêneros do discurso relacionam-se ao enunciado de forma direta, organizando as formas gramaticais (sintáticas) que o compõem.

Para Aquino e Dioguardi (2015), o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, quando baseado na concepção bakhtiniana de gêneros, pode possibilitar o que chamaram de ressignificação, reconstrução e co-construção efetiva, favorecendo, de maneira eficaz, o conhecimento e uso da língua. Segundo as autoras, que citam os estudos de Rojo (2000), os gêneros devem ser trabalhados a partir de uma perspectiva discursiva, considerando as interações advindas de outros gêneros que circulam na própria sala de aula e fora dela.

Como mencionamos, o gênero, consideradas as contribuições de Bakhtin, revela-se relativamente estável, porque, embora retome formas socialmente acordadas, apresenta um caráter híbrido, à medida que se submete às condições de produção. Nesse sentido, podemos tomá-lo como “objeto discursivo ou enunciativo” (ROJO, 2005, p.196), visando os processos de interação que envolvem as atividades enunciativas mediadas pela intenção e finalidade específica de cada esfera.

Tais mediações associadas às transformações sociais fazem com que os gêneros desapareçam, migrem, intercalem-se e transformem-se.

Dessa forma, e pautados no conceito de transmutação de gêneros explicitado por Bakhtin ([1952] 2016), entendemos esse processo como constitutivo dos gêneros e, em consonância com os estudos de Zavam (2012), ressaltamos que os efeitos históricos e as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade contemporânea passou e vem passando resultaram

numa efervescência de novos gêneros que circulam principalmente nas novas mídias – os gêneros digitais.

Nesse sentido, reconhecemos a transmutação na escrita presente nos ambientes virtuais e identificamos, inclusive, gêneros que se constituem a partir do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, [1952] 2016) e apresentam, de acordo com sua função comunicacional, “aspectos particulares tais como: a multiplicidade de linguagens que compõem o texto (imagens, sons, links, animações, vídeos, o próprio texto escrito e outros)” (MEDEIROS, 2014, p.585).

Segundo Medeiros (2014), no ambiente virtual, embora a escrita predomine, tanto o fórum quanto o *chat* possuem uma estrutura discursiva próxima da linguagem oral. Com base nesses estudos, podemos dizer que o mesmo processo ocorre nas publicações nas redes sociais, em que a linguagem é assíncrona, no entanto, apesar de apresentar, como no fórum, uma estrutura característica, que pode conter textos mais extensos e elaborados e menos abreviações, ainda traz marcas fortíssimas de oralidade.

Assim, em virtude da relevância para o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento cognitivo-discursivo, ressaltamos que a presença do oral na linguagem utilizada nas redes, embora não seja o enfoque desta pesquisa, é de extrema importância e relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades argumentativas e de produção escrita. Assim, observamos que o trabalho com as produções em redes sociais nos permite tomar as indicações de Aquino (2015), a seguir, e ir além, pois que tomamos um texto produzido para circular nas redes sociais e que alia elementos das modalidades falada e escrita.

É preciso destacar que, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas sociodiscursivas determinadas, propõe-se que o ensino da argumentação nos gêneros orais se atenha à observação de estratégias selecionadas em interações, nas quais se destaque o jogo interacional que se delinea quando se busca persuadir o(s) interlocutor(es). (AQUINO, 2015, p.230;231)

A partir de estudos realizados com alunos de graduação que utilizaram a plataforma *Moodle*, Medeiros (2014) constatou que as produções postadas por indivíduos em ambientes virtuais modificam-se ao longo do tempo, influenciados pelas interações com o meio virtual e entre os sujeitos envolvidos.

Essas interações, ao tratarmos de questões ligadas ao ensino, parecem-nos ser fatores fundamentais. Ainda segundo Medeiros (2014), os processos educacionais são linguisticamente e comunicativamente constituídos; em razão disso, destacamos a relevância de se buscar compreender que a produção escrita, bem como o modo de falar ou de escrever, estão intrinsecamente relacionados às práticas compartilhadas entre os indivíduos, os significados, os valores e as demandas do seu grupo social e desse modo, “o ambiente virtual apresenta-se como ‘locus’ para a produção de um sistema complexo de interações” (MEDEIROS, 2014, p. 602)

Consequentemente, a produção de conteúdo, interação e compartilhamento possibilitada pela WEB 2.0, que fez crescerem vertiginosamente as tecnologias de informação e comunicação (NTICs) no cotidiano a partir da década de 1990, abriu também as possibilidades de comunicação entre as pessoas e ampliou os meios de manifestação da linguagem.

De acordo com pesquisa da Fundação Telefônica Vivo, denominada “Gerações interativas no Brasil: crianças e jovens diante das telas”, três a cada quatro adolescentes navegam na internet (COSCARELLI & MAFRA 2013).

Outros dados da pesquisa apontam para uso frequente da internet pelos jovens, como se observa no gráfico a seguir:

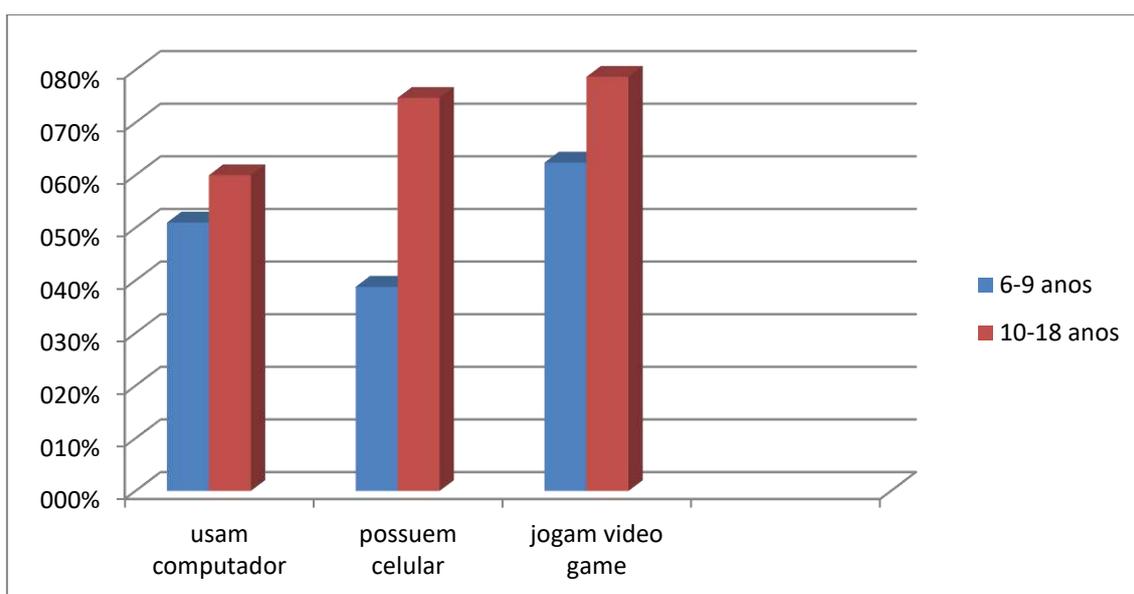


Gráfico 1: Acesso à internet. (elaboração nossa)

Podemos inferir, a partir da observação dos percentuais que aparecem no gráfico de barras apresentado, que o uso de ferramentas ligadas às novas tecnologias, como computador, celular e *video-game*, é comum entre crianças e jovens. Depreendemos ainda, quando observamos a distinção por idade, que indivíduos de 10 a 18 anos, faixa etária dos alunos que normalmente cursam o ensino fundamental II e médio, são ainda mais ativos e utilizam os três recursos para acesso à internet.

A Fundação divulgou, em 2016, dados que comprovam que o acesso à internet continua crescendo entre os jovens e adolescentes; de acordo com a segunda edição da pesquisa, a utilização dos celulares facilitou o acesso à internet: 85% dos entrevistados (15- 29 anos) utilizam o dispositivo móvel para se conectarem. As redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas continuam figurando no topo dos acessos, principalmente entre os mais jovens: 95% dos usuários afirmam acessarem diariamente ao menos uma conta.

Segundo o relatório “Os direitos da infância na era da internet — América Latina e as novas tecnologias”, divulgado no Boletim Desafios CEPAL-UNICEF, o número de internautas é alto desde cedo entre meninas e meninos brasileiros: 42% já tem presença nas redes sociais com 9 e 10 anos, seguidos de 71% entre 11 e 12 anos, 80% entre 13 e 14 e 83% entre 15 e 16.

É nesse cenário que se constitui o uso da linguagem atualmente e, se “as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia” (STREET, 2010, p.45), está então evidente a necessidade de integração dos novos gêneros nas propostas curriculares, assim como já determinam os PCNs desde 1998.

[...] “expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados.” (PCN: língua portuguesa Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. p.33)

Com efeito, se nossas atividades são organizadas em função do contexto físico e social e se valem da linguagem para se constituírem tanto de modo a regular como para representar o meio econômico, cultural e histórico, materializando-se em textos, e se, além disso, a linguagem, cumpre o papel de organizar e orientar as ações humanas, cabe à escola,

portanto, subsidiar o educando de forma a dar condições para que domine o funcionamento textual, bem como as esferas de produção. Nesse sentido, como asseveram Cristóvão e Nascimento (2008),

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos. (CRISTÓVÃO/NASCIMENTO, 2008, p.37)

Além disso, considerando as horas em que passa conectado, o jovem está exposto a diversas formas de persuasão por meio da linguagem multimodal que circula nos ambientes virtuais; sabemos também que por meio dos gêneros se constituem relações de poder fortemente marcadas (MILLER, 1994 [1984] p.71), sendo assim, destacamos a importância de compreendermos a linguagem sob uma perspectiva de interação social, levando em conta as relações pessoais de reciprocidade (BAKHTIN, [1952] 2016/ DOLZ & SCHNEUWLY, 1997).

1.2. Letramento digital e práticas de ensino

A necessidade que impera advinda dessa utilização constante da internet é que se construa uma prática escolar que não mais rejeite os meios tecnológicos e, por consequência, os ambientes virtuais. Ao contrário, é necessário admitir o uso da linguagem nessas instâncias, uma vez que é por meio delas que o jovem, nosso aluno, se comunica e expressa, de um modo ou de outro, quem ele é.

Se, por um lado, há uma série de entraves que ainda não foram ultrapassados, como as questões ligadas à estrutura física das escolas, que bem conhecemos por meio de nossa atuação, por outro, as múltiplas possibilidades que a internet oferece não mais nos permitem fechar os olhos para essa realidade.

Para Bakhtin ([1952] 2016), a prática social é constitutiva da linguagem; desse modo, não há como desconsiderar a presença de uma linguagem na e da internet, com características

e interlocutores próprios ao gênero e à prática social virtual. Nesse sentido, entendemos que nossa proposta corrobora o letramento digital que se faz urgente nos contextos escolares e em todas as esferas sociais, inclusive e essencialmente nas camadas menos favorecidas a quem não temos o direito de furtar a possibilidade de terem esse contato.

Sendo assim, a partir dos estudos de Kleiman (1995) e Rojo (1983), definimos letramento enquanto prática discursiva de determinado grupo social, relacionando-a ao papel da escrita para tornar significativa a interação oral. A autora destaca que, sob essa perspectiva, letramento não depende necessariamente de atividades específicas de ler ou de escrever.

Do mesmo modo, segundo Kleiman (1995), Scribner e Cole (1981), pode-se definir esse conceito como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico, para objetivos específicos. Sendo assim, um evento de letramento envolve várias situações de escrita e leitura em que a soma das atividades é sustentada, segundo Street (2010), por um sistema de ideias. Para o autor, as práticas de letramento são as concepções de leitura e escrita que as pessoas, engajadas no evento, têm.

Destacamos, também, Rojo (2009) que justifica a necessidade de novos letramentos a partir da ideia de globalização e assevera que as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação por meio das novas tecnologias configuram um cenário de novos letramentos, como defendemos neste capítulo.

Ao descrever essas mudanças, a autora se volta então para a escola, principal agência de letramento que, segundo ela, mudou bastante nas últimas décadas, mas seu foco foi, até aqui, a universalização do ensino. Desse modo, a ampliação do acesso teve e tem impactos visíveis nos letramentos escolares; há uma espécie de conflito entre as práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola, que separa a realidade do aluno, mergulhado nos ambientes virtuais, e as práticas de ensino ainda pautadas, na maior parte das vezes, na utilização do giz e da lousa. Nesse sentido, destacamos o descompasso entre as práticas educativas e os eventos de letramento em que estão inseridos nossos alunos.

O aluno não aprende apenas a decodificar a escrita, aprende modelos culturais de identidade e personalidade. Street (2014) afirma que é durante o processo, ou seja, enquanto vivencia, que o aluno deve revisar e criticar seu aprendizado escolar. O autor ressalta também

que, ao introduzir a Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social, o processo de interpretação crítica dos pressupostos e das relações de poder existentes nos modelos atuais¹ passa a ser possível. Os aprendizes podem identificar essas relações a partir de um ensino com perspectivas críticas.

É nesse sentido que apontamos para a necessidade de a escola possibilitar aos seus alunos uma participação efetiva nas diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita. Para isso, diz Rojo (2009), é preciso que a educação linguística leve em conta os multiletramentos, os letramentos multissemióticos, (que retomamos adiante, no capítulo III) necessários, hoje, para lidar com textos que exploram também as cores, as imagens², etc. e os letramentos críticos e protagonistas, que permitem ao indivíduo fazer escolhas e posicionar-se de forma consciente frente ao texto. "Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam"(ROJO, 2009 p.108).

Desse modo, o trabalho com escrita e leitura, na escola envolve muito mais que a alfabetização; envolve os letramentos múltiplos. Isso porque a participação nas práticas de linguagem, no contexto atual, com proficiência, requer competências básicas ligadas às línguas, às linguagens, às mídias e às múltiplas práticas letradas. É preciso, também, que o professor selecione os gêneros e as esferas que pretende abordar, levando em consideração princípios norteadores, como os que são indicados pelos PCNs, distinguindo a necessidade de ensino, as possibilidades de aprendizagem e o conceito de zona proximal.

¹ Street (1984) apresenta a divisão de letramento em dois modelos: Modelo Autônomo e Modelo Ideológico. O "Modelo Autônomo de Letramento" toma a escrita como produto completo em si mesmo, livre do contexto de produção. Nessa concepção há uma correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, há também a dicotomização entre oralidade e escrita e por fim atribui-se poderes e qualidades intrínsecas à escrita e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. No "Modelo Ideológico de Letramento" as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. O modelo ideológico considera que as práticas discursivas dependem do contexto.

² Embora entendamos a importância de questões dessa ordem, nesta pesquisa, elas não serão aprofundadas.

Além disso, em relação à indústria cultural e à discussão que envolve a cultura de massa e seu poder alienante, Rojo (2009) explica que é necessário incrementar os letramentos críticos, para que se possa desenvolver a capacidade de lidar com textos e discursos percebendo seus valores, intenções, estratégias e efeitos de sentido. Desse modo, destacamos a necessidade de uma proposta de abordagem da argumentação em ambiente virtual, considerando uma situação real de interação em que sejam priorizados não somente a análise de texto, mas a produção discursiva numa perspectiva interacionista que privilegia a argumentação e a tomada de posicionamento do indivíduo, como propõe Amossy (2007), enquanto materialização da língua por meio do discurso.

Não se trata, no entanto, de simplesmente ofertar computadores conectados à rede e solicitar aos alunos que repitam em ambientes virtuais as mesmas atividades que já fazem em seus cadernos, livros ou apostilas. Trata-se, na verdade, de uma apropriação dos meios tecnológicos por professores e alunos. Apropriar-se, aqui, diz respeito ao processo de interiorização de significados, de conhecimentos acumulados pela humanidade e transformados pelo sujeito em experiências. Segundo Vygotsky (1998), a internalização ou interiorização é uma operação cognitiva que representa uma atividade externa, do mundo, que passa a ocorrer internamente. Ao trazermos a discussão desse estudioso para os dias atuais, destacamos que, apropriar-se dos meios tecnológicos é, grosso modo, fazer da experiência externa algo intrapessoal que resulta na reconstrução dos processos mentais.

Desse modo, é por meio das situações interacionais vivenciadas no ambiente virtual que se possibilita ao aluno estabelecer contato com novos comportamentos, novas linguagens, novos objetos, (MEDEIROS, 2014), desenvolvendo sua relação com o meio, tomando para si as significações e ressignificando seu próprio comportamento e linguagem. Nesse sentido, interação social é inerente à aprendizagem, uma vez que, como asseveram Doron e Parot (2001),

[...] O conceito de apropriação é indissociável do de interação social. [...] A apropriação diz respeito tanto aos objetos materiais (utensílios) quanto aos acontecimentos e à linguagem. Ela se prolonga e se estabiliza pela interiorização das significações e das operações de tratamento dos parâmetros do mundo físico e social (DORON e PAROT, 2001, p. 79).

Além disso, sabemos que as interfaces mais fáceis e intuitivas, a sua popularização em ambientes domésticos e profissionais em áreas diversas, a intensa oferta de aplicativos para fins bem variados e a internet são fatores que contribuem, segundo Vilaça (2015), para utilização dos computadores e conseqüentemente das novas tecnologias no ambiente escolar.

Neste sentido, destacamos a necessidade da competência metagenérica, de que fala Vilaça (2015), em relação à produção de leitura e escrita em ambientes virtuais. O autor aponta para a necessidade de letramento, uma vez que, para garantir o propósito comunicativo eficaz nas relações sociais virtuais, o usuário precisa conhecer as características e a funcionalidade dos gêneros digitais em questão.

Em virtude desses apontamentos, aqui definimos letramento digital em consonância com os estudos de Vilaça (2015), Soares (2002) e Buzato (2010), considerando as práticas sociais e a interação em ambientes virtuais, primando pela apropriação e utilização dos gêneros digitais e não somente pelo uso das ferramentas tecnológicas. Segundo Buzato (2010), o letramento digital está ligado à participação efetiva do indivíduo em um conjunto de práticas sociais em que conteúdos, cultural e socialmente construídos e codificados, tenham seus significados, negociados, disputados e transformados.

De fato, é relevante ressaltar ainda, que o ciberespaço³ por meio da cibercultura, estabelece uma comunicação caracterizada pela liberação do polo da emissão, pela reconfiguração das mídias e pela conectividade generalizada, tal como descreve Lemos (2003), como “leis da cibercultura”⁴, possibilitando a emergência de vozes e discursos.

³ Para Santaella, “o ciberespaço é todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação” (2004, p. 45).

⁴ In A Cibercultura e a Educação em Tempos de Mobilidade e Redes Sociais: Conversando com os Cotidianos – Edméa Santos (PROPED/UERJ) - Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões / Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011

Entendemos que a participação efetiva e letrada nos ciberespaços possibilita que as vozes de nossos alunos também possam constituir esse espaço de interação.

Morrissey (2008) e Barbero (2006), diante das transformações que esse cenário globalizado impõe aos contextos atuais de educação, consideram haver consenso em relação às vantagens na integração das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) ou NTICs (Novas Tecnologias da informação e Comunicação) à vida escolar, e destacam, entre outros fatores, o desenvolvimento da criatividade e da invenção.

Igualmente corroboram com a visão positiva das TICs na escola, Vilarinho (2011), Martín (2008) e Lévy (1999). Os autores destacam o favorecimento das diferenças no modo de raciocinar e produzir conhecimentos por meio das tecnologias e elencam uma série de facilitações, que consideram características intrínsecas dos gêneros digitais, essencialmente das redes sociais, conforme transcrevemos a seguir:

- ✓ planificar ações, captando diferenças entre meios e fins, o que contribui para o desenvolvimento da autoconsciência e autorregulação;
- ✓ potencializar a interatividade e uma relação mais ativa com a informação;
- ✓ trabalhar com simulações, interagir com a realidade virtual, realizar experimentações e explorações;
- ✓ transitar entre diferentes sistemas de representação, ampliando a generalização da aprendizagem;
- ✓ organizar as informações de múltiplas e flexíveis maneiras;
- ✓ levantar questionamentos;
- ✓ favorecer o protagonismo do estudante;
- ✓ criar possibilidades para o trabalho em grupo, tornando-o mais colaborativo.

Desse modo, considerando o que asseveram os autores citados a respeito das vantagens na integração das TICs e NTICs na escola e a relevância do letramento digital e da prática educativa em ambientes virtuais, passamos a apresentar as características da rede social escolhida para o desenvolvimento do nosso trabalho.

1.3. Facebook: da criação à ampla participação dos internautas

Inspirado numa espécie de caderno ou álbum de fotografias, criado em 2004 e utilizado por jovens universitários dos E.U.A. para trocar informações sobre si, criando uma rede de relacionamentos, o *Facebook* ultrapassou os muros das universidades e alcançou a esfera mundial, por meio da Internet a partir de 2006, após abrir o acesso a qualquer pessoa com mais de 13 anos que tivesse um e-mail válido. Com 1,59 bilhão de usuários, dos quais 61,2 milhões são brasileiros, pode-se afirmar que seu idealizador Mark Zuckerberg e colaboradores, entre eles o brasileiro Eduardo Saverin, ao investirem na rede “*The Facebook*” apostaram na comunicação enquanto necessidade humana e possibilitaram o surgimento de uma rede de relações em escala mundial.

Para Paiva, a tendência atual dos internautas é se fixar no *Facebook* (FB), que se “constitui como um estado atrator da comunicação na internet, um ambiente em que comportamentos semelhantes se repetem”. (PAIVA, 2016, p.66)

Segundo a autora, a criação de comunidades virtuais que se constituem essencialmente pela linguagem é resultado de um processo de intensificação da interação humana que se tornou sobremaneira complexo a partir das tecnologias digitais.

A partir de pesquisas realizadas em 2014, essa estudiosa afirma que a principal motivação para o uso do FB é o engajamento social e o desejo de estar em contato com amigos. A rede também tem sido utilizada, como vimos, com propósitos educacionais, embora não seja ainda reconhecido seu valor enquanto ferramenta relevante de suporte ao ensino em geral, como afirma Paiva (2016).

De uma forma ou de outra, não há como negar a presença da rede, os acessos, a utilização e, por consequência, as influências nos comportamentos, sejam linguísticos ou não, na atual sociedade. Segundo dados estatísticos da própria empresa, o FB já contava 1 bilhão 721 milhões de usuários mensais, sendo 1, 104 milhões de usuários ativos no aplicativo para celular e 826 milhões e 80 mil acessos diários.

Além disso, dados da empresa referentes a 2015 apontavam para a gestão realizada por algo em torno de 4.619 funcionários, que também, segundo PAIVA (2016), participam dessa interação dinâmica, alimentando o sistema, gerenciando a funcionalidade da rede e propondo

novas possibilidades, selecionando e alimentando também com propagandas, respondendo a reclamações de usuários e às solicitações da justiça.

Nesse sentido, a autora destaca o FB, como uma amostra virtual do mundo real, onde interagem crianças e adultos dos mais diversos lugares do mundo, cada qual com suas crenças e culturas e também com intenções distintas. A pesquisadora ressalta também que, por constituir um sistema aberto, o FB está “longe do equilíbrio”; dessa forma, as notícias de fora da rede permeiam constantemente suas páginas e, não raro, movimento inverso acontece, saindo das publicações e ganhando espaço na esfera jornalística e outras mídias como na televisiva, por exemplo, em que exageros e preconceitos são externados por membros da rede.

Por outro lado, em constante mudança, o FB é também considerado um sistema adaptativo, sensível ao *feedback*. A interação gera um processo de aprendizagem mútua em que ganham os participantes e o próprio sistema, que evolui, aprende, muda e se adapta constantemente. Um bom exemplo a adaptação constitui-se da utilização de *emoticons* para superar a ausência de expressões faciais e elementos paralinguísticos.

Assim, de acordo com PAIVA,

[...] o FB é, pois, complexo, dinâmico, aberto, sensível a *feedback*, adaptativo, não linear e sujeito a atratores, entendidos como estados de fase. ‘Um atrator é uma região no estado de fase de um sistema para o qual o sistema tende a se mover’ (Larsen-Freeman e Cameron, 2008, p.50) ou, nas palavras de Thelen e Smith (1994, p.56), ‘um ou mais modos particulares de comportamentos (que podem ser bastante complexos) que o sistema prefere dentre todos os outros modos possíveis’. (PAIVA, 2016 p.70)

Por tudo isso, conseqüentemente, cabe a nós, pesquisadores e educadores, duas possibilidades: preocupar-nos com os possíveis imbricamentos da participação massiva de nossos alunos nesses sistemas, negando-os e criando regimentos rígidos que os deixem fora da escola, ou considerarmos as inúmeras possibilidades de interação e de aprendizagem como resultante desses processos e nos propormos à investigação de novos meios de

utilização nos contextos escolares que favoreçam o ensino, essencialmente de língua materna, nos ambientes virtuais em rede.

Traçamos um breve panorama acerca das pesquisas acadêmicas que tomam como tema o *Facebook*, para isso, acessamos o portal de periódicos da CAPES no dia 11/10/2017, e realizamos uma busca a partir da expressão “*Facebook e Ensino*”. Como resposta, encontramos um total de 525 periódicos, dos quais 287 são artigos, 104 são teses, 83 são artigos de jornal, 21 são atas de congressos e 15 são livros. Para que pudéssemos delinear, ainda que de maneira superficial, o foco desses estudos, tomamos os 100 primeiros periódicos listados, separando-os de acordo com áreas de interesse conforme o gráfico a seguir:

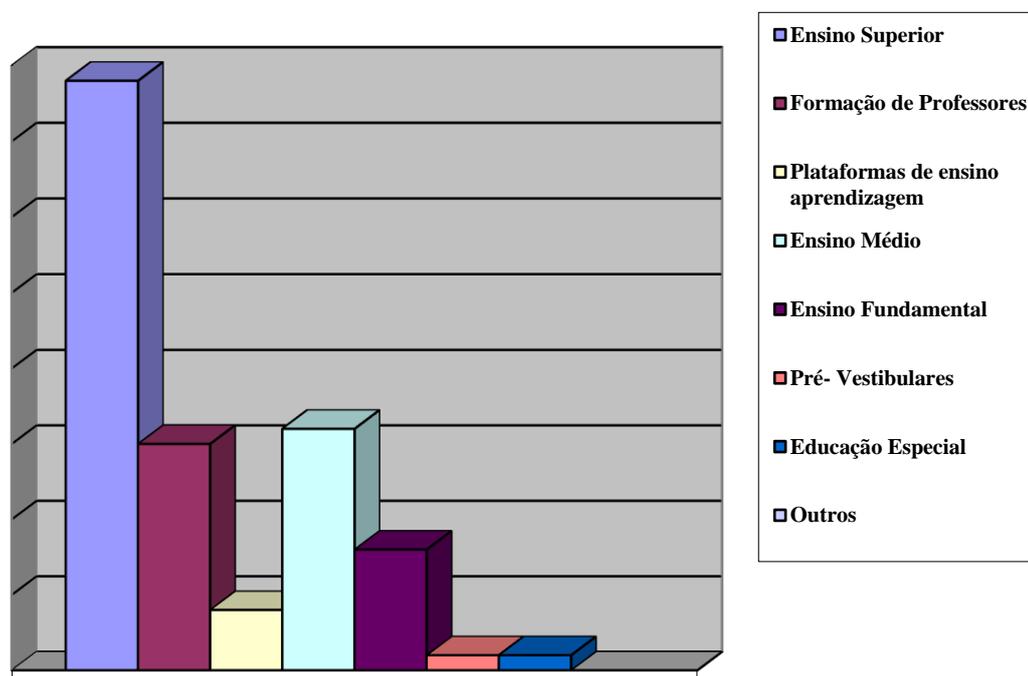


Gráfico 2- *Facebook* e ensino: pesquisas acadêmicas (elaboração nossa)

O que podemos observar, a partir dos dados que se apresentam no Gráfico 2, é que 58% das pesquisas voltam-se para o ensino superior de maneira geral. Em nossa visita ao portal, verificamos que se destacam os cursos de formação para professores, como as licenciaturas (15%), mas também aparecem diversos outros cursos e as formações EAD, que somados perfazem 39% dos estudos à disposição por essa via de busca. Algumas pesquisas (4%) buscam discutir a viabilidade do *Facebook* enquanto plataforma de ensino e 16% estão relacionadas a outras questões, como a influência da rede na ortografia, ou mesmo no comportamento dos jovens, por exemplo. Fato é que, juntos, os estudos voltados para a utilização do *Facebook* na educação básica são apenas 26%; o número cai ainda mais em relação ao ensino fundamental, apenas 8%, dos quais apenas 2% são pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Observamos que, embora as pesquisas sobre as redes sociais e seu potencial educativo cresçam gradativamente, as ações efetivas ainda se revelam esporádicas e eventuais, principalmente em relação à educação básica e ao ensino de língua materna.

Após esse levantamento e por acreditarmos que as ferramentas da Web 2.0 possibilitaram aos usuários da internet, cada vez em maior número, não apenas consumirem informação, mas também produzirem-na, é que propusemos esta pesquisa no âmbito de investigação que propõe a utilização dessas possibilidades no meio escolar.

Gomes (2016) assevera que as propostas das aulas de redação e leitura atuais, mesmo quando envolvem dispositivos tecnológicos estão presas a padrões, porque desconsideram as interações via escrita que são diretamente motivadas pelas redes de relacionamento em que estão inseridos os alunos. De fato,

no meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na escola, utilizando, em algumas situações, formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como audiovisual ou multimídia, por exemplo. (GOMES, 2016, p.82)

Dessa forma, e destacando ainda o que assevera Gomes (2016), o ser humano aprende em sua relação com o outro e com o meio (VIGOTSKY, 1998/ DORON e PAROT, 2001), assim, as redes digitais, como o FB, constituem um cenário de interação e aprendizagem,

potencializando as formas de ser e estar no mundo num contínuo ensino-aprendizagem, uma “escola fora da escola”. (GOMES, 2016, p.83)

1.4. Definição, caracterização e funcionamento da rede social *Facebook*

Para Buzato (2016), a polissemia que envolve o termo “redes” implica na necessidade de se estabelecer diferentes concepções de estudo, uma vez que o termo é utilizado por uma multiplicidade de discursos que vão do científico ao estético. O autor destaca três concepções para o estudo de redes sociais: redes técnicas, redes sociais e redes monádicas. Aqui tomaremos os conceitos de redes técnicas e redes sociais, para procedermos uma abordagem epistemológica do FB.

Dessa forma, compreendemos o conceito de rede, no âmbito dos estudos da linguagem, em que o foco constituiu-se das “redes sociais enquanto ferramentas de modelagem para o funcionamento estrutural (global) de um conjunto social a partir de interações locais” (BUZATO, 2016, p.38). Nessa concepção, o autor destaca a possibilidade de observação da parte e do todo, numa abordagem analítica que insere ambos numa perspectiva em que são identidades contingentes –dependendo da escala de observação escolhida, os indivíduos que se constituem enquanto atores institucionais são considerados “emergentes” de interações menores.

Neste ponto, precisamos tomar também o conceito de redes técnicas que, embora privilegiem os aspectos geográficos e seu foco seja econômico, organizam-se em torno de questões relacionadas às instituições e seu poder regulador, traduzido por grupos de interesse que decidem a organização de fluxos e, de certo modo, escolhem quais atores econômicos serão centrais ou periféricos, o que nos faz considerar suas influências sobremaneira nas interações, na comunicação e, de um modo geral, nas redes sociais.

Ao relacionarmos esses conceitos às questões de ensino, evidenciam-se fatores importantes, como a ampliação do uso da língua enquanto conjunto de todos os enunciados, para além da produção individual e local favorecida na escola, uma vez que as possibilidades de uso da escrita variam de acordo com o grau das interações que ocorrem, conforme afirma Buzato (2016).

Além disso, o acesso ao conhecimento de determinada sociedade ou cultura depende, também, das ligações mediadas por artefatos socioculturais, como a tecnologia e a arte (ARAÚJO, 2004). Merece ser considerada, a visão de Gomes (2016) que alinha-se com as concepções de aprendizagem que corroboram com a teoria vygostkyana, uma vez que tomam a cognição humana enquanto fruto de interações, e, assim assevera, “as redes são, portanto, também um meio pelo qual o conhecimento é distribuído”. (GOMES, 2016 p.85).

Apesar disso, a escola, segundo Gomes (2016),

é marcadamente logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividades de leitura e produção de gêneros textuais de baixa ou nenhuma circulação na internet que não levam em consideração, por exemplo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de textos digitais e sua função pragmática na criação e manutenção das redes sociais e seu papel na interação em comunidades de prática. (GOMES, 2016, p.87)

No que concerne à estrutura e à organização dos discursos em redes sociais, e ainda que, como dissemos, haja muito da oralidade na comunicação que se configura nesses espaços, o distanciamento físico desloca essa interação em relação ao processo conversacional da copresença, como afirma Recuero (2012). Segundo a autora, essa característica leva os participantes a se utilizarem da linguagem e dos contextos de comunicação, nesses ambientes, para constituírem sua identidade. “Essa construção, necessária para a visibilidade daquele com quem se fala, é fundamental na interlocução.” (RECUERO, 2012, p.44)

Nesta direção, frisamos aqui, os estudos de Amossy (2010), com o objetivo de destacar sua importância na abordagem que faremos em nossas análises, uma vez que nos interessa atentar para a construção do *ethos* (conceito que discutiremos a seguir no item 1.6 e de maneira mais minuciosa no capítulo II), a partir das postagens no *Facebook*. Ao tratar do *ethos*, a partir da interação, a autora destaca a relação de dependência entre orador e auditório para apontar o locutor como origem de uma enunciação aceitável ou não, alinhando-se com as concepções de Ducrot (1987), para quem o texto oral ou escrito pressupõe um ato material que se relaciona, intrinsecamente, com o acionamento de um conjunto de representações da ação em si. De acordo com seus estudos, ao empreender uma ação de linguagem, o indivíduo mobiliza, dentre seus conhecimentos, aqueles que representam o contexto físico e social de sua intervenção em relação ao conteúdo temático, segundo sua própria capacidade de ação,

intenções e motivos. Embora essas representações sejam construídas na interação com os discursos de outros, as marcas pessoais da dimensão experiencial própria continuam presentes no texto constituído e integram as representações dos outros, podendo confrontar-se e negociar com elas.

Parece-nos relevante afirmar que esse cenário em que a construção do *ethos* e a percepção do auditório se relacionam de forma a compor o ambiente de interação nas redes, constitui, também, um terreno propício para o estudo da argumentação, como propomos.

No ciberespaço, mais especificamente na rede social que analisamos (FB), essa presença é construída através de atos performáticos identitários, que constituem “representações do eu”, personalização e individualização, que, de acordo com a autora, são essenciais, uma vez que fornecem informações sobre interagentes e contextos criados, conforme já destacou Recuero (2012).

Construir a identidade nas redes significa fazer escolhas, divulgar informações e publicar *posts* que representem uma imagem de si idealizada. Estudos de Livingstone (2009), revelam que os jovens normalmente constroem identidades⁵ que correspondem aos contextos *off-line*, ainda que haja marcas de aprimoramento do “EU”.

Amante (2014) destaca, em seus estudos, três estratégias mais utilizadas pelos jovens, são elas: “*visual self*”, “*cultural self*”, “*narrative self*”. A primeira delas, e mais utilizada, refere-se às inúmeras postagens de fotografias; a segunda, retrata gostos e preferências de forma sucinta (às vezes, também por fotos), e a terceira, consiste em pequenas descrições de aspectos físicos ou traços da personalidade, sobre as quais ressaltamos a presença de pequenos jogos e brincadeiras que aparecem como convites aos interlocutores para adivinhar ou perguntar a respeito dessas características. “A autoapresentação do “eu” no *Facebook* parece, assim, representar a identidade que o indivíduo aspira apresentar *off-line*. Uma espécie de “eu ideal”.” (AMANTE, 2014, p. 37)

⁵ Embora seja assunto de pesquisa de extrema importância, **essa concepção** de identidade não será foco de discussões nesta pesquisa.

Dessa forma, ao construírem seu perfil, os atores fornecem indícios de quem são e apontam para a audiência imaginada. Recuero também define os perfis como “representações dinâmicas, coletivas e individuais, construídas para as audiências invisíveis e imaginadas pelos atores (...)”. (RECUERO, 2012, p.142)

Desse modo, entendemos que:

O *Facebook* permite a autoexpressão através do perfil, ao mesmo tempo em que favorece múltiplas oportunidades para compartilhar informações sobre a própria cultura, gostos, redes de amizade, filiação política, e outros aspectos que contribuem para a construção quer da identidade, quer das relações com os outros, desempenhando um papel importante em manter e desenvolver o capital social, podendo ainda ter reflexos nos contextos educacionais, independentemente da utilização específica destas ferramentas como espaços de aprendizagem formal. (AMANTE, 2014 p.40)

Nessa direção é que buscamos focalizar o uso dessa rede social no ensino voltado à argumentação e à observação das interações, representadas, na terminologia de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), pelo que denominou “auditório”.

1.5. *Facebook* e ensino

A sociedade atual organiza suas relações interpessoais e vivencia experiências no âmbito profissional e pessoal de forma a evidenciar a cultura da participação, colaboração e compartilhamento, de que nos fala Couto (2012). Diante disso, impera a necessidade de dinamização dos processos de ensino e aprendizagem que, ainda hoje, organizam-se de maneira centralizadora na figura do professor enquanto detentor do saber absoluto, num esforço de negar ao jovem educando o espaço de construção coletiva do conhecimento.

Ainda que, em nome da segurança, sejam muitos os discursos que ecoam, preocupados em controlar o acesso de crianças e adolescentes às redes sociais, alegando, segundo Couto (2012), que a exposição pública de instâncias que deveriam, de acordo com concepções mais conservadoras, ser privadas, pode ser prejudicial e facilitar riscos iminentes no ciberespaço, a comunicação via redes sociais, em total ascensão, aponta para a necessidade de se saber

transitar nesses ambientes, inclusive, assumindo o controle das dimensões do público e do privado, fazendo escolhas, de fato, conscientes em seu perfil.

Nesse sentido, tal como assevera Couto (2012), “as pedagogias disciplinares devem ser vencidas pelas pedagogias de conexão (...), uma vez que as redes sociais digitais (...) fazem circular novos hábitos e também ensinam a aperfeiçoar condutas de narrativas pessoais”. (COUTO, 2012 p.63)

Além disso, segundo o exposto, há duas décadas, nos Parâmetros Curriculares, “as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, (...) (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998. p. 19)

Os Parâmetros descrevem, ainda, acerca das práticas de ensino ligadas à produção de texto e reflexão sobre a linguagem:

- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 19)

Por tudo isso, as redes sociais se constituem num espaço a ser explorado de forma a atender às novas expectativas de aprendizagem. De acordo com os estudos de Moreira e Januário (2014), que destacam o *Facebook* e seu potencial de comunicação e de partilha de informação e conhecimento, a rede permite o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem mais dinâmicas e interativas.

De fato, para que possamos compreender essa relação intrínseca que se estabeleceu entre a sociedade atual e a necessidade de novos domínios tecnológicos, inclusive na esfera escolar, faz-se necessário abrir um parêntese para expor, de forma breve, o modelo social que resultou de transformações históricas, como nos afirmam em seus estudos Moreira e Januário (2014). Segundo os autores, as implicações que a revolução tecnológica trouxe para

a educação são desafios que nos foram impostos por “um conjunto de transformações advindas de processos mais ou menos precedentes e concomitantes, tais como a globalização da economia, a tendencial homogeneização cultural e política (MOREIRA e JANUÁRIO, 2014, p.70)

Sucintamente, o que nos interessa nesse processo são os apontamentos desses autores que nos permitem associar às possibilidades/necessidades educativas, um novo modelo social em que a revolução tecnológica é o centro, uma vez que está pautado no “informacionalismo”, o que significa dizer, grosso modo, que a nova sociedade está organizada de modo a maximizar a produtividade e, por consequência, o acúmulo de conhecimento e a complexidade dos níveis de processamento da informação.

Consequentemente, como nos asseveram Moreira e Januário (2014),

Uma economia global e estruturada na inovação exige, em primeira instância, novas competências por parte dos trabalhadores e, inevitavelmente, uma reconversão do sistema educativo. (MOREIRA e JANUÁRIO, 2014, p. 72)

O *Facebook* é uma rede que apresenta inegável potencial educativo (conforme tabela 1 a seguir), podendo, para além das questões de interação, promover a integração das aprendizagens formal e informal. Como afirmam os autores citados, esse potencial pedagógico também se evidencia por meio das possibilidades de se utilizar aplicativos capazes de promover uma aprendizagem interativa e colaborativa, favorecendo o sentimento de pertença dos indivíduos.

Tabela 1. Recursos (ou ferramentas) disponíveis. Fonte: MOREIRA e JANUÁRIO. “Redes sociais e educação: reflexões acerca do *Facebook* enquanto espaço de aprendizagem”, 2014, p.77

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Book Tag</i>: permite criar listas de livros para a leitura num determinado grupo, permitindo ainda criar questionários e reflexões sob a forma de comentários sobre os livros. |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Books iRead</i>: permite partilhar livros (que ainda estamos a ler, livros lidos ou que gostaríamos de ler), adicionar tags e comentários de amigos. |

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Poll</i>: permite a realização de sondagens diversas.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quizze Creator</i>: permite criar <i>quizzes</i> que poderão funcionar para inquéritos ou testes.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flickr</i>: permite copiar fotos do <i>Flickr</i> para o <i>Facebook</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>FotoFlexer</i>: editor de imagens para o <i>Facebook</i>, através da importação de imagens do <i>Picasa</i>, <i>Flickr</i> e outros.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>My Delicious</i>: permite armazenar, organizar, catalogar e partilhar os endereços Web favoritos.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slideshare</i> e <i>SlideQ</i>: permite a ligação à conta do utilizador no <i>Slideshare</i> – ficheiros <i>PowerPoint</i> e pdf.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Picnik</i>: permite a disponibilização e edição de imagens online.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>RSS Feeds</i>: permite concentrar num único espaço as atualizações e notícias de espaços online (blogues e portais).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Google Docs</i>: permite o acesso ao <i>Google Docs</i> através do <i>Facebook</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Favorite Pages</i>: permite adicionar páginas favoritas do <i>Facebook</i> ao perfil.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formspring.me</i>: permite enviar e receber perguntas anónimas.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Files</i>: permite armazenar e recuperar documentos no <i>Facebook</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Calendar</i>: permite organizar a atividade diária, colocar avisos e partilhar com os amigos.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Study Groups</i>: permite, quando da realização de trabalhos de grupo, colocar em contacto todos os membros do grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i>: permite criar cartões em flash para estudar no <i>Facebook</i>.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>To-Do List</i>: permite criar listas de tarefas no <i>Facebook</i>, podendo estas ser compartilhadas com outros.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoot-me</i>: aplicação gratuita para estudantes para obtenção de ajuda que permite perceber quem está a trabalhar e dessa forma partilhar ideias/opiniões.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Udutu Teach</i>- permite distribuir objetos de aprendizagem criados com a ferramenta <i>Udutu</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Podclass</i>- permite partilhar informações dos mais diversos tipos, sendo semelhante ao ambiente de aprendizagem <i>Moodle</i>.

A tabela mostra que, embora ainda não sejam utilizadas com esse fim, são muitas as possibilidades que os recursos dessa rede, enquanto objeto de aprendizagem, oferecem. Tais recursos viabilizam a utilização do *Facebook* no ensino, seja por meio de sequências didáticas, seja como extensão dos estudos a distância, e favorecem as diversas áreas do conhecimento.

Contudo, embora os dados estatísticos também apontem para a presença maciça de jovens entre 9 e 24 anos, provavelmente estudantes do sistema básico de ensino, matriculados em cursos fundamentais e médios das redes pública e privada, e em cursos de graduação, as poucas experiências com o ensino que tomam as redes sociais, sejam como meio de interação ou ferramenta de aprendizagem, ainda são realizadas, com maior frequência, apenas com alunos do ensino superior ou em cursos voltados para a formação de professores.

Cumpre-nos ressaltar a urgência de ações pedagógicas que contemplem a educação básica, uma vez que, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a preocupação com os avanços tecnológicos e sua inserção na educação, não consiste em “tornar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas em considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para:

- conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio;
- analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- fortalecer a capacidade crítica dos receptores avaliando as mensagens;
- produzir mensagens próprias, interagindo com os meios.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998 p.89)

Além disso, a escrita virtual, nas redes sociais, em especial no *Facebook* pressupõe a produção multimodal, com recursos áudio-visuais, e favorece a constituição do *ethos* a partir da auto apresentação e da publicação de *selfs* para a construção da identidade, conforme discutimos no item a seguir

1.6. *Ethos* e “*selfs*”: a construção identitária no *Facebook*

Ao buscarmos observar a interação dos alunos no *Facebook*, chamou-nos a atenção o fato de que a construção do perfil de cada um, de sua imagem, de seu *ethos* está diretamente associada à(s) foto(s) postadas, assim, destacamos as pesquisas de Rebs e Recuero (2013), para quem a fotografia aponta acepções da realidade e indica funções, de acordo com os diferentes significados que lhe são atribuídos. Para os autores, dentre os diferentes tipos de fotografia, o retrato possui uma característica particular em relação ao processo de identificação de quem é representado, “o sujeito que se vê diante das câmeras modifica o seu natural para apresentar-se como gostaria de ser visto”. (REBS e RECUERO, 2013, p.158)

O retrato, tal como afirmam os estudiosos citados, além de ser algo que identifica, é construído a partir do olhar, por vezes do próprio retratado, o autorretrato, revelando ainda mais fragmentos identitários do sujeito. O autorretrato, portanto, como asseveram Rebs e Recuero (2013), passa a ser uma interpretação de si mesmo, uma imagem fotográfica criada para identificar a própria personalidade.

Com o advento das novas tecnologias, a fotografia também ganhou uma nova dimensão, os pixels, que possibilitaram a virtualização do suporte fotográfico. Desse modo, dada a constituição do universo virtual e sua ligação com o mundo real, Rebs e Recuero (2013) ressaltam, também, que as representações ocorrem de maneira vinculada à materialidade.

Sendo assim, o retrato virtual representa um artefato do mundo concreto e, embora se afaste da materialidade da fotografia impressa, guarda em si as mesmas funcionalidades.

Além disso, são inúmeros os recursos e aplicativos à disposição de todos, já que atualmente o acesso às câmeras fotográficas também se ampliou por meio da utilização de celulares com câmeras. Assim, a manipulação da fotografia, antes realizada apenas por profissionais, se popularizou - qualquer pessoa pode cortar, ampliar, esmaecer e aplicar recursos de outras ferramentas, ao alcance em seus próprios dispositivos móveis, para modificar as fotografias, de forma a escolher o modo como querem aparecer em seu perfil nas redes sociais, o que constitui, “a construção visual da face do “eu” do sujeito no ciberespaço” (REBS e RECUERO, 2013 p.162). No tocante à imagem dos sujeitos nos perfis do *Facebook*, esses pesquisadores asseveram ainda que:

A imagem que é exibida no perfil dos internautas estaria, assim, “selecionando” (ou, por outra dimensão, “apresentando”) a imagem do sujeito fisicamente, unindo sua compreensão por meio do concreto visualizado na imagem e o seu significado virtual que, quando visto por nós, é compreendido como sendo o self do outro. (REBS e RECUERO, 2013 p.163)

De acordo com a abordagem dos estudos que citamos, as *selfs* utilizadas no ciberespaço como elementos de construção da imagem de si instituem quatro (ou três, uma vez que fotógrafo e fotografado normalmente se mesclam nesses novos contextos) aspectos, a saber:

1. O que cada sujeito julga ser;
2. O que gostaria de ser;
3. O que o fotógrafo julga essencial ser;
4. O que os outros julgam ser o ator em questão. (REBS e RECUERO, 2013 p.165)

Nesse sentido ainda, as pesquisas apontadas revelaram três significações para uso da fotografia que corroboram para a construção da imagem nas redes sociais; a fotografia enquanto identificação da realidade, como reconstrução de si e com valor social. Importa destacar que todas convergem para o uso da *self* na construção do que entendemos ser o

ethos discursivo, que se configura a partir da unidade identitária que os usuários das redes buscam criar em seus perfis.

Em virtude disso, atentamos para a construção do *ethos* dos alunos, representados em nossa pesquisa pelas postagens dos alunos selecionados, para destacar a orientação argumentativa presente nas postagens dos nossos alunos, as quais revelam a intenção pela adesão do auditório e constituem contexto real de interações, desse modo, consideramos a importância do ensino da argumentação em situações reais e propomos uma discussão acerca do aparato teórico que possa subsidiar nossa pesquisa.

CAPÍTULO II: REFLEXÕES SOBRE ARGUMENTAÇÃO E ENSINO

Neste capítulo, apresentamos reflexões em torno do ensino da Argumentação, conforme o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e demais documentos oficiais que visam orientar e regulamentar a elaboração dos currículos escolares das redes pública e privada no país.

Nesse sentido, preocupa-nos o quadro atual em que se insere o ensino de língua materna e, mais especificamente, as práticas escolares relacionadas a esse tema. Constatamos, por meio dos estudos de Carvalho (2015) e Silva (2013), que há um distanciamento significativo entre: o que solicitam as orientações curriculares, o que trazem os materiais didáticos e o que de fato acontece em sala de aula.

Além disso, resultados divulgados a partir de avaliações institucionais revelam-se insatisfatórios, sendo possível observar, também, de acordo com tabela a seguir, uma discrepância maior, entre os níveis de proficiência desejados e obtidos em língua, por alunos das últimas séries do fundamental e médio, em que as habilidades presentes nas matrizes referenciais estão relacionadas à dimensão argumentativa.

Aquino e Dioguardi (2015), considerando as contribuições de Barbisan (2007), apontam ainda que o ensino de argumentação, quando ocorre, desconsidera os aspectos constitutivos do discurso.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

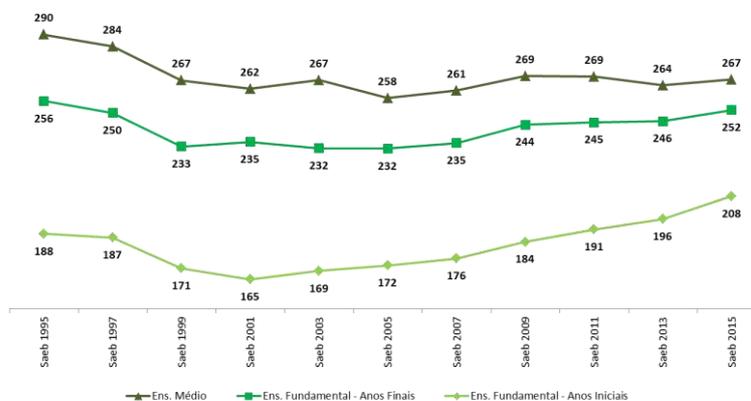
Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Quando estabelecemos um comparativo entre as etapas da educação básica, é possível observar que, embora as metas tenham sido alcançadas nos anos de 2007, 2009 e 2011, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio enfrentam dificuldades para continuar avançando, ainda que os alunos tenham obtido bons resultados no Ensino Fundamental I. Desse modo, destacamos que, de acordo com o gráfico a seguir, os estudantes dos anos finais do Fundamental e do Médio não apresentaram melhora significativa em relação aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa, principalmente quando consideramos os dados obtidos em 1995.



Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (1995 a 2015) Proficiências médias em Língua Portuguesa

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP

A Prova Brasil é a avaliação externa instituída com objetivo de gerar esses dados e, assim, identificar problemas no sistema de ensino e possibilitar políticas públicas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos educandos de todo país. Dessa forma, para compreender as possíveis relações entre os resultados que apresentamos e o ensino de argumentação, foco desta pesquisa, buscamos os descritores considerados na elaboração das

questões. Destacamos que algumas das habilidades exigidas nos anos iniciais são retomadas nas edições voltadas para o EF e o EM; no entanto, para esses alunos são também observados os seguintes descritores, dentre outros:

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Fonte: Matriz de referência – Língua Portuguesa/ Prova Brasil (grifos nossos) disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>

Esses descritores envolvem habilidades que estão relacionadas a situações argumentativas, conforme já mencionamos, e pressupõe o trabalho com os gêneros do argumentar. Desse modo, destacamos a possível correlação entre as dificuldades apontadas pelos resultados e as questões ligadas ao ensino de argumentação.

Por tudo isso, entendemos que as discussões propostas inicialmente devessem concatenar ideias que pudessem levar-nos a uma maior compreensão do que, de fato, dizem algumas das concepções que envolvem esse tema e, por consequência, pudessem promover o debate sobre o modo como elas se inscrevem no domínio do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, e por inserirmos nossa pesquisa no Âmbito dos Estudos do Discurso, em que se inscreve a Teoria da Argumentação, nossa abordagem considera as contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]) aos quais associamos os estudos de Amossy (2005; 2010) e Maingueneau (2008) no tocante à constituição do *ethos*. Traçamos um breve panorama sobre a Retórica de Aristóteles, origem das novas pesquisas desse campo que não descartam suas contribuições.

2.1. Argumentação: definição, desenvolvimento e percurso.

Ao contrário do que se pode pensar, a argumentação não só esteve presente na história da humanidade como também se desenvolveu numa perspectiva de ampla importância e

visibilidade nos contextos de debates e defesas públicas. Além disso, sabemos hoje, que a construção do raciocínio argumentativo, inerente à condição humana, também é de fundamental importância no desenvolvimento desses aspectos e estabelece, segundo Leitão (2007), movimentos discursivos aos quais se atribui um papel constitutivo da gênese do pensamento reflexivo.

Desse modo, faz-se pertinente, a referência aos seus estudos sobre a linguagem, que trazem, à luz desta pesquisa, uma reflexão sobre a importância da argumentação no desenvolvimento do pensamento, evidenciando a necessidade de ampliação na escola de abordagens que levem em conta os gêneros do domínio do argumentar e desenvolvam uma metodologia, conforme buscamos mostrar, mais pontual e fundamentada no arcabouço teórico de que dispomos.

Desde a antiga Grécia e ainda hoje, nas diferentes esferas do cotidiano, vivenciamos experiências em que precisamos defender-nos ou acusar alguém, sendo necessário questionar e sustentar, em certa medida, um argumento, o que, de acordo com o Livro I da Retórica de Aristóteles, significa dizer que, quando se trata de retórica e dialética, “todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra” (ARISTÓTELES, p.43-44. 1998).

Por outro lado, considerando Vygotsky, pensador que contribuiu amplamente com estudos sobre psicologia do desenvolvimento, é possível afirmar também que o processo reflexivo está intrinsecamente ligado a formas argumentativas de comunicação (VYGOTSKY, [1934]2001). Interessa-nos aqui o modo como Vygotsky conceituou esse vínculo, tendo em vista que, segundo o autor, e tal como descreve Leitão (2009), é o engajamento em argumentação que possibilita o desenvolvimento da reflexão. Nessa perspectiva, as “formas humanas de cognição” e outras estruturas do funcionamento psicológico consciente surgem, no contexto das relações dialógicas, mediadas pela linguagem, conforme assevera a estudiosa, com base nos estudos de Bakhtin & Volochinov, ([1929-1930]1995); Vygotsky, ([1934]2001).

Ainda, de acordo com Leitão (2009) e os demais estudiosos citados, as atividades de comunicação humana são sociais e dialógicas em sua estrutura e funcionamento. Essa visão amplia o conceito de interação verbal face a face à medida que exige que “se focalizem as relações mundo-pensamento, sujeito-sujeito, enunciado-enunciado, constituídas na linguagem, seja esta produzida em situações de interação face a face, ou não” (LEITÃO 2009).

Nesse sentido, destacamos a argumentação que ocorre nas interfaces multimodais, especificamente nas interações via redes sociais, e apontamos para o processo de negociação que nelas ocorre. Desse modo, nesses contextos, a mobilização cognitiva-discursiva se dá por meio do esforço em justificar um ponto de vista e responder a posições alternativas, exercendo um efeito regulador sobre a atividade cognitiva capaz de promover uma reflexão, levando o indivíduo a voltar-se sobre seu próprio discurso para reelaborá-lo.

Esse posicionamento leva-nos a pensar na necessidade que têm os participantes de uma atividade discursiva da busca de um argumento, tendo em vista que a finalidade deste é suscitar a adesão do interlocutor levando-o a adotar um comportamento, o que sugere uma relação estreita entre argumentação e persuasão, uma vez que o argumento se presta a um objetivo persuasivo. Assim,

[...] persuadir é mais do que convencer: a persuasão acrescentaria à convicção a força necessária que é a única que conduzirá à ação. [...] – o essencial é persuadir, ou seja, abalar a alma para que o ouvinte aja em conformidade com a convicção que lhe foi comunicada. (PERELMAN, 2004[1989] p. 59)

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca, argumentar é um ato discursivo que pressupõe a palavra em detrimento à violência. Nas palavras de Breton e Gauthier (2001), a argumentação se opõe ao confronto bélico, uma vez que exige a renúncia à força. Embora surja do desacordo, a argumentação impõe o debate, e é possível apenas em sociedades, segundo os autores, igualitárias ou plurais. Desse modo, as teorias da argumentação surgem em oposição ao controle ideológico e têm como objeto em comum o processo de convencimento do interlocutor, além das unidades inerentes a essa operação: os argumentos.

2.2. Argumentação Retórica

Segundo Breton e Gauthier (2001), a Retórica está, inicialmente, ligada à arte de convencer e às situações em que é preciso persuadir. Eles destacam quatro períodos históricos em relação à argumentação retórica: a) período fundador (marcado pelos primeiros manuais da retórica e pelo ensino dos logógrafos¹, esse período que compreende o século V a meados do século IV a.C., reforça os princípios da democracia); b) período da maturidade (considerado o apogeu aristotélico, esse período que inspira a cultura da argumentação,

desenvolve-se no quadro da República e compreende os anos de 329 a 323 a.C.- a maturidade é marcada pela sistematização, codificação e vulgarização das normas do discurso persuasivo); c) período do declínio (desde o final do Império romano até meados do século XX, a retórica passa a preocupar-se com as figuras de estilo, e progressivamente se reduz, por conta da ascensão da demonstração científica e da filosofia da evidência); d) período da renovação (nova retórica que surge a partir da investigação anglo-saxônica, com Toulmin e dos trabalhos de Chaim Perelman, filósofo e jurista belga)

A arte retórica, *techné rhétoriké*, até ganhar espaço enquanto conhecimento, passou por uma crescente e progressiva corrente que abarca desde o frequente debate de ideias e as reflexões sobre a prática da eloquência até as teorias sobre a arte de convencer de Cícero e Tísias. Contudo, é o tratado de Aristóteles que marca o reconhecimento das técnicas e das teorias da argumentação.

A partir daí ganham importância não só as teorias, mas também o ensino da arte retórica e do uso da palavra que, cada vez mais, é tida como instrumento de poder.

Nesse sentido, como afirmam Breton e Gauthier (2001), o papel dos Sofistas é essencial, uma vez que organizaram as estruturas educativas e influenciaram de forma positiva no desenvolvimento do espírito crítico, com vistas na preparação para o convívio social, princípio que, ainda hoje em maior ou menor escala, perpassa os planos de ensino de diversas áreas do conhecimento, seja de escolas públicas ou privadas.

Embora os Sofistas tenham sido de fundamental importância, e ainda que a crítica de Platão à retórica tenha contribuído com novos métodos e argumentos, a argumentação passa a ser objeto de ensino⁶ de forma efetiva a partir do “Manual de Córax”.

Esse Manual traz procedimentos aperfeiçoados por Córax e considera que qualquer discurso deve ser organizado; dessa forma, sua principal contribuição está ligada à estrutura do discurso argumentativo ao apresentar as quatro partes do discurso, que seriam: exórdio, apresentação dos fatos, discussão e peroração. Em seu manual, para cada uma das partes do

⁶ Não na acepção que hoje temos de ensino.

discurso, seguiam exemplos que poderiam ser utilizados nas defesas públicas e discursos de quaisquer fins.

Ao passo que as teorias da argumentação e as técnicas retóricas avançam, crescem também as numerosas críticas a seu respeito. Breton e Gauthier (2001) ressaltam a quarta crítica, de ordem política e filosófica como as demais, que correspondia à preocupação dos partidários da oligarquia ao constatarem que a retórica dava a palavra ao povo. Por consequência, com o declínio da democracia, o poder dos Trinta em Atenas, por volta de 404 a.C., proibiu o ensino da retórica.

Com efeito, é com Aristóteles, que a retórica assume um papel de instrumento da linguagem, podendo ser utilizada a critério de quem a pratica; desse modo, o filósofo rompe pela primeira vez com as duas correntes existentes sobre o assunto, a de Platão e a dos Sofistas, estabelecendo um princípio amoral, quer dizer, sem ligação com questões do moral e do imoral. Além disso, a técnica retórica passa a considerar o verossímil e não a verdade. Esse afastamento, segundo Breton e Gauthier (2001), foi o que possibilitou à arte retórica sua legitimação enquanto técnica. À medida que se separa das teorias anteriores e se estabelece como “retórica do raciocínio”, a teoria de Aristóteles inscreve-se, pela primeira vez, num âmbito geral, como uma teoria sistemática.

A técnica retórica é então definida, não simplesmente como a arte de persuadir, mas como a “faculdade de descobrir especulativamente o que, caso a caso, pode servir para persuadir” [Rhetorique, livro I, 2, 1355b], na perspectiva, como é evidente, da aplicação concreta dessa faculdade a todas as situações em que ela seja necessária para convencer. (BRETON, GAUTHIER, 2001, p. 34)

2.3. Raciocínio argumentativo Aristotélico

A despeito de outros teóricos, que se concentraram nos estudos do discurso judicial, destacando as emoções e não o uso da argumentação lógica, a Retórica de Aristóteles configura-se numa retórica da prova, do raciocínio, do silogismo. Segundo a tradução de 1998, é uma teoria da argumentação que pode ser aplicada a qualquer assunto e apresenta um método de análise da construção e da interpretação do discurso.

Pode-se afirmar que, ao propor uma distinção entre os tipos de ouvinte e considerá-los o fim de qualquer discurso, Aristóteles apresenta, ao que parece, uma teoria baseada na situação de produção, em outras palavras, ao que hoje entendemos por contexto. É o esboço de uma teoria da recepção, como afirmam Bretton e Gauthier (2001), já que a situação determina os procedimentos, os valores e os gêneros.

[...] Aristóteles irá enunciar os três gêneros e produzir uma espécie de teoria das situações de argumentação, procurando compreender a especificidade de cada uma, os valores que mobilizam, os procedimentos argumentativos que lhes estão mais particularmente associados. (BRETTON, GAUTHIER, 2001, p. 36)

São três os gêneros do discurso apresentados por Aristóteles: epidíctico, judicial e deliberativo. Comuns à esfera social da época, cada gênero incide sobre determinados assuntos, sua natureza são o elogio, o julgamento e a deliberação, respectivamente.

Por um lado, o raciocínio argumentativo de Aristóteles pauta-se em três provas, que ele distingue em *ethos* (carácter do orador), *logos* (conteúdo do discurso) e *pathos* (paixões do auditório). No entanto, o apelo ao carácter do orador e às paixões do auditório não deve, segundo essa teoria, constituir a mola mestra do discurso persuasivo. Deve, sim, corroborar o discurso, impressionando ou predispondo o auditório a favor do orador.

Por outro lado, o *logos*, conteúdo do discurso, constitui-se a partir de dois raciocínios possíveis: o exemplo e o entimema. No primeiro, o discurso segue uma linha de exemplificação, apoiando-se em um ou mais casos semelhantes na pretensão de convencer. Enquanto que o segundo, “parte de uma premissa para deduzir uma proposição” (BRETTON, GAUTHIER, 2001 p.38).

Assim, Aristóteles define a retórica como “a faculdade de descobrir” os meios de persuasão que ocorrem na demonstração do real de duas maneiras possíveis - como já afirmamos - o silogismo e a indução, denominadas respectivamente, entimema e exemplo.

Para ele, a construção do discurso argumentativo por meio de entimema deve considerar as probabilidades e os sinais. O provável, aqui, é o saber universal que de alguma forma relaciona-se com a questão particular, enquanto os sinais, por sua vez, mantêm uma relação inversa, do particular para o universal, e destes deve-se tomar os argumentos irrefutáveis, o que significa dizer que as premissas construídas a partir de sinais devem levar em conta a possibilidade de refutação. Em seus escritos, Aristóteles cita como sinal irrefutável a relação

entre o parto e a produção de leite, isso porque, embora uma mulher que dá à luz a um bebê possa não produzir leite, se o fato for verdadeiro, ou seja, uma vez que se afirma que tal mulher produz leite, o “ter dado à luz” é inquestionável.

Os tópicos, ou elementos, dos entimemas podem ser demonstrativos (tópico dos contrários, das flexões casuais semelhantes, relações recíprocas, do mais e do menos, observação do tempo, palavras pronunciadas, definição, juízo, indução, etc.) ou refutativos, que podem ser contra-silogismos ou objeções. A refutação por contra-silogismos pode ser feita por meio dos mesmos tópicos citados como elementos dos entimemas, enquanto as objeções são tiradas a partir de quatro pontos: do próprio entimema, do seu semelhante, do seu contrário ou a partir de coisas julgadas.

Quanto ao exemplo, sabemos que se trata de uma indução. Não há, nesse caso, relações entre o todo e a parte e sim do “semelhante para o semelhante”. Assim, quando um fato conhecido é semelhante a um outro sobre o qual argumentamos, o primeiro é tomado como exemplo. Aqui poderíamos citar o Impeachment no Brasil e os pacotes econômicos que anunciam cortes de gastos públicos e afetam diretamente a população—o que ocorreu em 1992, volta a ocorrer de modo semelhante em 2016. Assim como, o caso de Reis e imperadores e as suas conquistas territoriais (amplamente citadas em Aristóteles), esse seria um exemplo que consiste em fatos anteriores. Há ainda, os exemplos que são construídos a partir da utilização de parábolas e fábulas.

A utilização de máximas na argumentação também é apontada, na Retórica de Aristóteles, como sendo de grande utilidade nos discursos, seja porque mobiliza os ouvintes com menos cultura, ou como ele chama, de mente tosca e espírito rude, seja porque conferem ao discurso um caráter ético, deixando clara a intenção do orador: máximas honestas fazem parecer que o orador é também honesto.

Interessa-nos destacar a importância atribuída por Aristóteles ao conhecimento acerca do assunto sobre o qual se pretende argumentar. O filósofo aponta para a necessidade da pesquisa e da escolha de argumentos pertinentes. Ele continua ainda afirmando que, para elogiar ou censurar, acusar ou defender e para aconselhar, necessita-se de conhecimento a respeito de fatos que correspondam ao belo ou vergonhoso, ao justo ou ao injusto, ao conveniente ou ao nocivo. Dessa forma, afirma ser mais fácil a demonstração quanto for mais pertinente o argumento e mais *próprio* o fato, afastando-se do comum.

Em resumo, podemos afirmar que a Retórica de Aristóteles está pautada em três conceitos essenciais, ligados às provas: *ethos*, *pathos* e *logos*. Ainda que para o filósofo,

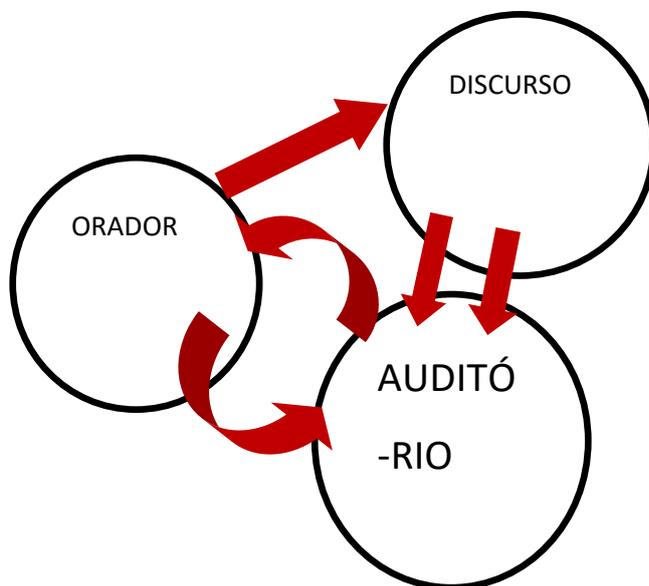
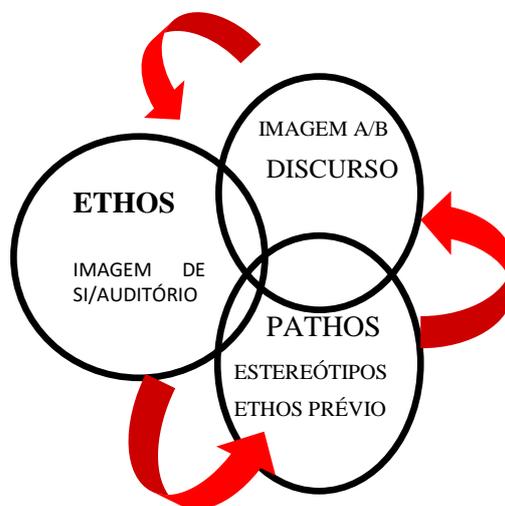
ethos e *pathos* não sejam os eixos centrais na construção do discurso persuasivo, é notória a relevância atribuída aos seus efeitos e, dessa forma, Aristóteles sinaliza em sua teoria o que de fato, mais tarde, a Nova Retórica retoma do ponto de vista da interação, sendo assim, suas contribuições são relevantes para esta pesquisa.

A seguir elaboramos três esquemas que nos auxiliarão a discutir as concepções de Aristóteles, Perelman e Olbrechts-Tyteca e Amossy acerca *Ethos*, *Pathos* e *Logos*.

Esquema 1. Retórica de Aristóteles



Esquema 2. Nova Retórica- Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958])

Esquema 3. *Ethos* segundo Amossy (2010)

Elaboração Própria

A partir desses esquemas, destacamos que, enquanto para Aristóteles, o *logos*, conteúdo do discurso, é o centro da argumentação e mobiliza *ethos* e *pathos* em função da sua constituição, para a Nova Retórica, o auditório é central, uma vez que, em função dele o orador se constitui e seleciona as estratégias argumentativas que considera mais adequadas. Em contrapartida, o terceiro esquema propõe um sistema de relações integradoras em que o

ethos, embora seja o foco dessa concepção, estabelece uma rede de interação que envolve o auditório e o próprio discurso, influenciando e sendo influenciado pela constituição da imagem de si e do outro e, também, pelas respostas obtidas em face das construções que realiza.

Nesse sentido, buscamos compreender como esses conceitos se relacionam na construção do discurso argumentativo segundo os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]) e Amossy (2010).

2.4. Auditório e Ethos .

Compreender os fundamentos básicos da Retórica de Aristóteles faz-se relevante para a compreensão do Tratado da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), como vimos, e, por consequência, embora evidenciemos a contribuição da retórica antiga, abordamos uma perspectiva que a ultrapassa em certos aspectos, e que tem no auditório um de seus focos centrais, destacando que “é em função dele que qualquer argumentação se desenvolve” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958] p.6)

[...] quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958] p.16)

Além da concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), para quem auditório é “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”, juntamos a posição de Amossy (2010). Segundo a autora, para que se constitua um auditório, não precisa ocorrer, necessariamente, um diálogo efetivo, uma vez que o discurso argumentativo é

dialógico – “*Le discours argumentatif est toujours dialogique; il n’est pas obligatoirement dialogal.*” (AMOSSY, 2010, p,40).⁷

Segundo a autora, para análise argumentativa, interessa hoje o estudo das interações verbais reais sobre um determinado ponto de vista e a construção de significados; ela destaca a necessidade de compreender a natureza e o status do auditório como elemento capaz de modificar a dinâmica do discurso argumentativo e, dessa forma, afirma que ele se diferencia de acordo com o público a que se destina, considerando, por exemplo, o direito ou não de resposta, a participação ativa ou não no discurso.

Com efeito, para o estudo que propomos, num contexto multimodal em que se apresentam os gêneros digitais e a interação que ocorre nas redes sociais, o caráter decisivo e moderador do auditório constituído perpassa a construção do discurso, como veremos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), o conhecimento do auditório é condição *sine qua non* para a argumentação eficaz.

A argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade. O conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958] p.23)

Em resumo, são consideradas condições prévias para argumentação, além do desejo de estabelecer uma conversa, o apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação na construção dos sentidos. “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido ser lido”. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958] p.19)

Nesse sentido, admitem-se três espécies de auditório considerados privilegiados em relação à natureza convincente da argumentação: auditório universal, auditório constituído pelo interlocutor, auditório constituído pelo próprio sujeito.

⁷ “O discurso argumentativo é sempre dialógico, mas não é, obrigatoriamente, dialogado.” Tradução própria.

Segundo Amossy (2010), a imagem que o orador faz do auditório se traduz concretamente em seu discurso; o orador constrói uma imagem que representa o público ao qual se reporta, mesmo sem ter tido acesso às representações que de fato cabem a esse público. A essa imagem correspondem os conhecimentos do interlocutor, seu nível de língua e seus valores, traços que se materializam na linguagem do discurso dirigido, constituindo as imagens exteriores preexistentes - os estereótipos.

Pode-se afirmar que esses estereótipos são o conjunto de imagens que constituem a representação coletiva de um dado grupo ou comunidade. Tais representações são largamente consideradas na construção de um discurso argumentativo que toma como ponto de abordagem um denominador comum; neste caso, a imagem do auditório se constrói a partir de valores e crenças aceitas por um determinado grupo e revela-se na linguagem do orador.

Sendo assim e, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), ao auditório cabe o papel principal de determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores, isso porque o que determina o discurso argumentativo é o parecer do público a quem se destina e não o que o orador considera verdadeiro.

A extensão do auditório condiciona em certa medida os processos argumentativos, e isso independentemente das considerações relativas aos acordos nos quais nos baseamos e que diferem conforme os auditórios. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958] p.29)

Interessa-nos aqui também o auditório universal que provém das deliberações consigo mesmo. Neste caso, numa espécie de meditação, o sujeito se preocupa unicamente com argumentos que sustentem seu ponto de vista, após ter analisado os prós e os contras. Parece-nos uma busca pela razão da consciência individual e livre dos efeitos de convencimento dos outros, uma reflexão onde interessam os valores de seus próprios argumentos.

A título de ilustração, e observando o que acontece hoje nas redes sociais, tomamos o status individual publicado no “*feed* de notícias” do *Facebook*, onde se lê a inscrição “No que você está pensando agora”. Esses *feeds* podem caracterizar a deliberação consigo mesmo, uma vez que costumam representar reflexões sobre situações cotidianas e acontecimentos políticos onde estão em questão valores, muitas vezes característicos das representações coletivas, e sobre os quais, aparentemente, os internautas comentam sem uma

inicial intenção de persuadir, mas que, no entanto, podem revelar a adesão do auditório, o que consideramos constituir o fim próprio da rede, evidenciado por meio dos ícones de “curtir”, “compartilhar”, “comentar” e “reagir”.

Além disso, quando falamos em auditório, não podemos nos esquecer de que as relações que se estabelecem entre as imagens construídas pelo orador acerca de seu público e seus efeitos no discurso determinam modalidades argumentativas e constituem estratégias de argumentação, haja vista, o que assevera Amossy (2010).

On voit donc que la construction de l'auditoire dans le discours peut se donner comme une technique argumentative. Il s'agit de faire adhérer l'allocataire à une thèse ou de lui faire adopter un comportement en projetant de lui une image dans laquelle il lui est agréable de se reconnaître. (AMOSSY, 2010 p.60) ⁸

Consequentemente, a necessidade do orador de se adaptar ao seu auditório o remete à construção de uma imagem de si mesmo que seja confiável em função das crenças e valores que ele atribui àqueles a quem se destina o discurso. Assim, como afirma Amossy (2005), todo o ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si mesmo, a constituição do *ethos*.

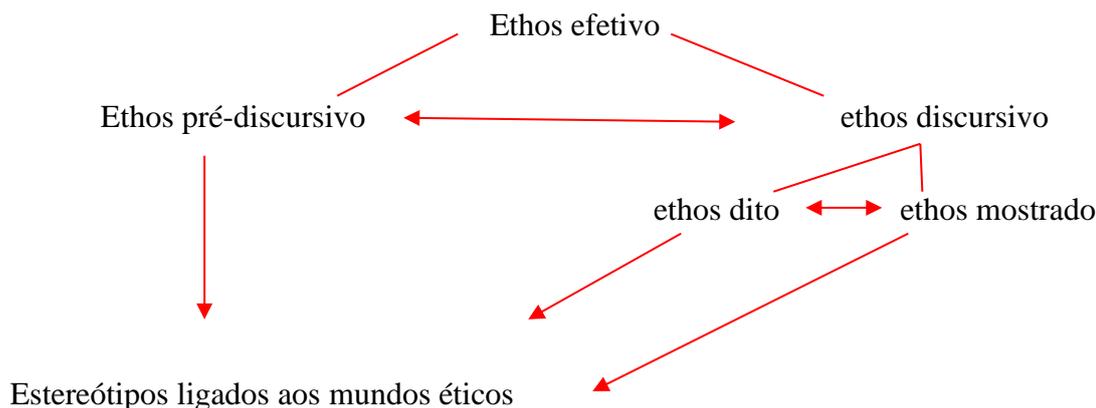
Segundo a autora, os antigos definiam o *ethos* como a construção de uma imagem de si que visava o sucesso do discurso, todavia, a análise conversacional hoje aponta para relação de dependência entre orador e auditório, destacando a questão do *ethos* construído a partir da interação. Nesse sentido, Amossy (2005), retoma a noção de *ethos* de Ducrot (1987), “o *ethos* está ligado ao locutor, o locutor como tal: é como origem da enunciação que ele se vê investido de certos caracteres que, em contrapartida, tornam essa enunciação aceitável ou recusável” (AMOSSY, 2005 p.15).

⁸ Vemos, pois, que a construção de seu auditório no discurso pode se dar enquanto uma técnica argumentativa. Interessa adaptar-se ao interlocutor lhe fazendo aderir a uma tese ou para lhe fazer adotar um comportamento, um projeto de si, uma imagem que é para ele agradável, sobre a qual ele se reconhece. (tradução livre)

Para melhor entendermos a complexidade desse conceito, juntamos à posição de Amossy (2005), as definições de Barthes (1971) e Goffman (1974), destacadas pela própria autora em estudos posteriores. Nesse sentido, ressaltamos que, enquanto para Barthes (1971) o *ethos* é constituído por traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório para causar “boa impressão”, para Goffman (1974) essa impressão de si mesmo que contribui para influenciar de modo desejado é indissociável da influência mútua. Sendo assim, o *ethos* é constituído por um jogo de representação de imagens de si e relaciona-se aos papéis sociais e às situações em que o discurso se realiza, superando a intencionalidade do sujeito que fala, porque está submetido a uma regulamentação sociocultural.

À noção de *ethos*, juntam-se as ideias de face, embora provenientes de teorias diversas, enquanto imagem delineada segundo atributos sociais aprovados (GOFFMAN, 1974, p.13) e, conforme destacou Amossy (2005), essa perspectiva confere ao *ethos* um lugar decisivo, uma vez que o discurso admite uma distribuição preestabelecida de papéis. Sendo assim, como no discurso político, por exemplo, o candidato escolhe que “homem ele quer ser” a partir do auditório do qual quer receber os votos. “A imagem quer causar impacto e suscitar a adesão. (...) o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala.” (AMOSSY, 2005, p.17).

Dessa forma, e segundo Maingueneau (2008), ressaltamos que a noção de *ethos* é sociodiscursiva, uma vez que é uma noção híbrida relacionada ao comportamento socialmente avaliado e que não pode ser aprendida fora de uma situação de comunicação. Nesse sentido ainda, segundo Amossy (2007) e Maingueneau (2008), o *ethos* efetivo é constituído a partir das relações de interação, que são definidas com base na representação coletiva, mais ou menos cristalizada, considerada como atividade de estereotipagem, e no *ethos* prévio (o qual não analisamos, tendo em vista o foco desta pesquisa, que reside nas publicações em contexto escolar). Para explicar essas relações Maingueneau (2008), apresenta o seguinte esquema:



Assim, podemos depreender que as relações de interação são fundamentais para o autor, uma vez que a constituição do *ethos* se inicia a partir dos estereótipos construídos socialmente. Dessa noção de estereótipo, o auditório lança mão, ao imaginar o *ethos* do orador, antes mesmo de conhecer seu discurso (*ethos* pré-discursivo). Essa imagem pode ou não ser confirmada a partir daquilo que o orador diz e mostra. Sendo assim, o *ethos* efetivo carrega toda sorte de interações com o auditório, com a situação discursiva e mesmo com as questões sociais que envolvem os interlocutores. Tomemos, como exemplo, a figura de um diretor de escola: antes que se apresente aos alunos, a imagem desse homem ou mulher já está sendo construída, pelo grupo discente, docente e demais funcionários, à luz do que significa ser diretor para cada um desses grupos. Assim, uns podem pensar numa figura autoritária, outros num líder dinâmico e democrático. Apesar disso, o *ethos* desse diretor só estará configurado quando, por ocasião do discurso, ele apresentar-se tanto pelo que diz tanto pelo que mostra ser.

Parece-nos conveniente ressaltar, em relação à construção do *ethos* a partir da imagem que o orador faz de seu auditório, a observação acerca da atual interação via redes sociais que ocorre principalmente entre os jovens.

Assim, no que concerne às redes sociais,

[...] pode-se dizer que a construção discursiva do *ethos* se faz ao sabor de um verdadeiro jogo especular. O orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público. (AMOSSY, 2005, p. 124)

Destacamos ainda a relação intrínseca que se estabelece entre o *ethos* discursivo e sua posição institucional, bem como entre a interlocução e a interação social. Para Amossy (2005), a posição institucional e o grau de legitimidade que ela confere ao sujeito contribui para a construção da imagem prévia, o que, no entanto, não significa dizer que esse *ethos* prévio será confirmado no discurso. “A imagem de si construída no discurso é constitutiva da interação verbal e determina, em grande parte, a capacidade” (AMOSSY, 2005, p.137) de ação entre os interlocutores.

A autoridade do locutor não reside apenas no status que lhe é conferido ou do *ethos* prévio que o precede no discurso. Ela se manifesta, antes de mais nada, na construção da imagem de si e é produzida por meio do próprio discurso capaz de, valendo-se da troca verbal que visa produzir legitimidade, modificar as representações prévias, contribuir para instalação de novas imagens e equilibrar a dinâmica do auditório.

Nesse sentido, podemos afirmar que o *ethos* e as relações que se estabelecem a partir de sua constituição conferem ao discurso poder e influência.

A construção discursiva de uma imagem de si é suscetível de conferir ao orador sua autoridade, isto é, o poder de influir nas opiniões e de modelar atitudes. (...) Para todas as abordagens que valorizam a eficácia da fala, o *ethos* não é somente uma postura que manifesta o pertencimento a um grupo dominante, ele é uma imagem de si construída no discurso que influencia opiniões e atitudes. (AMOSSY, 2005, p.142)

Desse modo, entendemos, de acordo com Amossy (2010; 2005), que a argumentação, numa concepção mais ampla, pode ser compreendida como uma tentativa de influenciar por meio da linguagem, sendo indissociável do funcionamento global do discurso, onde interagem *ethos* e auditório.

Nesse sentido, ressaltamos, em relação ao ensino, a necessidade de desenvolver habilidades que levem o aluno à produção consciente de textos escritos, o que significa ser capaz de examinar a organização do texto, e de determinar as escolhas de elementos do discurso que se ajustam à intenção da argumentação, selecionando intencionalmente os argumentos e aprendendo a reconhecer seu uso estratégico.

Embora de suma importância, as relações de interação, construídas a partir do *ethos* e da imagem do auditório, constituem parte dos elementos constitutivos da argumentação. Desse modo, ao *ethos* e ao auditório somam-se os argumentos e seu uso estratégico.

2.5. Os argumentos

Concordamos que há muito que se falar a respeito de *ethos*, auditório e argumentos, e ainda, como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), os efeitos produzidos pelo discurso persuasivo são bastante complexos, e uma interpretação não necessariamente exclui outra.

Assim, para falarmos sobre argumentos, salientamos, antes de tudo, sua ligação com as partes que se opõem e com a própria organização do discurso, como assevera Aquino (1997). Segundo a autora, localizar um argumento de forma isolada pode ser impossível, uma vez que ele se articula e interage de acordo com a organização do discurso; apesar disso, a estudiosa destaca o papel das marcas linguísticas e dos conectores argumentativos nesse trabalho de reconhecimento.

Importa destacar que, por outro lado, listar e explicar esquemas de argumentos nos parecem atividades sobremaneira exaustivas, tendo em vista que as possibilidades de escolha e utilização das estratégias argumentativas variam de acordo com a situação discursiva.

Além disso, as noções de lei e de estratégia utilizada no discurso argumentativo são, segundo Aquino (1997), opostas, o que nos sugere a observação de regularidades do discurso em lugar da utilização de modelos. Desse modo, buscamos observar as estratégias argumentativas e tratar os argumentos do ponto de vista da estrutura, funcionamento e eficácia.

Assim, em relação à seleção de argumento, consideramos, mais uma vez, o que nos assevera Aquino (1997):

é imprescindível que se verifiquem sua pertinência e sua força e tanto uma quanto outra se medem por serem ou não refutáveis. Torna-se necessário que observemos, durante a operacionalização da

seleção, a questão da pertinência, lembrando-nos de que se deve levar em conta não somente a relação tese vs. argumento, mas principalmente assunto vs. auditório. (AQUINO, 1997, p.179)

No entanto, por tratarmos de questões ligadas ao ensino, consideramos a necessidade de elegermos “tipos” de argumentos que pudessem ser objeto de análise e reflexão dos próprios alunos com os quais trabalhamos, para que observassem sua estrutura e funcionamento, como mencionamos, nas situações discursivas das quais participam.

Sendo assim, consideramos as contribuições da Nova Retórica e enfatizamos o uso dos argumentos enquanto meios que possibilitam situar o acordo em certo nível, destacando seus aspectos e ressaltamos que:

a apresentação dos dados não consiste numa mera escolha entre elementos prévios, mas numa organização que explica, ao menos parcialmente, o dinamismo da linguagem e do pensamento. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958],p.159)

Para esses estudiosos, os argumentos são divididos em quase-lógicos e baseados na estrutura do real, são eles respectivamente: 1) argumentos de reciprocidade, de transitividade de inclusão da parte, de divisão do todo, de comparação, pelo sacrifício, etc. 2) argumento de vínculo causal, pragmático, do desperdício, da direção, de autoridade. Além disso, alguns esquemas argumentativos estão relacionados às ligações que fundamentam a estrutura do real, é o caso da argumentação pelo exemplo, da ilustração, do raciocínio por analogia, da metáfora.

Nesse sentido, tomamos argumentos que se fundamentam na estrutura do real e valem-se dessa estrutura para desenvolver a argumentação e, além disso, optamos pela seleção de alguns desses argumentos que nos parecessem mais significativos no uso pelos alunos: argumentos de causa e consequência, argumentos pelo exemplo, argumentos por analogia e argumento de autoridade.

2.5.1. Argumentos de causa e consequência

Os argumentos de causa e consequência inserem-se no esquema argumentativo de ligações de sucessão. O vínculo causal admite, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), argumentações de três tipos: a) as que relacionam dois acontecimentos sucessivos; b) as que buscam estabelecer a causa de um dado acontecimento; c) as que evidenciam um efeito, resultado de um acontecimento específico.

As construções argumentativas a partir do vínculo causal são aquelas que visam aumentar ou diminuir a crença na causa ou efeito de um acontecimento que, neste caso, pode ser interpretado de acordo com um sentido mais amplo da palavra, uma vez que as relações observadas podem considerar um princípio e suas consequências.

Segundo as análises propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), a argumentação pela causa supõe que os atos humanos são racionais e, portanto, requerem uma explicação das razões que imputaram esse comportamento em detrimento de outros quaisquer. Esse tipo de argumentação estabelece um acordo entre os interlocutores acerca dos motivos da ação, suas razões e sua hierarquização, com objetivo de afastar tudo aquilo que pareça muito pouco provável, assim,

A argumentação se desenvolve, nesse caso, de uma forma análoga: o acontecimento garante certas consequências; algumas consequências previstas, se elas se realizarem, contribuem para provar a existência de um fato que as condiciona. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002 p.302)

2.5.2. A argumentação pelo exemplo

A argumentação pelo exemplo, que permite uma generalização, assim como a ilustração e o modelo, caracteriza-se pelas ligações que fundamentam o real a partir do caso particular.

Esse tipo de esquema argumentativo implica num acordo prévio acerca das possibilidades de generalização; essa forma de raciocínio apela para inércia e apoia-se no papel de regra que permite a passagem de um caso para outro. Em relação a essa estratégia, os autores da Nova Retórica destacam:

Seja qual for a maneira pela qual o exemplo é apresentado, em qualquer área que se desenvolva a argumentação, o exemplo invocado deverá, para ser tomado como tal, usufruir estatuto de fato, pelo menos provisoriamente; a grande vantagem de sua utilização é dirigir a atenção a esse estatuto. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002 p. 402)

A escolha do exemplo é de suma importância nesse contexto, à medida que sua rejeição enfraquece a adesão à tese, o que pode ocorrer devido à generalização proposta ser contrária às verdades históricas ou a ela se oporem razões convincentes.

Nesse sentido, o papel da linguagem é essencial na argumentação pelo exemplo, uma vez que a assimilação de dois fenômenos semelhantes parece resultar da própria natureza das coisas; o sentido e a noção de determinados conceitos são influenciados pelo emprego de um caso eminente que possa ser tomado como padrão, o que pode ser feito a partir de modelos e antimodelos. Aos modelos concernem os casos particulares que se deve seguir, e aos antimodelos, as situações das quais se deve fugir.

Cumpre-nos, ainda, ressaltar que a argumentação pelo exemplo diferencia-se do argumento por ilustração, uma vez que a primeira visa generalizar um fato a partir de casos particulares, como já explicitamos, enquanto a segunda figurativiza uma tese já aceita no intuito de atribuir a ela uma noção de concretude. E pela forma como tomam e associam os elementos, ambos diferenciam-se da analogia.

2.5.3. A analogia

Pode-se afirmar, segundo a Nova Retórica, que a analogia faz parte de uma série identidade-semelhança-analogia que possibilita a formulação de hipóteses ((PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002 p.423). Nesse sentido, destacamos, a princípio, que a analogia é um raciocínio construído a partir da comparação entre coisas distintas, e é nesse ponto que ela se afasta do exemplo, que considera elementos da mesma natureza.

Em virtude da necessidade de se indicar essa distinção, observamos o trecho de Aristóteles citado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), que discorre sobre a inteligência da alma e as coisas naturalmente evidentes. No trecho copilado, Aristóteles

constrói uma analogia entre os olhos de morcegos ofuscados pela luz do dia e a inteligência da alma ofuscada pelas coisas evidentes. O autor explica que, nessa construção, há o tema – conjunto dos termos sobre os quais repousa a conclusão, inteligência e evidência – e o foro – conjunto dos termos que fundamentam o raciocínio, olhos do morcego e luz do dia. O foro, normalmente, corresponde a uma relação conhecida, pois é ele que deverá esclarecer a estrutura do tema e estabelecer o valor do conjunto.

Além disso, como citamos, tema e foro devem pertencer a áreas distintas, para que se possa considerar a existência de analogia. Em toda a analogia padrão, há uma relação entre quatro termos, embora não raro, admita-se uma redução para três termos onde B está para A assim como C está para B. O importante, nesses casos, é o confronto entre tema e foro; não necessariamente há uma relação prévia entre os termos, contudo, a existência dessa ligação constitui o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]) chamaram de analogia rica, conforme os autores explicam:

A interação entre tema e foro, resultante da analogia – sendo a ação do tema a mais acentuada, mas não sendo a ação inversa, como acabamos de ver, de modo algum desprezível -, manifesta-se de duas formas: pela estruturação e pelas transferências de valor que dela derivam; transferências do valor do foro para o tema e, reciprocamente, transferência do valor relativo dos dois termos do foro para o valor relativo dos dois termos do tema. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002 p. 434)

A resultante da fusão de um elemento do foro e um elemento do tema pode ser definida como analogia condensada: a metáfora. Embora alguns estudos apontem para divergências em relação à definição deste conceito, cumpre-nos aqui considerá-lo do ponto de vista da Nova Retórica que insere a metáfora, enquanto analogia, na Teoria da Argumentação. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2002, p.453).

2.5.4. O argumento de autoridade

De fato, certos argumentos são diretamente influenciados e condicionados pelo prestígio; conforme afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), o argumento de autoridade

é talvez o que mais o evidencia, uma vez que utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou grupo de pessoas como forma de comprovação de uma tese.

Ao citar uma autoridade, o orador se compromete, isso porque a utilização desse argumento repercute em sua imagem. Nesse sentido, constata-se que uma autoridade é ou não valorizada conforme coincide com a opinião dos oradores; embora seja considerável o lugar que cabe a esse tipo de argumento, ele também, assim como os demais, insere-se na questão dos acordos—normalmente recorre-se à autoridade quando o acordo sobre o que se expressa está sujeito a questionamentos.

Os argumentos de autoridade são muito variáveis,

[...] ora será o “parecer unânime” ou “a opinião comum”, ora certas categorias de homens, “os cientistas”, “os filósofos”, “os Padres da Igreja”, “os profetas”; por vezes a autoridade será impessoal: “a física”, “a doutrina”, “a religião”, “a Bíblia” ; por vezes se tratará de autoridades designadas pelo nome.(PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002[1958] p. 350)

Apresentamos os argumentos de causa e consequência, argumentos pelo exemplo, argumentos por analogia e argumento de autoridade. que tomamos como categorias de análise. No próximo item, passamos a observar como se inserem, no contexto escolar, as práticas argumentativas, o que propõem os currículos a respeito do ensino voltado ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos gêneros da tipologia argumentar.

2.6. Argumentação e Ensino

De acordo com Vernant (1992, p.44), "a palavra torna-se um instrumento político por excelência". Nesse sentido, podemos destacar a necessidade de se ensinar as técnicas argumentativas, não só para que o indivíduo possa fazer uso da palavra nas esferas sociais, defendendo seu ponto de vista, mas também para que possa interpretar as intenções discursivas e as relações de poder implícitas nos textos que circulam por meio dos diversos veículos de comunicação, entre eles as redes sociais, na internet.

Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam, entre outros, como objetivos do ensino fundamental:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.5)

Nesse sentido, favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção e a compreensão do discursivo argumentativo constitui um dos princípios básicos do ensino de língua materna, quer seja em razão da forte presença no cotidiano, em diferentes esferas na vida diária, quer seja em função do crescente reconhecimento de que “o engajamento em argumentação desencadeia processos cognitivos-discursivos essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (LEITÃO, 2011 p. 14-15).

Para Leitão (2000, 2007, 2008, 2009), os movimentos cognitivo-discursivos que envolvem os processos argumentativos, como formular e fundamentar pontos de vista, considerar e responder dúvidas, objeções e pontos de vista divergentes, conferem à argumentação um caráter epistêmico, o que a torna um recurso primordial e efetivo no ensino.

Segundo a autora, mesmo que se reconheça a argumentatividade presente nas interações de crianças com o meio desde muito novas (entre 2 e 3 anos), aprender a argumentar demanda o desenvolvimento de competências cognitivo-discursivas de identificação, produção e avaliação de argumentos que precisam ser desenvolvidas por meio de práticas educacionais específicas, para que se possibilite o desenvolvimento de níveis de articulação e qualidade que caracterizem o pensamento crítico-reflexivo.

O exercício desse pensamento reflexivo e, por consequência, dos processos de aprendizagem ligados aos mecanismos cognitivo-discursivos que permitem a aquisição de

conhecimento por meio da argumentação e o desenvolvimento da argumentação em si ocorrem ao propiciarmos as atividades em sala de aula, uma vez que, em razão da negociação enquanto resultado da necessidade de responder às oposições, o indivíduo é levado a confrontar seu próprio pensamento, tomando-o como objeto de atenção e reflexão (LEITÃO, 2011 p.21).

Observamos que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002[1958]), embora sejam estudiosos da Argumentação em áreas do conhecimento que não o ensino, já apresentavam uma posição nessa direção. Em consonância com seus estudos, no processo chamado “deliberação consigo mesmo”, o indivíduo não se preocupa em defender uma tese, mas em reunir mentalmente os argumentos lançados, calculando seu valor e pesando os prós e os contras para então “decidir-se em alma e consciência pela solução que lhe parecer a melhor” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002[1958], p. 45).

Do ponto de vista educacional, a implicação que se extrai dessa proposta teórica consiste em dar espaço para argumentação na escola e oferecer ao aluno oportunidade preciosa de reflexão sobre fundamentos e limites do seu conhecimento – no momento mesmo em que esse conhecimento é por ele (re) construído na experiência de sala de aula. (LEITÃO, 2011 p.24)

Ao descrever os objetivos de ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) elencam as principais habilidades que se busca desenvolver em relação à escuta de textos, à produção escrita e oral, à leitura e à análise linguística. Aqui, destacamos de cada um desses eixos norteadores, aqueles que visam o domínio de expressão oral e escrita vinculado à argumentação:

Escuta de textos orais
Ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.
Leitura de textos escritos
Ser capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.
Produção de textos orais
Planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos
Monitorar seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.
Produção de textos escritos - Estruturar o texto de modo a garantir:
A relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósito do texto;

A continuidade temática
A explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
Análise linguística
(...) compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto.

(Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa anos finais ,1998 p.50;51;52)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dominar a linguagem enquanto atividade discursiva e cognitiva e compreender a língua como sistema simbólico utilizado por uma dada comunidade linguística são condições para participação social. Nesse sentido, ressaltamos ainda o domínio das técnicas argumentativas e o reconhecimento dos gêneros textuais da ordem do argumentar como fundamentais no contexto de interação social, uma vez que é por meio deles que os indivíduos se expressam e defendem seus pontos de vistas.

É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (PCNs p.34)

Por sua vez, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/ 2016,2017) , ao apontar os princípios norteadores do documento, destaca, enquanto direito de aprendizagem de crianças, adolescentes jovens e adultos, as oportunidades de se constituírem enquanto indivíduos bem informados, e cita ainda, como direito, a capacidade de exercitar o diálogo analisando posições divergentes e fazendo valer suas reivindicações, a fim de se inserirem nos processos decisórios ligados às diferentes esferas da vida pública.

A Base Nacional prevê, também, o compromisso com a variedade de linguagens que circulam nos meios digitais, visando as práticas de letramento que nelas ocorrem e às quais as crianças estão imersas. Nesse sentido, o letramento digital e midiático, por ser considerado relevante para cidadania e atuação na vida em sociedade, constitui direitos de aprendizagem assegurados pelos objetivos de ensino de Língua Portuguesa, bem como de outros componentes curriculares.

Considerando os pontos que destacamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular Comum, apontamos para a necessidade de um olhar reflexivo a respeito de como tem sido feita a abordagem dos gêneros do argumentar e em que medida as práticas de ensino relegam a segundo plano as situações reais em que a argumentação se realiza. Haja vista a dissertação de Carvalho (2015), que considerou o material apostilado do Estado de São Paulo e sua consonância com o disposto no Currículo de Língua Portuguesa e com os PCNs, em que a autora concluiu, a partir de análises de produções de artigos de opinião, gênero argumentativo, em sala de aula, que há um distanciamento entre os exercícios propostos e as orientações curriculares; além disso, quanto aos encaminhamentos para o ensino da produção textual e de aspectos gramaticais da língua, indicou que o material revelou-se totalmente desvinculado de práticas sociocomunicativas. Nas palavras da autora, esses “cadernos do aluno” e “do professor” são adversos às teorias que se dedicam aos estudos desses assuntos.

Do mesmo modo, Silva (2013), em seus estudos sobre o ensino de argumentação em apostilados da rede estadual paulista, assevera que apenas três gêneros da ordem do argumentar são abordados no apostilado destinado ao Ensino Médio: resenha, dissertação escolar e artigo de opinião—que consta do material da última série do Ensino Fundamental (9ºano), e retomado na 2ª série do EM. Além disso, a autora ainda ressalta, no tocante às atividades para a produção de artigo de opinião, que tanto o caderno do professor quanto o caderno do aluno não trazem nenhuma discussão a respeito dos temas propostos, além de disponibilizar um único texto para leitura. Em suma, segundo a pesquisa, a abordagem não é consistente do ponto de vista da construção argumentativa e inviabiliza a escrita em que de fato o aluno assuma um posicionamento e expresse seu ponto de vista acerca do tema solicitado.

Tendo em vista o recorte desta pesquisa, buscamos observar o que essa mesma proposta apresenta para o ensino dos gêneros do argumentar para alunos do 9º ano. Embora não tenhamos a pretensão de esgotar as análises acerca desse material, tomamos, no entanto, as tabelas que propõem os conteúdos e as habilidades apresentadas pelo Currículo do Estado de São Paulo e alguns exercícios que aparecem no caderno do aluno, apenas a título de ilustração, para que possamos promover uma reflexão sobre o lugar da argumentação nas salas de aula.

Tabela 3 - Conteúdos e Habilidades do 1º Bimestre

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
Conteúdos gerais	
	Traços característicos de textos argumentativos
	Traços característicos de textos expositivos
	Estudos de gêneros da tipologia argumentativa
	Estudos de gêneros da tipologia expositiva
	Argumentar e expor: semelhanças e diferenças
	Estudos linguísticos

Habilidades	
	Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:
	<ul style="list-style-type: none">• Ler e interpretar textos argumentativos, inferindo seus traços característicos• Analisar textos argumentativos e construir quadros-síntese• Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto• Debater oralmente sobre temas variados, selecionando argumentos coerentes para a defesa de um dado ponto de vista• Identificar tipos de argumentos em textos de opinião• Produzir resenhas utilizando os conhecimentos adquiridos sobre textos argumentativos• Analisar temas diversos, selecionando argumentos que justifiquem pontos de vista divergentes

Tabela 4 – Conteúdos e Habilidades do 2º Bimestre

Conteúdos	
2º Bimestre	<p>Conteúdos gerais</p> <p>Estudo de gêneros textuais da tipologia argumentativa</p> <p>Estudo de gêneros textuais da tipologia expositiva</p> <p>Gênero textual artigo de opinião</p> <p>Gênero textual carta do leitor</p> <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pontuação • Figuras de linguagem • Colocação pronominal • Regências verbal e nominal • Funções da linguagem • Período composto por coordenação • Articuladores sintáticos argumentativos
Habilidades	
2º Bimestre	<p>Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos expositivos e argumentativos, inferindo seus traços característicos • Selecionar informações de acordo com os objetivos ou intencionalidades da situação comunicativa • Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrários à defesa de um ponto de vista • Analisar imagens do ponto de vista de seu caráter político • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Compreender, identificar e utilizar os mecanismos de coerência e coesão no texto • Construir parágrafos argumentativos de acordo com o contexto da situação comunicativa

Tabela 5 – Conteúdos e Habilidades do 3º Bimestre

3º Bimestre	Conteúdos gerais
	Discurso político: diferentes formas de representação
	Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos
	Construção de projeto político
	Estudos linguísticos
	<ul style="list-style-type: none"> • Regências verbal e nominal • Período composto por subordinação • Conjunção • Preposição • Anafóricos • Pontuação • Período composto
Variedades linguísticas	
	Conteúdo de leitura, escrita e oralidade
	Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros argumentativos e expositivos articulados por projeto político

Habilidades	
3º Bimestre	Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrários à defesa de um ponto de vista • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Identificar e reconhecer a produção de um texto como processo em etapas de reelaboração • Produzir versão final de um texto com marcas de intervenção • Construir ponto de vista que represente o interesse do grupo majoritário • Construir conceito de “ato político” a partir de situação de comunicação • Construir opinião crítica a partir de informações e análises apresentadas • Analisar imagens sob o ponto de vista de seu caráter político e social

Tabela 6- Conteúdos e Habilidades do 4º bimestre

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
4º Bimestre	<p>Conteúdos gerais</p> <p>Discurso político: diferentes formas de representação</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos</p> <p>Construção de projeto político</p> <p>Estudos linguísticos</p> <p>Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e analisar texto de estrutura opinativa • Resumir texto opinativo • Posicionar-se como agente de ações que contribuam para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade • Reformular ideias, apresentando novos argumentos e exemplos • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo • Produzir uma versão final de um texto com marcas de intervenção

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo, SE, 2012

Em primeiro lugar, destacamos que a tabela 3, referente ao 1º bimestre, no tocante à argumentação, é bastante semelhante às demais que se referem ao conteúdo dos bimestres consecutivos. Em todas elas e, portanto, no decorrer do ano, o currículo prevê atividades que considerem os “traços característicos de textos argumentativos” e “estudos de gêneros da tipologia argumentativa”. As habilidades também se repetem, “ler, interpretar textos argumentativos, inferindo seus traços característicos”, “analisar textos argumentativos e construir quadros sínteses”, “identificar tipos de argumentos”, entre outros.

Desse modo, parece-nos relevante ressaltar que as propostas de atividades são pouco direcionadas à construção do pensamento reflexivo e abordam as questões de argumentos e estratégias argumentativas de modo intuitivo. Os enunciados solicitam o preenchimento de tabelas, como na página 17 do volume um, em que os alunos devem preencher um “quadro síntese” em que os itens 2 e 3 dizem respectivamente, “em que momento os textos revelam o ponto de vista dos autores?”, “que argumentos eles utilizam para sustentar essa opinião?”. No que concerne à produção escrita e aos articuladores, as atividades propõem uma espécie de “caça ao articulador”, como nas páginas 21 e 22 do volume 1 e páginas 16 e 33 do volume 2. E por fim, sugere a leitura de um quadro que traz duas colunas onde se lê: “argumento de autoridade/ cita palavras (...)”, assim definindo, grosso modo, tipos de argumentos. A seguir, trazemos os exercícios mencionados retirados desse material:

VOCE APRENDEU?	
<p>Após as discussões sobre a coletânea de textos aqui apresentada, é preciso que vocês se posicionem formalmente sobre o tema comum a eles, considerando o que de fato aprenderam. Certamente vocês notaram que o tema é abordado em diferentes gêneros textuais, mas, por ser polêmico, “obriga” os autores a tomar uma posição sobre as controvérsias resultantes. Quem toma uma posição a defende com argumentos. Assim como os autores, é o que vocês farão nesta sequência de atividades: assumir um ponto de vista sobre o tema e defendê-lo, usando argumentos para convencer seus interlocutores.</p> <p>1. Em primeiro lugar, vocês vão analisar os textos lidos, considerando não só o que têm em comum, mas também as diferenças entre eles. Para tanto, devem primeiro preencher, em grupo, o quadro-síntese a seguir.</p>	
1. Quem são os autores dos textos lidos?	
2. Em que momento os textos revelam o ponto de vista desses autores em relação ao tema? A opinião deles sobre o tema converge ou diverge?	
3. Que argumentos eles utilizam para sustentar essa opinião?	
4. Qual dos textos, em sua opinião, deixa mais claro o tema que está sendo discutido? Por quê?	
5. Se fossem escrever sobre o tema “violência”, qual gênero vocês escolheriam? Por quê?	
6. Se os textos fossem considerados isoladamente, vocês teriam a mesma compreensão do tema e da opinião dos autores?	

Estudo da língua

1. Volte aos textos de *A inteligência é genética?* e circule alguns articuladores sintáticos que contribuam para a construção da argumentação. Anote esses articuladores em um quadro semelhante ao do exemplo a seguir, explicando sua função.

Parágrafo	Texto 1: <i>Acham que sim</i>	Texto 2: <i>Acham que não</i>
1º parágrafo Articuladores/função		
2º parágrafo Articuladores/função		
3º parágrafo Articuladores/função		
4º parágrafo Articuladores/função		
5º parágrafo Articuladores/função		

2. Em grupos, façam uma pesquisa, no livro didático ou em uma gramática normativa, sobre os tipos de conjunção existentes na língua portuguesa e o uso que seus falantes fazem delas a partir dos exemplos dados nos materiais consultados. É importante aqui que vocês não deem esses tipos, mas analisem seus efeitos na composição dos períodos: compostos por subordinação e coordenação.

O professor fará a seleção, no livro didático, de alguns exercícios de sistematização sobre o uso dessas conjunções. Desenvolva-os em grupo ou duplas, anotando suas dúvidas no caderno. Anote as indicações das atividades, para não esquecer.

23



LIÇÃO DE CASA

8

Com base nas explicações dadas pelo professor (e encontradas no livro didático) sobre o uso das conjunções nas orações coordenadas, escreva no caderno três sentenças usando cada uma dessas conjunções:

- conjunções adversativas;
- conjunções explicativas;
- conjunções conclusivas;
- conjunções alternativas;
- conjunções aditivas.

Critérios para a elaboração das sentenças:

1. Elas devem ser fundamentadas em um dos assuntos/temas desenvolvidos nas seções "Leitura e análise de texto" (*violência*) e "Oralidade" (*inteligência e racismo*), indicando sua posição pessoal.
2. Algumas dessas sentenças servirão de base para que, posteriormente, você elabore três parágrafos expositivos-argumentativos sobre um desses temas.

Produção escrita

Com base nas sentenças formuladas na tarefa anterior, você deve escrever três parágrafos expositivos-argumentativos, discorrendo e posicionando-se sobre o tema que escolheu (*violência* ou *inteligência e racismo*).

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do aluno 8ª série/ 9º ano: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo, SE, 2012

Embora haja, nos apostilados, exercícios que, de alguma forma, abordem a argumentação, uma breve análise nos possibilita observar que, em relação ao 9º ano, as questões que poderão ser levantadas acerca do ensino, são as mesmas já ressaltadas por Carvalho (2015).

As pesquisas coadunam-se com o que asseveram Aquino e Dioguardi (2015), ao retomarem Barbisan (2007) a respeito do ensino da argumentação e de sua incidência em livros didáticos. As autoras apontam que nessas obras há uma abordagem que visa sempre a

verdade de uma conclusão (silogismo), não inscrevendo a argumentação no campo da linguagem e, assim, desconsiderando seus aspectos constitutivos.

Nesse sentido, destacam a importância do trabalho com o texto e com o discurso para favorecer o reconhecimento da argumentatividade inscrita na língua. Aquino e Dioguardi (2015), ainda citam Barbisan (2007), ao afirmarem que, no tocante ao estudo da língua, os livros contemplam as questões gramaticais em detrimento ao uso, assim a normatividade assume, o foco principal do ensino, deixando em segundo plano questões relacionadas à construção dos sentidos em um texto argumentativo.

Do mesmo modo, e procurando lançar sobre o ensino de argumentação um novo olhar, a proposta desta pesquisa pauta-se em um projeto que se preocupa com a argumentação que ocorre em face das interações reais das redes sociais, e propõe uma intervenção que possa aproveitar uma prática de linguagem recorrente no cotidiano dos adolescentes que são os nossos alunos, para desenvolver as estratégias de argumentação e favorecer o pensamento reflexivo que elas exigem.

Assim, tomamos as pesquisas de Aquino e Dioguardi (2015), para definir a abordagem de nossas análises a partir da noção de materialidade linguística. Destacamos que, de acordo com estudos sobre a argumentação e os gêneros discursivos, as autoras elencam as contribuições de Amossy (2007), numa concepção retórica e funcionalista e de Marcuschi (2008), no âmbito da Linguística Textual, para tratar, sob uma perspectiva sociointeracionista, as especificidades dos gêneros, de acordo com o contexto. E nesse sentido, nos valemos das interações e das concepções de aprendizagem colaborativa que ocorrem no *Facebook*, como vimos, para observar ocorrências relacionadas à argumentação, enquanto marcação de um ponto de vista e manifestação da argumentação na instância virtual.

Nessa direção, ressaltamos que, por considerarmos a necessidade de novas propostas metodológicas, que se insiram no quadro delineado pelas novas tecnologias e na profusão de gêneros que delas parece fluir, buscamos observar, como destacamos na introdução, como categorias de análises constituintes do discurso argumentativo, o foco central das intervenções que objetivamos fazer: o *ethos*; o auditório; e o uso de argumentos associados a outros traços de argumentação, que busquem a persuasão por meio da materialidade

linguística e discursiva referida, nos ambientes virtuais, nesse caso específico, na rede social *Facebook*.

Em nossa pesquisa, buscamos o caminho entre a instância primária centrada na situação discursiva e a instância máxima gerada a partir do confronto em debates regrados, como mencionam Aquino e Dioguardi (2015). Buscamos realizações distintas nas publicações, que possam revelar traços da argumentação em diferentes níveis, apontando para o desenvolvimento de habilidades, que destacamos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Consideramos ainda as características específicas dos gêneros digitais, particularmente dos *Posts* e da rede *Facebook*, por essa razão, antes de procedermos às análises do corpus, apresentamos a seguir, sob uma perspectiva educacional, alguns apontamentos e propomos uma breve discussão acerca de elementos que lhes são peculiares, bem como, a respeito da construção de sentidos tendo em vista a argumentação e sua estrutura textual.

CAPÍTULO III: MULTILETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO

No presente capítulo, retomamos algumas questões sobre letramentos e sua intrínseca relação com o ensino da argumentação nos dias atuais. Procuramos discutir alguns aspectos ligados ao processamento de informações e à produção escrita veiculada nas mídias, mais especificamente na rede social objeto desta pesquisa, ressaltando a necessidade de uma abordagem que considere os multiletramentos e os textos multimodais.

Assim, destacamos que a informação é processada segundo um objetivo e de acordo com o universo cultural do indivíduo. Segundo Moran (2006 p.18), construímos o sentido em sequência espacial ou temporal, pouco a pouco e utilizando a língua, enquanto código relativamente definido, o contexto oculta-se e revela-se numa leitura que é progressiva. Para esse estudioso, tanto escrita quanto a leitura dependem das habilidades de fazer julgamentos, estabelecer comparações, relações e de comunicá-las aos outros, mostrando ter adquirido a lógica e a sintaxe da linguagem que utiliza.

No entanto, o processamento também ocorre de forma hipertextual, que nos direciona a novos significados e a significados secundários, é o que Moran chamou de comunicação "linkada" que ocorre por meio de nós intertextuais, como ele afirma. Além disso e, sobretudo nos dias de hoje, processamos a informação, cada vez mais, de forma multimídica, em que segmentos de textos de diferentes gêneros e linguagens se sobrepõem. A esse respeito, o autor ressalta que "as conexões são tantas que o mais importante é a visão ou leitura em 'flash'." (MORAN, 2006 p.19)

Essa construção de significados ocorre de forma mais livre, uma vez que o fio que a tece é a narrativa subjetiva, no entanto, o processamento multimídico exige do leitor e do escritor uma nova postura diante do conhecimento e da informação, isso porque, embora menos rígida, essa forma multimídica possui

[...] conexões mais alertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional, uma organização provisória, que se modifica com facilidade, que cria

convergências e divergências instantâneas que precisa de processamento múltiplo. (MORAN 2006, p. 148-152)

Para esta pesquisa, importa frisar o caráter múltiplo do processamento das ideias expressas nas diversas mídias, multiplicidade que se constitui a partir do uso do visual e do verbal e da confluência de gêneros presentes em uma única produção.

3.1. Tecnologia e Linguagem: oralidade, escrita e multissemiose

Retomamos as asserções que fizemos no capítulo I e, assim, definimos letramento como o conjunto de práticas em que são usadas a leitura e a escrita de diversas modalidades de linguagens e sistemas de signos, com objetivos sociais e para produzir sentido. Utilizar ou não de maneira eficiente a escrita, participando dessas práticas, define o nível de alfabetismo de um indivíduo, conceito complexo por envolver capacidades múltiplas e variadas, uma vez que

para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009 p.10-11)

Nesse sentido, o principal objetivo da escola é promover o letramento e, para tanto, segundo Rojo, a educação linguística precisa considerar os letramentos múltiplos, críticos e protagonistas e os letramentos multissemióticos.

O conceito de letramento multissemiótico amplia o conceito de letramento, segundo Rojo e Moita Lopes (2004), abrangendo os campos da música, da imagem, e outras semioses que não sejam exclusivamente a escrita. Segundo os autores, " o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no

uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos" (Moita-Lopes & Rojo, p.44-56 2004).

A presença desses textos multimodais, ou seja, de produções que envolvem duas ou mais linguagens, e as diversas práticas de escrita que circulam nas mídias digitais configuram as múltiplas exigências do mundo contemporâneo em relação ao indivíduo e, conseqüentemente, à escola e são essas exigências que apontam para a necessidade de multiletramentos, conceito ainda mais complexo, que transpõe as questões de multissemiose e multimodalidade das mídias digitais, abarcando pelo menos mais duas facetas, como Rojo (2009) escolheu denominá-las: a multiplicidade de práticas de letramento recorrente nas diversas esferas sociais e a multiculturalidade, isto é, as diferentes formas com que as culturas locais vivenciam essas práticas.

Para Rojo (2012), algumas características podem ser apontadas em relação ao conceito de "multiletramentos", a saber: a) interatividade e colaboratividade; b) transgressão de relações de poder e propriedade; c) hibridismo em relação às linguagens, modos, mídias e culturas.

Nesse sentido afirmamos, em consonância com apontamentos desta autora, que a ampliação do acesso às tecnologias digitais imprimiu aos estudos sobre letramento a necessidade de se considerar a multiplicidade dos modos de significação e ressignificação a partir das possibilidades multi e hipermidiáticas dos textos eletrônicos. É preciso relacioná-los a "um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que os cercam, ou intercalam ou impregnam". (Rojo,2009 p.105-106)

Além disso, também o limite entre oral e escrito nesses meios, parece ainda mais tênue. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2014), o processamento textual também apresenta aspectos comuns na fala e na escrita e, embora a interatividade seja típica da fala, ela pode ocorrer também na escrita, uma vez que consiste numa característica relacionada ao locutor e sua ação com a língua. Aqui, cumpre-nos destacar essa interatividade que emerge de forma evidente nas redes, anunciando uma mescla de características do oral e do escrito na composição de *posts*, em que a interferência do outro se materializa na construção, muitas vezes coletiva, do discurso escrito, como se dá no oral.

Se, de acordo com as autoras, a dialogicidade, os usos estratégicos, as funções interacionais, o envolvimento, a negociação, a situacionalidade, a coerência e a dinamicidade são traços comuns à fala e à escrita e, ainda, se oralidade e escrita se distinguem para se adequarem às modalidades de cada gênero por meio das escolhas feitas pelo locutor e por fatores como suporte, contexto e interação, vemos, nos *posts* do *Facebook*, um novo gênero que se apresenta de forma multimodal, admitindo texto verbal e não verbal, múltiplas semioses, como fotos, vídeos e músicas e que, pode ainda, de acordo com a escolha do locutor, apropriar-se de características que aproximam o oral e o escrito.

Talvez em razão desses fenômenos, Fávero, Andrade e Aquino (2014) destacam a importância de analisarmos ocorrências reais de interação, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao contexto e à situação, conforme descrevem respectivamente:

O contexto diz respeito a situações de comunicação concretas em que os discursos se atualizam. (...) a situação determina as estratégias de construção do texto e as táticas a serem adotadas em cada caso, como complexidade léxico-sintática, grau de profundidade das informações, etc. (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2014, p.24)

Desse modo, considerando os contextos que se configuram nos meios digitais e, por conseguinte nas situações de produção que deles emergem, ressaltamos o caráter multissemiótico e iconográfico dos textos, inclusive para além desses. Segundo Rebello (2016) e Simões (2016), as produções escritas, hoje, de uma maneira ou de outra, apresentam em maior ou menor grau a característica multimodal. Para as autoras, a própria diagramação do texto, a composição em parágrafos, a centralização ou não de títulos, as fontes e cores escolhidas, são elementos que contribuem na significação e ressignificação direcionando o leitor pelos caminhos que o produtor escolhe seguir. Ser capaz de ler as muitas possibilidades de um texto é fundamental para que o indivíduo chegue a produzi-lo isso porque

A leitura possibilita que o leitor se posicione diante do texto, perceba as intenções do produtor, faça cálculos de sentidos possíveis e ultrapasse a simples compreensão. Quando o leitor é capaz de identificar os sentidos possíveis que estão escondidos sob significantes e consegue vislumbrar a intencionalidade do autor, relacionar o texto com o mundo, podemos dizer que chegou ao nível da interpretação (REBELLO, 2016 p.141)

Assim, e mais especificamente na rede *Facebook*, do mesmo modo como o oral e o escrito podem andar lado a lado, o verbal e o não verbal (verbo-visual) unem-se compondo o gênero e construindo os significados na produção de leitura que o leitor pode ou tenta recuperar. Esse movimento pressupõe o multiletramento, como discutimos, uma vez que o trânsito entre as modalidades requer o domínio de diversas práticas de leitura e escrita que circulam de diferentes modos, se intercalam e se projetam umas sobre as outras, resultando em textos multimodais que configuram e extrapolam os ambientes virtuais, especificamente o das redes sociais como a que observamos.

3.2 O verbal e o verbo visual: costurando sentidos

Inicialmente, tomamos os estudos de Rebello (2016) e destacamos alguns de seus apontamentos realizados em razão da análise de capas da revista *Veja*. A autora publicou um estudo sobre o verbal e o verbo-visual nas capas dessa revista entre os anos de 1970 a 2014 a partir de temáticas pré-definidas (a saber: economia, saúde, política e meio ambiente).

A título de ilustração, trazemos alguns de seus comentários sobre duas capas, ambas com temática política, em que se destaca a corrupção.

As capas trazem a imagem de um rato e de um polvo, segundo a autora, construindo uma relação metafórica com a imagem dos políticos corruptos, uma vez que aos ratos, a cultura ocidental associa a ideia de praga e de nocividade, remetendo à noção de roubo, contravenção e corrupção, e ao polvo, considerando seus oito braços com ventosas e qualidade de camuflagem, associa-se a ideia de voracidade, agilidade e sigilo nas transações. A autora destaca que essa associação não é aleatória e parte, de acordo com a *Análise do Discurso*, de um estereótipo cristalizado. Além disso, para Rebello (2016), as cores escolhidas – o vermelho e o preto – também fazem parte da construção do significado, elas remetem a um determinado partido político, destacando seu envolvimento na situação apresentada pela revista e associando-o ao terror, guerra e corrupção.

Para nós, importa-nos destacar as considerações finais desse estudo, onde a estudiosa aponta não apenas as relações entre as cores, imagens, tamanhos de fontes, localização de logotipos, na construção dos sentidos, mas, principalmente, afirma que tais construções

fazem parte de uma ideologia que precisa ser compreendida, caso contrário, ela reitera, o leitor corre o risco de fazer a leitura pré-definida pelos produtores da revista, o verbal e o verbo-visual se completam para compor a percepção do real do modo como se pretende. A partir dessas observações, consideramos a possibilidade de transpor esses elementos para nossa análise, por destacar

[...] a importância do diálogo entre texto verbal e texto visual. [...] a imagem não tem apenas função atrativa, mas papel primordial na construção do sentido do texto como um todo e na percepção do real que se pretende levar ao público. A análise das capas de revista revelou que esse gênero textual não é objetivo; pelo contrário, traduz a ideologia da revista. Se o leitor não estiver atento, pode interpretar os fatos a partir da visão que a revista quer passar (REBELLO, 2016 p.157)

E ainda, a respeito do ensino de produção textual e leitura, a autora afirma que

a inserção de textos midiáticos na escola é imprescindível. O aluno precisa entender que a língua é vida e que as possibilidades de combinação dos signos são inúmeras, o que possibilita produzir um texto extremamente criativo. Não basta que o aluno reconheça o sentido de língua, ou seja, o sentido linear das palavras e frases para que perceba a mensagem pretendida pelo sujeito comunicante, mas que penetre nas sutilezas do texto, isto é, chegue ao sentido de discurso, a fim de que reconheça o emaranhado de ideias que estão implícitas no texto (REBELLO, 2016 p.158)

Além disso, Kress e Van Leeuwen (2006) e Duarte (2008) também se referem à multimodalidade enquanto postulado dos textos produzidos. Para eles, a materialização do discurso se dá a partir das implicações entre os modos semióticos que o constituem; assim, gestos, imagens, sons, etc, se organizam para produzir sentido.

Abordamos os estudos de Roque (2016) que trata da argumentação visual numa perspectiva que considera o emocional e o racional como aspectos que dificilmente poderiam ser dissociados. O autor, apoiando-se na Retórica de Aristóteles e considerando as noções de *ethos*, *logos* e *pathos*, destaca o caráter argumentativo que uma imagem pode assumir em um dado discurso. Lembrando-nos dos anúncios publicitários, em que essas imagens são inegavelmente persuasivas, Roque (2016) imprime aos signos imagéticos o status de estratégia de argumentação e, para tanto, refuta a necessidade de separação entre emoção e

razão, uma vez que um enunciado não é emotivo ou racional, ao invés disso, suscita, provoca, incita emoção ou razão por meio do discurso.

Desse modo, o orador (ou no caso do texto escrito, o autor) pode escolher provocar as paixões humanas para persuadir a partir delas e, nesse caso “o efeito é produzido no interior da imagem por uma série de processos argumentativos” (ROQUE, 2016 P. 245)

Buscamos acompanhar o raciocínio de Roque (2016), ao propor a análise da gravura de Leopoldo Mendez, “La Protesta”



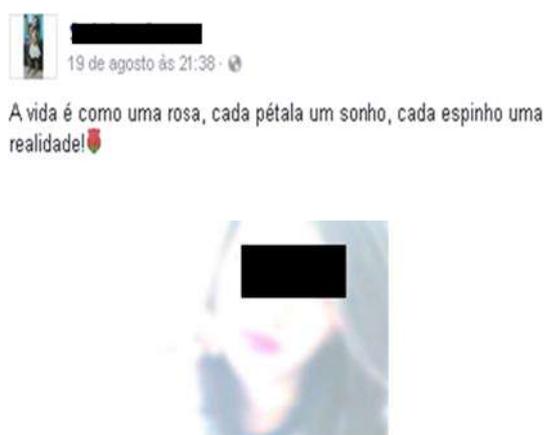
O autor descreve o primeiro plano da gravura, onde lê-se um grupo de trabalhadores sendo brutalmente chicoteados, vê-se também que um deles foi derrubado. Os chicoteadores provavelmente são capatazes, seguranças ou guardas a serviço de um patrão, do meio deles desponta um homem cujo tamanho é bem maior que o dos demais, sua camisa está rasgada, e sua figura ocupa mais da metade do espaço da gravura, assevera Roque (2016). O gigante, segundo ele, aponta com uma das mãos para o homem ao chão e com a outra ergue o punho fechado. A partir da descrição e da leitura que faz dessa obra, Georges Roque afirma tratar-se

como na maioria das obras dos militantes do Taller de Gráfica Popular, de jogar com o pathos dos destinatários para persuadi-los da importância da luta política, a fim de poder modificar as condições de vida desumanas dos trabalhadores agrícolas. Mais precisamente, Méndez joga aqui, parece-me, com a cólera e a indignação, duas das paixões repertoriadas por Aristóteles (ROQUE,2016 p.245)

Nesse sentido a gravura ilustra a ideia de que por si só a imagem não diz, mas apresenta elementos que orientam a argumentação, uma vez que, ao provocar a indignação, acessa as paixões ao mesmo tempo que nos faz tecer as tramas de significação que a composição sugere.

Procedemos à análise de uma publicação no *facebook*, extraída de nosso corpus, em que procuramos apontar algumas das questões suscitadas neste capítulo e até aqui.

A postagem representada pela figura 1 foi realizada pela aluna integrante do “Projeto Fala Aí” fora do contexto escolar.



Post 1

a) Descrição do *post* 1

Trata-se de uma publicação de foto, autorretrato, em que observamos um posicionamento específico da cabeça – a pose – que se prepara para a fotografia. Nota-se uma leve inclinação da cabeça, formando um ângulo de 45° à esquerda do enquadramento, os cabelos acompanham a inclinação e a franja recobre a parte ântero-superior da cabeça e também a orelha esquerda. Os dedos da mão direita tocam ligeiramente a face, especificamente, na

região entre a bochecha e o queixo. Nota-se também, os lábios fortemente marcados por batom cor-de-rosa.

No alto da publicação, lê-se a frase “A vida é como uma rosa, cada pétala um sonho, cada espinho uma realidade!”, em seguida, um ícone representando uma rosa acompanha o ponto de exclamação.

b) Traços da argumentação no discurso verbal

Entendemos que toda e qualquer postagem da rede *Facebook*, traz, em princípio, um elemento constitutivo da argumentação: a intenção de suscitar a adesão dos espíritos, conforme destacam Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958] 2002); isso porque a rede tem como característica os ícones de curtir, compartilhar, comentar e reagir, os quais, como já indicamos no capítulo I, induzem a participação/ interação no discurso, bem como o posicionamento frente aos *posts*.

Além disso, notamos o discurso metafórico que pressupõe um ponto de vista sobre a vida, um posicionamento frente a obstáculos que ela impõe. A metáfora⁹ da rosa, utilizada para descrever a vida, sugere uma marcação desse ponto de vista; podemos depreender daí que a aluna em questão quer convencer o auditório de que sonho e realidade fazem parte da vida assim como pétala e espinho compõem a rosa.

Não podemos afirmar que essa construção seja de autoria da estudante, no entanto, de qualquer forma, ao apropriar-se dela, a tese que representa incorpora-se ao discurso de quem a repete.

A metáfora, como destacamos no capítulo II, insere-se na Teoria da Argumentação e, segundo a Nova Retórica, pode ser definida como analogia condensada resultante da fusão de um elemento do foro e um elemento do tema (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2002, p.453). Nesse sentido, tomamos o discurso presente na publicação da figura 1: “A vida é como uma rosa, cada pétala um sonho, cada espinho uma realidade.”, e propomos

⁹ Sabemos da complexidade do tratamento dessa relação entre metáfora e analogia, mas não será motivo de discussão aprofundada nesta pesquisa, dado nosso objetivo central não ter essa direção.

elas tirarem seus efeitos de um material analógico, facilmente aceito, pois é não só conhecido, mas também integrado, pela linguagem, na tradição cultural”. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA ([1958] 2002, p. 460).

Nessa direção, a reflexão que fazemos acerca da retomada de uma expressão adormecida, com significados e valores constituídos no âmbito social por meio do discurso, coaduna-se com os apontamentos de Moita Lopes (2006) a respeito da construção da mente e ação humana. O autor sublinha a relação intrínseca entre essa constituição e a procura de um significado dentro da cultura, ressaltando a influência dos códigos e da tradição na configuração da vida.

Dessa maneira, tendo em vista a presente discussão e, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958] 2002), entendemos que se pode reforçar uma metáfora falando dela posteriormente, mas o simples fato de apresentá-la serve de ponto de partida assim como um fato indiscutível. Do mesmo modo, os autores afirmam que:

As diferenças de atitude possível diante de uma metáfora mostram que esta pode ser examinada em função da argumentação. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2002, p.465)

De fato, a metáfora, embora ao concebê-la como derivada da analogia descartemos as considerações que a tomam enquanto imagem, constitui uma estratégia argumentativa e, nesse sentido, pode remeter-nos à fotografia capturada que revela “a menina”, com sonhos representados pela pétala e dificuldades representadas pelos espinhos, discurso verbal e não verbal corroboram a constituição do *ethos*.

Desse modo, observamos e destacamos as relações do texto verbal e não verbal e, à medida que eles se completam, consideramos a constituição da imagem de si, centrada na aceitação do auditório e, sobretudo na marcação de um ponto de vista, que busca significação no espaço social e cultural por meio do material linguístico que se encerra no discurso metafórico.

c) *Ethos*: imagem construída

O *post 1* reitera a presença das *selves* com o objetivo que descrevemos a partir da releitura de Rebs e Recuero, (2013), no capítulo I. É possível identificar, nessa postagem, os três

aspectos destacados em relação ao uso da fotografia na construção da imagem, a saber: identificação da realidade, reconstrução de si e valor social. Isso porque há uma “pose” para o retrato em que a preocupação com a identificação da realidade é estampada e aumentada pelo modo como a aluna busca seu enquadramento, construindo a imagem a ser capturada pelo olhar interpretativo de seus interlocutores.

Desse modo, entendemos que, embora a fotografia represente a própria imagem da adolescente e, portanto, constitua a identificação da realidade, essa imagem é reconstruída a partir dos valores que ela acredita serem os valores do seu grupo de amigos. Assim, se por um lado podemos falar de uma possível delicadeza associada ao conceito de flor, por outro lado, esse conceito pode ser associado à imagem que a aluna quer que seus interlocutores tenham a seu respeito.

Nesse sentido, observamos, ainda, em relação ao conceito de estereotipagem, uma possível influência do conceito de beleza, noção que revela uma representação coletiva cristalizada (Amossy, 2008), e que a jovem busca, ao fotografar-se.

Do mesmo modo, o cenário enunciativo está constituído e, mesmo que não seja intencional, propõe uma reflexão, e à aceitação da reflexão proposta juntam-se as marcas de construção de uma imagem que possa legitimar o enunciado. Sabemos que a construção da imagem de si mesmo está relacionada ao estatuto de legitimidade do locutor, como afirma Maigneueau (2008), desse modo, a constituição do *ethos* supõe o conhecimento do auditório.

d) O auditório

A análise a que procedemos até agora converge para o conceito de auditório presumido, uma vez que toda a constituição do *ethos* e a utilização da metáfora, como estratégia argumentativa, sejam intencionais ou não, ocorrem de maneira a considerar a existência de um auditório. Podemos afirmar, a partir das observações que fizemos até aqui, que a principal característica do discurso argumentativo, que é, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2002), suscitar a adesão dos espíritos, materializa-se por meio da intenção de mobilizar o grupo de amigos que deve “curtir”, “comentar”, etc. a postagem realizada.

Consideramos em relação ao auditório presumido que a estudante não só pressupõe quem são seus interlocutores, como associa a eles um denominador comum, caracterizando o

auditório a partir de valores e crenças que reconhece no público jovem. Isso se evidencia, por exemplo, na preocupação com o estereótipo de beleza, ou seja, quais características devem ser ressaltadas na fotografia, ou ainda como deve ser o retrato e mesmo a necessidade do apoio visual na composição da publicação, itens que determinam a aceitação ou não do discurso pelo grupo de amigos, de certa idade, que constitui o auditório jovem.

Sendo assim, consideramos a respeito da figura 1:

- ✓ O desejo de suscitar a adesão dos espíritos.
- ✓ A presença de analogia como estratégia argumentativa.
- ✓ A constituição do *ethos* e da imagem do auditório.
- ✓ O auditório presumido e determinado a partir de um denominador comum.
- ✓ A construção de sentidos a partir da relação entre verbal e o verbo-visual.
- ✓ A multimodalidade e a multissemiótica enquanto características dos *posts* no *Facebook*.
- ✓ A necessidade de multiletramentos.
- ✓ As possibilidades da argumentação visual conforme Roque (2016).

A partir dessas questões, refletimos sobre as intervenções necessárias no processo de ensino da escrita, particularmente no trabalho com a argumentação em textos escolares de um modo geral e, de forma especial, naqueles que constituem o campo de nossa pesquisa: a argumentação na rede social *Facebook*.

CAPÍTULO IV: “FALA AÍ”: ARGUMENTAÇÃO OBJETO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, analisamos as publicações no *Facebook* postadas por nossos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Destacamos que a coleta ocorreu entre agosto/2016 e dezembro/2016, conforme descrevemos na metodologia. A seleção do material levou em consideração: as postagens realizadas na primeira semana de agosto, quando foram coletadas dez publicações; as postagens realizadas em contexto escolar durante a aplicação de sequência, gerando outras doze publicações, e totalizando vinte e duas; a atividade final, realizada dia 30/11/2016, por meio da rede, quando mais dez publicações e comentários foram selecionados. O procedimento de análise prevê um direcionamento voltado às categorias de análise, constituição do *ethos* e do auditório e utilização estratégica dos argumentos, especificamente os argumentos de causa e consequência, pelo exemplo, por analogia e de autoridade, que definimos a partir da observação global do corpus, com vistas a uma análise qualitativa.

Ressaltamos que, por se tratar de uma pesquisa em três etapas, como descrevemos no capítulo de introdução, as análises também estão divididas em três partes. Na primeira, buscamos compreender de que modo os alunos interagem na rede e identificar características que apontem para uma orientação argumentativa. A segunda etapa consiste na análise de publicações realizadas no contexto escolar durante a aplicação da sequência, observando o desenvolvimento das categorias escolhidas. Na terceira – etapa final, analisamos traços da argumentação presentes na escrita dos estudantes que participam de um debate, via *Facebook*, após terem sido aplicadas as atividades que compõem a sequência didática apresentada.

Buscamos analisar, conforme indicamos na Introdução, possíveis avanços na argumentação construída pelos alunos que possam resultar das intervenções do professor. Desse modo, observamos as publicações espontâneas dos alunos por uma semana, tendo em vista a definição das categorias que focalizamos na análise do corpus e destacamos, inicialmente, a orientação argumentativa de textos verbais e não-verbais publicados nessa rede. Consideramos, a partir deste primeiro olhar, a recorrência do recurso visual nas

postagens, ora como apoio ao enunciado verbal, ora enquanto centro da progressão temática. Nesta direção, por entendermos a pertinência para a nossa pesquisa e a relação com a interação, a qual nos atemos, definimos as categorias de análise descritas (constituição do *ethos*, e do auditório e utilização estratégica dos argumentos selecionados). De fato, buscamos analisar o corpus tendo em vista os estudos dos autores citados e, além disso, entendendo que o contexto social em que se inserem os estudantes constitui fator relevante para a compreensão acerca de quem são e das publicações que realizam.

4.1. Caracterização do espaço escolar e do grupo discente

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de 15 alunos, entre 14 e 15 anos, regularmente matriculados no 9º ano e participantes do “Fala aí”, parte integrante de um projeto de estudo dos gêneros digitais, elaborado e desenvolvido por mim sob supervisão da coordenadoria de projetos do “Mais Educação” e realizado na EMEF “Jardim Mitsutani – Jornalista Paulo Patarra”, conforme já dissemos na introdução desse trabalho.

A EMEF Mitsutani, como é conhecida, pertence à DRE Campo Limpo e localiza-se no Jardim Cohab Monet, no limite dos Distritos de Campo Limpo e Capão Redondo. A escola situa-se no residencial Cohab Monet, erguido em áreas de invasão (hoje legalizadas), em sistema de mutirão na Gestão Luiza Erundina, há mais de vinte anos, como resultado da ação das Associações de Bairro, que ainda hoje mantêm forte presença no local.

Os atendimentos da U.E abarcam alunos do Ensino Fundamental I e II; são 1003 estudantes, segundo dados do EOL (Sistema Escola *On line*), que moram no residencial, nas imediações e nos bairros vizinhos, inclusive pertencentes a outros municípios com os quais a região faz divisa, como: Taboão da Serra e Embu. Desse total de alunos, 430 estão cadastrados no Programa “Bolsa Família”, todos participam do “Leve Leite” e de outras medidas assistenciais da prefeitura, como entrega gratuita de uniformes e de materiais escolares.

A escola apresenta uma boa estrutura física; são 17 salas distribuídas no segundo e terceiro andares, no piso inferior estão o refeitório, as instalações administrativas, a sala de apoio à Educação Física e a sala de vídeo equipada com projetor, telão, caixas de som e

outros equipamentos de áudio e vídeo. Na área externa, os alunos contam com quadra poliesportiva coberta e duas áreas de lazer descobertas, onde se costuma desenvolver atividades livres. No segundo e terceiro andares, ainda estão organizadas a sala de leitura, a sala de apoio e atendimento à inclusão e a sala de informática.

Desenvolvemos nossas atividades na sala de informática, equipada com 25 computadores, todos interligados e conectados à rede. Embora, por vezes, aconteçam problemas de conectividade ou mesmo com os equipamentos, utilizamos esses recursos nos encontros que realizamos.

Apesar de inferirmos possíveis dificuldades econômicas a partir dos dados divulgados pelo Censo 2010, que aponta um IDH considerado entre médio e baixo (0,782), a região é de contrastes, coabitam comunidades, em que as construções são precárias e há problemas com o saneamento básico, conjuntos habitacionais populares e condomínios de alto padrão. Ainda assim, quando indagados, todos os alunos afirmaram possuir celulares e utilizar a internet banda larga disponível em lugares públicos, como: praças, CEUS e a própria escola, além disso, todos afirmaram possuir em casa, corroborando, desse modo, as pesquisas que destacam a conectividade entre jovens.

Nesse sentido, para testarmos a aplicabilidade da pesquisa, perguntamos aos alunos se possuíam conta (perfil) na rede *Facebook*. Apenas uma aluna, alegou não possuir por proibição dos pais¹⁰; assim confirma-se, mais uma vez, os dados que revelam ser essa rede social como a mais acessada atualmente, junto ao aplicativo *WhatsApp*.

A partir desses dados, procedemos às análises e aplicamos a sequência didática descrita a seguir.

¹⁰ Por se tratarem de atividades que poderiam ser desenvolvidas em duplas, essa aluna participou do projeto sem, contudo, abrir sua própria conta na rede *Facebook*

4.2. Sequência Didática: planejando a intervenção

Cumpra-nos explicitar o planejamento da sequência didática que desenvolvemos, haja vista que, a partir dela, buscamos observar, no texto produzido por nossos alunos, características que apontem para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a escrita e compreensão de textos da ordem do argumentar. Trata-se de buscar, nas publicações, indícios que revelem um “movimento” do educando: de transposição da intuição para a construção consciente da argumentação, que significa, grosso modo, apropriar-se e lançar mão de estratégias com a intenção de persuadir. Desse modo, buscamos contextualizar a atividade proposta por meio da definição de um gênero do discurso que pressupõe a intencionalidade persuasiva; por isso, organizamos a sequência com enfoque no *post*, característico da rede e propomos, a partir dele, a demarcação de opiniões como fechamento da sequência, via realização de debate¹¹ virtual no *Facebook*.

Entendemos que, ao propor um debate, uma vez que suas características foram destacadas, evidenciamos o objetivo do discurso produzido, que consiste em persuadir, e dessa forma, propiciamos uma situação em que será possível nos ater às categorias de análise (ethos, auditório, uso estratégico de argumentos) tendo em vista construções intencionais. Levando em consideração os estudos de Bakhtin ([1952] 2016), e Marcuschi (2008;2009;2010), ressaltamos que, ao definirmos um gênero, possibilitamos, também, as operações ligadas à construção do sentido.

Nesta direção, e, segundo Brandão (2007), por terem características mais ou menos específicas, os gêneros, “do ponto de vista interativo (...) operam prospectivamente, abrindo caminho para a compreensão, ao criar uma expectativa no interlocutor e ao prepará-lo para uma ação futura” (BRANDÃO, 2007, p.159)

Além disso, como destacamos na introdução desta pesquisa, entendemos que o debate regrado constitui gênero secundário, suas bases estão fincadas na oralidade, onde também se verifica a constante necessidade de persuadir, o que caracteriza a orientação argumentativa

¹¹ O debate foi gênero adotado como objeto de estudo anteriormente, além de ser a forma adotada pela escola para as apresentações de TCA (trabalho de conclusão do ciclo autorial)

do discurso oral, bastante marcado nas interações virtuais. Desse modo, consideramos pertinente, não só para abordagem que pretendemos, mas também para a realização de um trabalho pedagógico que visa o ensino da argumentação, levar em conta a apreensão do sistema anterior, o que significa partir de gêneros já conhecidos; uma vez que um novo sistema pressupõe a experiência vivida e, nesse caso, o debate, presente no cotidiano por meio das negociações que ocorrem nos diálogos, constitui um gênero próximo, anterior, favorecendo a produção escrita.

Com efeito, em relação ao processo de continuidade e ruptura nas condições de produção dos gêneros e no tocante à função da escola, destacamos o que nos assevera Brandão:

A escola é, portanto, o lugar institucional em que se opera a passagem de um sistema para outro. Na operacionalização dessa passagem, o trabalho com a noção de gênero é uma ferramenta didática interessante, na medida em que os aprendizes já carregam um conhecimento sobre os gêneros (BRANDÃO, 2007 p.165)

Sendo assim, a sequência organiza-se em torno do estudo de elementos constitutivos da argumentação e visa a produção de texto em um debate virtual que agrega as características de *post*, uma vez que se realiza por meio das publicações na rede *Facebook*, quando os alunos deverão persuadir levando em conta o uso estratégico de argumentos e o alinhamento do *ethos* e do auditório na construção discursiva para suscitar a adesão.

Neste sentido, e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no que concerne à sequência e organização de conteúdos, observamos:

- os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem. (PCNs, 1998, pág 36)

Ainda, atendendo ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), consideramos as habilidades elencadas para série/ano cursada/o por nossos alunos e sublinhamos como fundamental:

- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis; (PCNS,1998, p.79)

Desse modo, transcrevemos a seguir, as atividades desenvolvidas nos dez encontros do projeto “Fala aí”, no debate realizado com as demais turmas de 9ºano durante as aulas de Língua Portuguesa no horário regular e no debate via *Facebook*:

4.2.1. A Sequência Didática

A sequência foi organizada a partir de onze etapas, descritas a seguir:

- 1) O que é argumentar? Existe diferença entre argumentar e manipular?

A partir de anúncios publicitários (gênero trabalhado durante o ano anterior, de acordo com o currículo, e retomado antes da aplicação desta sequência) mostrar e discutir o caráter persuasivo das estratégias argumentativas, bem como os indícios que nos levam a inferir a intenção de manipulação presente em alguns. Onde mais, ou em que situações mais, nós argumentamos?

- 2) Buscar, nas páginas do *Facebook*, exemplos de pessoas da nossa rede de amigos argumentando acerca de algo, tentando persuadir. Discutir com os colegas do projeto o texto escolhido e justificar essa escolha com elementos textuais que apontem para a ordem do argumentar.

Para o direcionamento da discussão e observação dos elementos escolhidos, propor a elaboração coletiva de um quadro, identificando a tese defendida e os argumentos selecionados, no decorrer das apresentações de cada texto.

3) Assistir ao vídeo do programa "Cat, fish Brasil" e promover um debate no grupo sobre pessoas que constroem uma personalidade diferente ou se escondem para falar o que querem, eximindo-se de responsabilidades, a partir do uso de perfis falsos (*fakes*).

Nesse momento, incentivar a oralidade por meio da participação em aula e promover o posicionamento frente a um dado tema, corroborando a defesa, de um ponto de vista.

4) Montar uma enquete no *Facebook*: "Ter um perfil falso é errado"?

5) Depois de discutir os resultados da enquete, observando a presença ou não de argumentos que buscam sustentar as proposições, mostrar 2 estratégias de argumentação, (analogia e argumento de causa e consequência) listar os principais articuladores e propor que os alunos produzam um texto sem apoio de imagens. Explicar para os alunos que uma das turmas de 9º ano será convidada, no período de aulas regulares, a comentar e debater o assunto a partir de seus textos.

6) Mostrar os articuladores que eles podem utilizar a partir do jogo "Grêmio", disponível no site das Olimpíadas de Português, no link < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/cadernovirtual/caderno/opiniao/Balloons.html> > considerando a necessidade de conhecer os operadores discursivos.

7) Apresentar trechos retirados do *Facebook* para que os alunos identifiquem as estratégias trabalhadas e, em seguida, propor que conheçam mais duas (argumentação pelo exemplo e argumento de autoridade)

Em seguida, solicitar que escolham um tema sobre o qual gostariam de publicar, expondo seu ponto de vista e que escrevam (sem apoio de imagens) procurando utilizar uma das estratégias trabalhadas.

8) Escrever sobre os *fakes*, usando as duas outras estratégias e partindo da leitura de "Ter um perfil falso é crime?", disponível em < <http://www.dnt.adv.br/salas-do-conhecimento/ter-um-perfil-falso-na-internet-e-crime/> >

9) Apresentar uma história em que a discussão do *Facebook* se apresentou de modo negativo e outra de modo positivo em relação à criação dos perfis falsos (*fakes*). Promover a discussão sobre os diferentes pontos de vista, para que os alunos assumam um

posicionamento sobre o tema e apresentem argumentos, que serão listados coletivamente após a discussão.

10) Convidar a classe (inclusive alunos que não fazem parte do projeto) para uma discussão, partindo das ideias que surgiram no grupo "Fala aí". Depois convidá-los a curtir e comentar os textos produzidos e publicados com enfoque argumentativo.

11) Realização de um debate virtual no *Facebook*, com tema definido pelos próprios alunos.

Acreditamos que a descrição pormenorizada das atividades que realizamos cumpra delinear o percurso que fizemos até o resultado final. Assim, procedemos às análises das publicações espontâneas.

4.3. Situação inicial: análise de publicações espontâneas

Nessa primeira etapa das análises, observamos postagens que foram realizadas pelos alunos integrantes do "Fala aí" de modo espontâneo, após explicitarmos os objetivos e a temática do projeto que seria desenvolvido e realizarmos a discussão proposta na etapa 1 da sequência didática. Buscamos aqui observar características em comum nestas publicações e, assim, partindo dos *posts* aqui apresentados, apontamos o que os alunos já sabem sobre a argumentação sem que o professor já tenha ensinado e como fazem uso da língua ao interagirem no *Facebook*.

4.3.1 O verbo-visual enquanto recurso para constituição do *ethos*

O *post* 2, a seguir (o *post* 1, foi objeto de análise no capítulo anterior), foi postada pela aluna M.E.S.:



A figura divide-se em duas partes: em primeiro plano, observa-se a foto que representa o elemento verbo-visual e, acima, em segundo plano, a frase “Flores brancas, paz e iemanjá” que constitui a parte verbal da figura, seguida de ícones relacionados aos substantivos.

Na fotografia, a aluna aparece com mechas recaindo sobre os olhos e com um sorriso que revela o contraste entre o branco da dentição e o vermelho dos lábios. De forma semelhante ao *post* 1, parece posar para uma *self*. Notamos a inclinação da cabeça em 45°`a direita do enquadramento, os cabelos cacheados e longos foram acomodados de forma a acompanhar a inclinação e recobrem todo o ombro direito e parte do colo e braço. Uma luz incide revelando o ombro esquerdo e parte do colo descobertos.

No alto da foto, e em tamanho bem menor, o texto escrito aparece como apoio ao visual. A enumeração “Flores brancas, paz e iemanjá” constitui o enunciado nominal que como descrevemos é seguido de ícones: notas musicais, onda do mar e uma flor. A estranheza aqui

reside na presença do ícone “notas musicais” que, aparentemente, não coincide com o sintagma nominal. No entanto, é a partir dele que conseguimos estabelecer relações e construir o sentido do texto verbo-visual que aqui se apresenta. Citando Roque (2016), a imagem não pode dizer tudo, mas funciona como estratégia argumentativa.

A partir desse ícone, identificamos o trecho, verso da música “Quero ser Feliz” escrita por Alexandre Carlo Cruz Pereira, vocalista da banda Natiruts, em que o “querer ser feliz” associa-se à ideia de desejar para os momentos futuros — “as coisas que vem” — as flores brancas, a paz e Iemanjá.

Buscamos na cultura popular, por meio de sites e blogs que refletem o senso comum e também em mitos, lendas e músicas o que poderiam representar cada um dos elementos da enumeração: 1. flores brancas; 2. paz; 3. Iemanjá.

Segundo a simbologia das flores, cada tipo e cor tem um significado, nem todos são socialmente incorporados, mas alguns, como as rosas vermelhas associadas à paixão, são bastante recorrentes. As flores brancas, com exceção dos crisântemos que representam a morte, podem simbolizar amor puro, espiritual e poderoso.

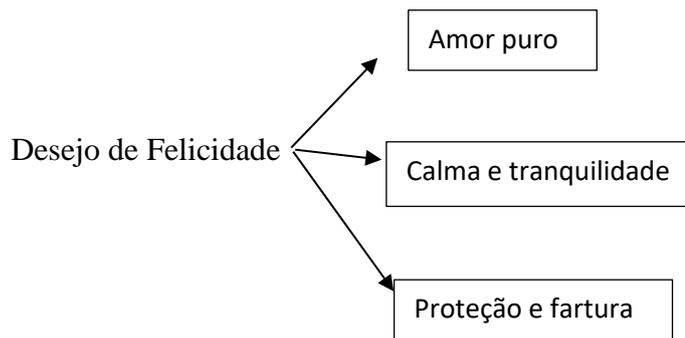
A paz, do latim *pax*, associa-se à calma e à tranquilidade, conforme definição dada pela Wikipédia (enciclopédia livre consultada na intenção de buscar o sentido amplo da palavra e próximo do senso comum), num plano pessoal, paz pode ainda significar “estado de espírito isento de ira e de desconfiança”.

Por último, Iemanjá, entidade religiosa presente nos cultos de candomblé e popularmente conhecida em razão da tradicional oferenda que acontece em cidades do litoral brasileiro na madrugada do primeiro dia do ano, representa a figura materna, que gera, abriga e alimenta. Depreende-se daí o sentido de proteção e continuidade da vida e também de fartura ligada à pesca e à colheita.

Quando juntos, compondo o enunciado, os três elementos possibilitam inferirmos, somente a partir do reconhecimento da alusão que é feita à música, a relação entre estado de felicidade e desejo da aluna para si e para seu auditório. Portanto, buscamos o tema na letra sugerida e não na publicação em si, que tem a função de um referente, como se a tese (presente na canção) tivesse sido apresentada antes. Nesse sentido, de acordo com Koch

(1999), à medida em que o texto se constrói, elementos são incorporados ao referente, que pode ser representado por um nome, sintagma, parte de enunciado ou enunciado inteiro.

Logo, o tema central do discurso presente no *post 2*, consiste no desejo de felicidade da estudante para si e para os outros, enquanto: amor puro, calma e tranquilidade, proteção e fartura são princípios que prega serem necessários para se atingir a felicidade, conforme sugere o esquema a seguir:



Desse modo consideramos que o texto aparece como apoio à imagem e não o inverso, como poderia ocorrer no caso de uma ilustração; ao contrário, o texto sugere uma espécie de legenda para a fotografia que demonstra esses sentimentos e compreende em si mesma os elementos constitutivos de um possível enunciado: “Desejo a todos: amor puro, calma, tranquilidade, proteção e fartura, para que sejam felizes” ou “ Para que sejamos felizes, tenhamos todos: amor puro, calma, tranquilidade, proteção e fartura”. Ambos, asserções sem argumentos.

A felicidade, centro do enunciado, destaca-se na figura por meio do sorriso marcante e bem definido no contraste de cores lábio/dentes, mas também pela forma como a luz incide sobre o rosto e colo, iluminando toda a imagem e trazendo a ideia de alegria em oposição à escuridão que poderia significar tristeza, angústia, etc.

Como no *post 1*, identificamos na *self* os aspectos descritos por Rebs e Recuero (2013) em relação ao uso da fotografia na construção da imagem de si. Nesta postagem, mais uma vez, observamos a preocupação com a identificação da realidade, uma vez que, ao capturar a imagem, a aluna escolhe o que quer mostrar de si para os outros, um conceito de construção do *ethos*, segundo Amossy (2010), em que a interação com o auditório e com o discurso acaba, de uma forma cíclica, influenciando e sofrendo influência em sua constituição. Nesse sentido, consideramos, a partir dessa leitura, que a aluna procura mostrar a felicidade

enquanto desejo e também característica, além disso, a expressão por meio de saberes socialmente compartilhados, fortalece esse vínculo e estabelece um sistema de relações integradoras como mostramos no esquema 3, capítulo II, página 60.

Outro elemento presente na figura, é o amor. De acordo com os significados das cores de batom, que buscamos em *sites* de revistas e blogs populares que pudessem apontar um saber socialmente reconhecido em relação ao tema, reconhecemos, inicialmente, no *ethos* constituído, uma possível busca de representação da maturidade por meio da cor do batom, que em oposição à delicadeza da cor rosa, sugere, com o vermelho, poder, sensualidade e força, atribuídos à mulher e não à menina.¹² Observamos ainda, a junção dessa constituição de um *ethos* mais maduro a elementos sensuais como o colo descoberto e o uso do brinco de argolas¹³ que, juntos, tendo em vista a ausência de vulgaridade, remetem-nos à ideia de amor a que se refere o discurso.

Ao mencionarmos a questão do auditório, grupo de pessoas que o orador deseja persuadir/convencer, como parte integradora da interação capaz de influenciar na constituição do *ethos*, destacamos esse conceito, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2002), para quem “é em função dele que qualquer argumentação se desenvolve” e assim, consideramos a intenção pela “adesão dos espíritos” (PERELMAN E OLBRECHTS-

¹² “a cor vermelha está relacionada com o calor, a energia positiva e a motivação. Estudos demonstram que o vermelho é a cor que excita nossas emoções, assim como desencadeia sentimentos de força e ambição”. Além de tudo isso, o batom vermelho foi comprovado como o mais sexy, de acordo com estudos dos cientistas da Universidade de Manchester” Disponível em <http://www.caras.uol.com.br/makeup/o-poder-do-batom-vermelho-saiba-o-motivo-da-cor-ser-considerada-mais-sexy.phtml> . O trecho copilado, aparece nas páginas de várias outras revistas e blogs popularmente conhecidos.

¹³ Algumas culturas africanas têm na argola o símbolo de beleza ou de sensualidade, é o caso das mulheres girafas das tribos Ndebele e Padaung em Lesedi e Burma, e também das mulheres de Surma, tribo do Sudoeste da Etiópia, em que as mulheres utilizam argolas de madeira nos lábios para simbolizar beleza e riqueza nos rituais para conquistar um marido. Além disso, nas culturas ocidentais, a argola também simboliza a sensualidade e está associada às alianças utilizadas para selar a união entre duas pessoas. < <http://www.iseu-tribos.blogspot.com.br/2011/05/curiosidades-das-tribos-africanas.html>>

TYTECA, 2002 [1958] p.6 e p.16), uma vez que é suposta a ideia de um auditório e confirmada a adesão por meio das 85 curtidas e diversos comentários.

4.3.2. Intuição x estratégia: a noção de autoridade

Passamos às análises dos *posts*, 3 e 4, apresentados a seguir, que compõem o corpus e correspondem também às produções realizadas após a etapa 1 da sequência desenvolvida. Essas postagens diferenciam-se da anterior em razão da ausência de *selfs* e pelo uso de imagens com função ilustrativa que não corroboram estratégias argumentativas.

Inicialmente, descrevemos os *posts*, buscando identificar traços da argumentação presentes no discurso verbal e verbo-visual, em seguida analisamos a produção de asserções com ou sem argumentos e, *a posteriori*, no próximo item, trazemos mais três publicações realizadas durante a aplicação das demais etapas da sequência de atividades e com a intervenção do professor, tentando estabelecer um comparativo.

Assim, procedemos às análises comparativas entre dois *posts*:

Post 3



Post 4



O *post 3*, resulta do compartilhamento de uma postagem, na íntegra, de uma determinada página do próprio *Facebook*. O *post* traz a imagem de duas mulheres abraçadas, aparentemente semi-nuas, que embora apele para emoção, tem função ilustrativa, uma vez que serve apenas como figurativização do tema em questão (conforme discussão apresentada no capítulo II, página 71) não revelando a tese que é enunciada. Trata-se do seguinte texto (E1):

E1- “errado não é ter uma filha lésbica, errado é você querer que ela seja algo que não é, se tornar infeliz para te agradar.”

Observamos que o tema do excerto do *post 3*, consiste em ter uma filha homossexual, e para desenvolvê-lo, a aluna lida com os contrários na argumentação, o conceito de certo e errado. Ao copiar o trecho publicado em uma página específica do *Facebook*, a estudante apoia-se em algo que é significativo para uma parte da sociedade, possivelmente tentando persuadir a outra parte que, para ela, age errado ao tentar modificar a filha tornando-a infeliz.

Apesar de não prevermos, em nossa pesquisa, o trabalho com esse tipo de construção, ressaltamos a noção de autoridade que pode estar por trás dela, uma vez que a parcela da sociedade que corrobora o ponto de vista apresentado, pode sinalizar o apoio à tese e a utilização do pensamento de um grupo para comprová-la aproxima-se da definição deste tipo de argumento, conforme retomamos a seguir.

O argumento de autoridade é descrito na Nova Retórica como utilização de atos, juízos de uma pessoa ou de um grupo para comprovação de uma tese, isto é, usar esse tipo de argumento, significa, grosso modo, valer-se do prestígio e/ou reconhecimento de alguém em relação a um tema específico para sustentar seu raciocínio, defendendo a tese que apresenta.

Assim, se por um lado, o *post 3*, apenas sugere uma noção da possibilidade do uso da autoridade como estratégia argumentativa, o *post 4*, por outro lado, revela algum conhecimento prévio a respeito da matéria, ao utilizar a figura de Deus e sua palavra como argumento incontestável. Nota-se que o *post 4*, traz o seguinte enunciado (E2):

E2- Deus me disse baixinho: “vai dar tudo certo”

O discurso verbal anunciado no *post 4*, remete-nos, de antemão, ao conceito de auditório presumido. Ao produzir o enunciado, o estudante em questão não só admite a existência de uma audiência como aproxima-se de parte dela ao deixar subentendido um fato compartilhado com alguns; seu discurso não é para todos.

Embora não se possa inferir a respeito do tema, “o que dará certo”, há mais a se observar nesse enunciado dividido em duas partes, a saber: E2.1. “Deus me disse baixinho” e E2.2. “vai dar tudo certo”.

No enunciado assertivo “vai dar tudo certo” – E2.2 – reside a tese apresentada, sustentada quase que indubitavelmente, pelo argumento de autoridade construído em E 2.1 e ressaltado pelo uso de aspas em E2.2, indicativa do discurso direto: foi Deus quem disse. Dessa forma, concluímos que o discurso é construído para um auditório que conhece o tema do enunciado, ou seja, sabe o que dará certo, mas também, que consiste num grupo de pessoas que não contestariam a “palavra de Deus”, por atribuírem reconhecimento e prestígio à figura divina.

Nesse sentido, ressaltamos ainda a constituição do *ethos*, não pela fotografia, como vimos anteriormente, mas em razão do próprio discurso. No *post 4*, o *ethos* do estudante que realizou a postagem é constituído por elementos relacionados à fé, o que podemos constatar também quando nos atemos aos comentários, onde se leem palavras como anjo e amém, as quais compõem o grupo semântico relacionado à essa imagem.

Desse modo, destacamos que a noção de autoridade e de utilização deste tipo de argumento na produção escrita configura parte da gama de conhecimentos prévios dos alunos integrantes do projeto “Fala aí”, mesmo que de diferentes maneiras e com níveis de entendimento e apropriação de uso estratégico bastante divergentes.

Passamos, a seguir, às análises de *posts* realizados durante às demais etapas da aplicação de sequência didática, com intervenção do professor.

4.4. Desenvolvendo habilidades: a construção da argumentação, o uso de argumentos e constituição do *ethos*

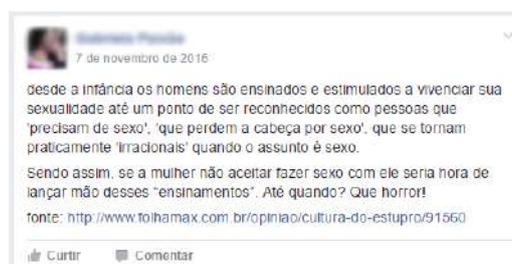
Os *posts 5, 6 e 7*, são da mesma aluna, que trataremos aqui por suas iniciais, GP, e foram realizadas em diferentes etapas da sequência aplicada.



Post 5



Post 6



Post 7

O *post* 5 refere-se à etapa 2 da sequência de atividades, momento em que o professor solicita para os alunos que escolham e publiquem um *post* que corresponda à argumentação ou que manifestem uma opinião sobre algum assunto polêmico. Poderia ser uma proposta de discussão sobre algum tema. Solicita-se ao aluno, também, que observe o ponto de vista apresentado e destaque possíveis argumentos. Antes da publicação, os alunos compartilham as escolhas e discutem acerca de possíveis elementos constitutivos da estrutura argumentativa, os quais apontam coletivamente, só então devem publicar, escrevendo sobre o *post* escolhido.

Sendo assim, parece-nos que a aluna compreendeu parte da atividade, isso porque podemos observar na imagem escolhida por ela uma proposta de discussão acerca do tema “cultura do estupro”. O *post* traz a figura de uma jovem de costas com um vestido decotado, fazendo referência à ampla discussão sobre as roupas femininas serem ou não a razão do assédio em diversos locais. Abaixo, aparece a figura de um rapaz, representada sem cor nos cabelos, o que pode ser uma tentativa de generalização, associando à figura qualquer homem, livre de características étnico-raciais. Ao lado dos desenhos, o responsável pela produção do *post* lançou mão das perguntas capciosas “Você ensina sua filha a tomar cuidado?” e “Que tal ensinar seu filho a respeitar também?”, utilizando uma estratégia que visa desestabilizar o interlocutor, uma vez que, ao responder sim para primeira, ele se compromete com o

pressuposto que corresponde à crença de que a mulher é responsável por permitir ou não abusos nesse campo.

Em relação à segunda parte da atividade, tomamos o trecho escrito por GP: “No meu ponto de vista, este é um comentário de uma feminista, que é contra a cultura do estupro, mostrando as pessoas outro ponto de vista. Seu argumento pode gerar debates, conflitos... por causa que este assunto divide opiniões.” Ressaltamos que, diante da proposta realizada, a aluna poderia optar entre apresentar a proposta do *post*, justificando sua escolha ou comentá-la à luz de seu próprio posicionamento.

No entanto, GP oscila entre as opções e acaba por não atender a nenhuma, ou seja, ela não realiza uma leitura da publicação destacando a discussão proposta, ao contrário, inicia o texto com a expressão “no meu ponto de vista”, o que sugere o comentário, a adesão ou não à tese que se apresenta, mas abandona a ideia, referindo-se, a seguir, à possível autoria da publicação. Embora a aluna pudesse partir da semântica e da carga social e política da palavra “feminista” para construir uma oposição à tese, GP apenas generaliza, referindo-se a um ponto de vista diferente, sem contudo explicitá-lo e conclui afirmando que o tema é polêmico, assim, tomamos o enunciado e observamos as orações que o compõem:

E3. “No meu ponto de vista, este é um comentário de uma feminista (OP), que é contra a cultura do estupro (O1), mostrando as pessoas outro ponto de vista (O2). Seu argumento pode gerar debates, conflitos (O3)... por causa que este assunto divide opiniões (O3.1).”

Nota-se que na oração principal (OP) do enunciado 3 (E3), a adolescente faz uma asserção, possivelmente o esboço de uma tese que deseja apresentar. No entanto, a seguir, as orações 1 (O1), 2 (O2) e 3(O3) indicam o teor descritivo do trecho, a partir da utilização recorrente do verbo de ligação no presente do indicativo (é), formas nominais do verbo (mostrando/ gerar) e da presença de palavras, locuções e oração com valor adjetivo (sublinhados no trecho transcrito), que buscam caracterizar a autora, supostamente feminista, e não discutem as ideias, o ponto de vista e as imagens publicadas no *post*. Finalmente, a oração 3.1 (O3.1) indica a causa da geração de conflitos, que consiste, segundo a aluna, no fato de que o tema divide opiniões. Apesar dessa relação de causa e efeito que se estabelece entre O3 e O3.1 e de sua relação com a asserção em que a tese parece residir (OP), não localizamos argumentos relativos à publicação e ao ponto de vista pessoal que aluna anuncia.

Ao que concerne à argumentação enquanto objeto de aprendizagem, consideramos que aluna GP reconhece a estrutura do texto argumentativo, sendo capaz de escolher num universo amplo de opções, uma publicação que corresponda a um projeto de argumentação. Além disso, é capaz de inferir a respeito de uma tese.

Desse modo, com o intuito de identificar indícios de novos saberes adquiridos, prosseguimos com a análise do *post* 6, *post* publicado por ocasião da etapa 7 da sequência, quando os alunos deveriam escrever sem apoio de imagem e utilizando uma das duas estratégias apresentadas em aula, a saber :uso do argumento de autoridade ou uso do exemplo.

Nessa publicação, observamos que a estudante escolhe postar uma história da página “Vamos Juntas”, escrita por Carolina Gordilho que apresenta a proposição “o homem que meu filho não deve ser e a mulher que minha filha deve ser!” após ter narrado um caso particular, o que caracteriza a estratégia de argumentação pelo exemplo. Podemos inferir, com base nas observações feitas, que aluna buscou citar o discurso de outrem, como se fosse um argumento de autoridade, e procurou também selecionar algo que representasse a estratégia de argumentação pelo exemplo.

Embora, a força dos argumentos seja questionável, considerando a escrita autoral, a eficiência e a qualidade da argumentação, o modo como GP tentou associar os dois, revela indícios de um saber acerca do conteúdo. A partir dessa atividade, propomos, individualmente, uma reflexão sobre o que foi e o que deveria ter sido produzido, buscando certificarmo-nos de que a “comanda” (enunciado verbal referente à proposta) havia sido compreendida. Refletimos também sobre os conceitos ali envolvidos utilizando as próprias definições da aluna para retomá-los. Desse processo resultou a publicação contida no *post* 7.

O próximo *post* de GP já anuncia indícios de uma argumentação bem mais complexa e organizada, uma vez que é possível identificar uma tese e observar uma estratégia para sustentá-la, como buscamos demonstrar. A seguir, transcrevemos o trecho: “ desde a infância os homens são ensinados e estimulados a vivenciar sua sexualidade até um ponto de ser reconhecidos como pessoas que ‘precisam de sexo’, ‘que perdem a cabeça por sexo’, que se tornam praticamente irracionais quando o assunto é sexo. Sendo assim, se a mulher não

aceitar fazer sexo com ele seria hora de lançar mão desses ensinamentos. Até quando? Que horror!”

No excerto transcrito, a aluna já é capaz de utilizar o argumento de autoridade, embora se esqueça de mencionar quem é o autor do trecho citado, e de situar o interlocutor, se necessário, sobre o motivo que o torna autoridade no assunto. Além disso, ela ainda não tece um encadeamento de ideias que se sustentem pela afirmação desse especialista, mas parafraseia parte do que ele diz e copia outros trechos, buscando partir deles para apresentar uma nova tese .

Com efeito, para proceder à análise do *post* 7, observamos que a aluna estabelece uma relação entre a tese e o enunciado que compõe o argumento de autoridade e, a partir da inferência que faz, consegue construir uma nova asserção em que manifesta um ponto de vista, evidente em “ Sendo assim, se a mulher não aceitar fazer sexo com ele seria hora de lançar mão desses ensinamentos.”

Para tratarmos de forma mais minuciosa a proposição construída, tomamos o enunciado (E4) - “ Sendo assim, se a mulher não aceitar fazer sexo com ele seria hora de lançar mão desses ensinamentos.” - e o subdividimos em O1- “Sendo assim, se a mulher não aceitar fazer sexo com ele”- e O2- “seria hora de lançar mão desses ensinamentos”. Com isso, buscamos destacar uma ligação de sucessão que é estabelecida. Nesse sentido, cumprenos revisar o conceito de argumentos de causa e consequência, igualmente trabalhado na sequência de atividades e desenvolvido no capítulo 2 desse trabalho.

Conforme afirmamos, as construções argumentativas baseadas na relação causa/ consequência visam aumentar ou diminuir a crença na causa ou efeito de um acontecimento. Assim, observamos que O1 corresponde à causa enquanto O2, ao efeito, no entanto, ao agregar a essa relação o condicional “se” e a forma verbal no futuro do pretérito “seria”, respectivamente, a estudante pressupõe a dúvida, enfraquecendo o efeito, o que justamente é o que ela parece refutar com o uso da indagação “Até quando?” e com a interjeição “Que horror!”.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), a argumentação pela causa supõe racionalidade, suscitando as razões que levam a um comportamento em detrimento de outro. Na estrutura que analisamos, o desenvolvimento dessas razões não aparece, mas a

manifestação de dúvida aponta para esse princípio das razões, uma vez que a indignação consiste na constatação de que o efeito não parece racional. Do mesmo modo, a ideia de irracionalidade que reside nesse comportamento sustenta-se pela oração que compõe o enunciado citado “são reconhecidos como pessoas que precisam de sexo e perdem a cabeça”.

Observamos também a utilização adequada do operador argumentativo “sendo assim” e destacamos a tentativa de utilizar “Até quando?” como pergunta capciosa, tal como ocorre no *post* 5, revelando seu posicionamento contrário a essa postura, o que denuncia um possível esboço de argumentação por oposição, o qual conclui marcando com uso da interjeição de indignação- “Que horror!”, como já o dissemos.

Além disso, tomando o conjunto das publicações selecionadas, frisamos, no que concerne à constituição do *ethos*, a relevância dos *posts* na construção da imagem de si, fortemente marcada pela intenção de posicionar-se frente à violência contra a mulher, o que observamos a partir da escolha de itens como as imagens, citações e trechos compartilhados.

Desse modo, podemos destacar em relação ao percurso e desenvolvimento da aluna GP, e de acordo com o que dizem os Parâmetros Curriculares acerca do domínio da argumentação, que a estudante:

- ✓ Ampliou a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador;
- ✓ Mostrou-se capaz de aderir ou recusar posições ideológicas;
- ✓ Reconheceu posições ideológicas no texto que leu;
- ✓ Identificou a tese de um texto;
- ✓ Utilizou o operador argumentativo estabelecendo relação entre as unidades;
- ✓ Estabeleceu relação entre tese e argumentos.

E, para além disso, considerando as categorias de análise desse estudo, a mesma aluna em seus *post*:

- ✓ Apresentou traços gerais da argumentação, tais como: estrutura argumentativa, proposição e defesa de uma tese, uso de operadores;
- ✓ Supôs a presença de um auditório, uma vez que procurou por meio de perguntas envolver o interlocutor no discurso;
- ✓ Buscou utilizar o argumento de autoridade;

- ✓ Construiu um enunciado argumentativo com base em uma relação de causa e consequência.
- ✓ Constituiu uma imagem de si mesma a partir da interação *ethos*, discurso e auditório.

4.5. Etapa final: saberes em jogo

Para finalizar a sequência de atividades propostas no projeto “Fala aí”, definimos coletivamente o tema “Cultura do estupro e assédio sexual”. Embora a temática do nosso projeto, escolhida com intuito de organizar as atividades em torno de um assunto, tenha sido o próprio *Facebook* e as possibilidades e consequências do uso de perfis falsos, os *fakes*, havia por parte dos alunos a necessidade de falar sobre as questões que envolvem o problema desse tipo de violência contra a mulher. Essa necessidade surgiu, muito provavelmente, em razão de acontecimentos amplamente divulgados na mídia, no segundo semestre de 2016: casos de assédio em transportes coletivos, estupros e abusos de jovens na idade deles, em festas e bailes.

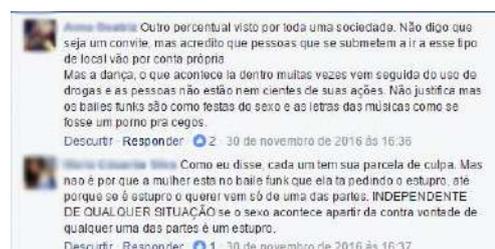
Desse modo, partimos do tema pré-definido, combinamos um horário e um dia, e iniciamos, de forma tímida, a discussão *on line*. Muitos alunos pesquisaram e escreveram sobre essa temática nos nossos encontros, construindo seu repertório; por conseguinte, a discussão tomou corpo e as publicações foram desenvolvendo-se como tratamos a seguir.



Post 8



Post 9



Post 10

Post 11

Nos recortes que selecionamos, como aparece nos *posts* 8, 9, 10 e 11 os temas em pauta são:

- Uso de determinadas roupas pode incentivar o assédio e o estupro.
- O machismo corrobora comportamentos que podem levar ao assédio e ao estupro.
- Baile Funk: “festas de sexo e letras de música que são um pornô para cegos”.

A seguir, transcrevemos a discussão, para que possamos proceder às análises. Explicitamos que P refere-se ao Professor e I 1,2,3 e 4 representam os interlocutores, alunos participantes.

P - Quando uma moça usa roupas curtas, minissaias e shorts está de certo modo pedindo pra ser assediada? E se for estuprada tem culpa nisso?

I 1- Não a roupa de uma mulher não diz se ela deve ou não ser estuprada

I 2- Roupas não é convite, caráter não vem do meu short curto. Respeito é o mínimo q se deve ter

I 3 – Roupas não define caráter de ninguém, a mulher pode usar a roupa ou a roupa q ela possa se sentir bem

P – Foi feita uma pesquisa por um integrante do grupo que mostra que pelo menos 30% dos brasileiros acreditam que a roupa que se usa é um convite para o estupro

I 2 – Essa pesquisa então nos dá o percentual exato de ignorantes machistas que temos entre os brasileiros que participaram da pesquisa

I 1 – Vdd

P – Vc acha (...) que o machismo contribui com o assédio e até com o estupro?

I 2 – Eu acredito que sim. Machistas muitas vezes se consideram superiores às mulheres, acreditando que mulheres são submissas e apenas objetos. Assim, as tratam como tal.

I 1 – Eu não sou a (...) mas acho que sim pois com o machismo o homem se acha melhor que a mulher e então acha que ela tem a “obrigação” de deitar com ele e quando a mulher se dá o devido respeito e não sai por aí flertando (só um modo de falar) com qualquer um o homem parte para o estupro

P – Os machistas então ou são os estupradores ou assediam ou ainda incentivam?

I 2- A questão é , a mulher tem sim que se dar o devido respeito, porém, o respeito tem que vim também dos terceiros. Ou por ser um homem não tem total controle sobre suas ações? Sendo homem não controla seu desejo? Sendo homem não sabe respeitar o espaço dos outros? Por ser mulher tenho que andar de cabeça baixa? Roupas longas? E apenas conversar com outras mulheres?

I 1- Então o que

I 2- Machistas têm seus níveis, do extremo ao que não chega a tanto

I 1- No meu ponto de vista sim com o assédio, vem o incentivo e depois o estupro

I 1 – Mas não só de uma pessoa mas tbm de Farias outras

I 1 – Várias

I 4 – Se cada um se desse o respeito, tanto homens quanto as mulheres nada disso acontecia, pois de certa forma cada um tem sua parcela de culpa. Cada um respeita o espaço do outro, o querer do outro e também seu estilo de vida, mesmo o outro achando “errado” de certa forma. Esses machistas existem pelo fato de acharem superiores, e acharem que as mulheres pra se ter o respeito precisam ser submissas a eles.

P – E como ficam os bailes funks? A dança, a insinuação é um convite para o estupro?

I 2 – Outro percentual visto por toda uma sociedade. Não digo que seja um convite. Mas acredito que pessoas que se submetem a ir a esse tipo de local vão por conta própria.

Mas a dança, o que acontece la dentro muitas vezes vem seguida do uso de drogas e as pessoas não estão nem cientes de suas ações. Não justifica, mas os bailes funks são como festas do sexo e as letras das músicas como se fosse um pornô para cegos.

I 4 – Como eu disse, cada um tem sua parcela de culpa. Mas não é por que a mulher esta no baile funk que ela ta pedindo o estupro, até porque se é estupro o querer vem só de uma das partes

INDEPENDENTE DE QUALQUER SITUAÇÃO se o sexo acontece a partir da contra vontade de qualquer uma das partes é um estupro.

No trecho que selecionamos, o professor inicia a atividade perguntando aos interlocutores, sobre o uso de roupas curtas e decotadas e sua relação com o assédio e com o estupro, iniciando, portanto, o debate com o tema que denominamos “Assédio e estupro: roupas e comportamento”

A partir da linha 6, em que o professor apresenta dados numéricos referentes a uma pesquisa, a discussão centra-se na questão da soberania masculina. Ao responder com certa indignação expressa pelo uso do adjetivo “ignorante” como determinante para “machistas”, na linha 8, o interlocutor 2 introduz o tema que denominamos “Machismo e submissão”.

Cumpre-nos destacar algumas considerações em relação a esse trecho, o desenvolvimento dos discursos e a constituição do *ethos*. Vimos que ao admitir um auditório, questões sociais associadas a ele influenciam quase que diretamente na constituição do *ethos* do orador, nesse caso, do interlocutor. Isso ocorre, porque diante de um grupo de pessoas, das quais se deseja a atenção e adesão à tese, mostrar-se contrário ao seus valores sociais e culturais enfraqueceria o discurso. Nesse sentido, como citamos anteriormente, “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz”. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958] p.23)

Assim, ao analisarmos o discurso dos interlocutores, notamos que, particularmente I 1 e I 2, buscam demarcar de forma contundente uma espécie de “anti-machismo”, é o que revelam as linhas 8, 10, 12 e 14, em que se excluem de um possível grupo de machistas por meio das expressões: “ignorantes machistas”, “vdd”, “os machistas se consideram superiores às mulheres” e “com o machismo o homem se acha melhor”. Ao mesmo tempo, procuram introduzir de forma sutil ao seus discursos a culpabilidade da mulher, admitindo que ela deve “se dar o respeito”, como afirmam nas linhas 16 e 20 com as expressões “quando a mulher se dá o devido respeito e não sai por aí flertando (modo de falar)” e “a mulher tem sim que se dar o devido respeito”, a que o I 4 responde “cada um tem sua parcela de culpa”.

Verificamos que, em nossa sociedade, há um dualismo em que o machismo é mal visto, mas as situações em que ele ocorre são muitas e recorrentes, isso significa que não se pode afirmar ser machista, no entanto as mulheres ainda ganham menos que os homens, ocupam em menor escala os postos de comando e setores políticos e os índices de mortes e agressões físicas às mulheres ainda são altos — segundo dados da pesquisa Datafolha, publicados em 8/03/2017, 503 mulheres brasileiras são fisicamente agredidas a cada hora.

Diante desse perfil social, parece-nos que nossos estudantes constroem seus discursos a partir de um *ethos* bem característico, revelando essa dualidade: é feio ser machista, mas é possível admitir a culpabilidade feminina diante das atitudes dos homens. Desse modo, fica evidente a necessidade do orador em se adaptar ao seu auditório, preocupando-se com a construção de uma imagem de si mesmo que seja confiável em função das crenças e valores que ele atribui àqueles a quem se destina o discurso, como ressaltamos no capítulo dois.

Assim, tal como afirma Amossy (2005), todo o ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si mesmo, a constituição do *ethos*, que se determina por meio de um jogo de representação de imagens de si e relaciona-se aos papéis sociais e às situações em que o discurso se realiza, superando a intencionalidade do sujeito que fala, uma vez que se submete a uma regulamentação sociocultural.

A tese é apresentada com base na noção de que o assédio e o estupro podem ocorrer sob influência do machismo, os argumentos são apresentados pelos interlocutores 1 e 2, que introduzem os dados: a) superioridade do homem; b) obrigações da mulher; c) visão do homem sobre si e d) visão da mulher como objeto, respectivamente.

Observamos também, em relação ao mesmo tema, o uso do argumento de causa e consequência às linhas 12 e 13, desenvolvido por I 2, conforme expomos a seguir:

Tese: MACHISMO CONTRIBUI COM O ASSÉDIO E ATÉ COM O ESTUPRO

Argumentos de causa :

- 1) Homens machistas se consideram superiores e acreditam que as mulheres são objetos.
- 2) As mulheres devem fazer a vontade dos homens, são submissas e objetos sexuais, segundo critérios machistas.

Consequência: Os homens machistas tratam as mulheres como objetos sexuais.

Assim, I2 organiza a estrutura argumentativa, construindo uma sequência lógica em que estabelece uma relação de causa e consequência entre o tratamento dado à mulher (consequência) e a visão machista de alguns homens que atribuem ao sexo feminino o papel de submissão e de objeto (causa). Nessa construção, a aluna também demonstra preocupação com a coesão, lançando mão do operador “assim” e do referente “tal como”, atendendo às exigências do encadeamento de ideias e evitando repetições. Essa mesma estudante encerra o tema às linhas 20,21,22,23 e 24, quando, ao utilizar perguntas capciosas, enfraquece os enunciados que possam se opor às ideias que ela apresenta por meio de um discurso pautado na noção de racionalidade do homem. Desse modo, I2 evidencia, dentro da discussão, seu posicionamento, uma vez que seus questionamentos sugerem que o homem, por ser racional, tem o poder de controlar suas ações e desejos.

Às linhas subsequentes, I1 e I4 buscam o mesmo tema, mas suas asserções não acrescentam dados novos, apenas ratificam o que já foi comentado. Em razão disso, o professor introduz o tema que denominamos “Baile funk: dança do sexo”, perguntando ao grupo: “E como ficam os bailes funks? A dança, a insinuação é um convite para o estupro?”

No segmento que vai das linhas 36 a 44, I2 e I4 procuram responder à questão inicial. Nota-se que I2 faz menção à questão social, mas sua asserção não está clara. A seguir, sua construção, mais uma vez, pauta-se na racionalidade, ou falta dela, atribuída ao possível consumo de entorpecentes dentro dos locais em que acontecem os bailes funks.

Dessa forma, segundo I2, quem vai ao baile funk, submete-se voluntariamente às ações (que podem incluir abusos e assédio sexual) de outros que estão momentaneamente privados da razão, pelo uso de drogas. Para construir uma generalização a partir dessa conclusão, a aluna usa expressões como “festa do sexo” e “pornô para cegos”. Essas duas expressões aludem à imagens socialmente construídas. O acesso a esse tipo de significados evocados, produz o efeito desejado, ou seja, para I2, o baile funk de um modo geral consiste numa festa em que há sexo explícito envolvendo pessoas que, na sua maioria, não estão cientes do que fazem. Uma vez que a aluna utiliza-se de expressões capazes de acessar imagens compartilhadas pelo coletivo e servindo-se dessas imagens como antimodelo estabelece uma generalização, consideramos o uso estratégico do argumento pelo exemplo, nesse trecho.

Por fim, tomamos a resposta dada por I4, às linhas 39, 40, 41 e 42, e destacamos a busca por um argumento de autoridade. Embora ratifique o discurso dos demais, a aluna parece-nos querer afirmar a força da lei em relação à definição de estupro como ato contraventor; ela não utiliza a citação para indicar o poder legislativo e caracterizar o uso estratégico desse argumento, mas faz uma asserção em que a definição de estupro é o centro: “INDEPENDENTE DE QUALQUER SITUAÇÃO se o sexo acontece a partir da contra vontade de qualquer uma das partes é um estupro”. Nota-se que, apesar de não utilizar a autoridade, citando a legislação, a construção vale-se de um vocabulário que não coincide com o emprego comum, o que se evidencia na expressão “contra vontade de qualquer uma das partes” e tem o intuito de excluir oposição a partir do uso de caixa alta na expressão “INDEPENDENTE DE QUALQUER SITUAÇÃO”, duas características que podem ser vistas no texto legislativo — vocabulário técnico e conceitos indiscutíveis.

Assim, após observamos, nas publicações dos alunos integrantes do projeto “Fala aí”, questões pertinentes à presente pesquisa, buscamos, no item a seguir, apontar de modo conciso os resultados de nossas análises.

4.6. Resultado das Análises

Após analisarmos as publicações, retomamos os estudos de Livingstone (2009), para quem as identidades construídas nas redes sociais normalmente correspondam aos contextos reais mesmo que com marcas do aprimoramento do “EU”, como destacamos no capítulo 1. Desse modo, com base nas observações que fizemos, podemos afirmar que os adolescentes são, nas redes, quem eles gostariam de ser, no entanto, a imagem que constroem não escapa totalmente de quem são fora da esfera virtual e constitui-se a partir de valores sociais e da interação *ethos*, discurso e auditório.

Consideramos, também, que os alunos apresentaram em suas publicações traços da argumentação relativos à intervenção do professor e ao desenvolvimento de habilidades trabalhadas a partir da sequência aplicada e da própria situação de interação a que foram expostos. Nesse sentido ressaltamos:

a) Em relação à situação inicial

- ✓ Uso do verbal como apoio ao visual.
- ✓ Alto índice de utilização de fotos, imagens e trechos de publicações de outras pessoas.
- ✓ Constituição do *ethos* a partir do uso de imagens e considerando o auditório.
- ✓ Dificuldades em expressar-se verbalmente sem o apoio de imagens e/ou sem recorrer a textos prontos retirados de páginas de grupos específicos do *Facebook*.

b) Em relação à aplicação da sequência

A comparação de publicações da mesma aluna possibilitou-nos observar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção da argumentação, verificamos no processo de aprendizagem:

- ✓ Avanços no que tange à escrita sem apoio de imagens e sem recurso a clichês, frases ou textos prontos.
- ✓ Uso de recursos e estratégias trabalhadas.
- ✓ Importância da intervenção do professor.

c) Em relação aos resultados

- ✓ Os alunos conseguem posicionar-se em relação a um tema, embora, às vezes façam asserções e não apresentem argumentos.
- ✓ Eles consideram valores sociais e culturais do grupo (auditório) ao constituírem o *ethos* e para compor o discurso.
- ✓ Buscam por técnicas e mecanismos que possam utilizar em sua argumentação, reconhecendo a existência das estratégias argumentativas.
- ✓ Lançam mão de estratégias trabalhadas.

CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu-nos observar que a aplicação de atividades planejadas com foco na construção da argumentação e centradas no desenvolvimento da escrita de *posts* para o *Facebook*, uma vez que constitui situação real de interação e dadas as intervenções do professor e da ação colaborativa característica da rede, interfere de maneira positiva na produção de textos dos jovens envolvidos.

Destacamos que a ação desenvolvida configurou uma prática de linguagem, com base no uso recorrente da escrita no cotidiano dos adolescentes, com vistas ao ensino e aprimoramento das estratégias argumentativas, favorecendo o pensamento reflexivo e propiciando ao educando um ambiente em que as diversas linguagens circularam, aproximando-os dos contextos reais em que esse sistema se aplica e considerando os multiletramentos.

Nesse sentido, entendemos que, no que concerne à argumentação, faz-se necessário, tanto para convencer quanto para compreender as estratégias, não apenas ser letrado, mas estar apto a transitar por esses caminhos diversos, porém congruentes. O ato de argumentar e compreender os mecanismos linguísticos da argumentação inscrita em textos multimodais presentes nas redes e em outras mídias passa, necessariamente, pelo multiletramento.

Além disso, ao retomarmos nossos objetivos, podemos dizer que a constituição do *ethos*, a partir de interações com o auditório, destacou-se como elemento imprescindível por estar sempre presente nas publicações realizadas pelos alunos no *Facebook* em contextos espontâneos e durante a realização das atividades propostas. Foi possível observar a orientação argumentativa presente no discurso verbal e não verbal, revelando características ligadas à intenção de suscitar a adesão dos espíritos, foco central da argumentação, segundo a Nova Retórica.

Desse modo, ressaltamos que os alunos argumentam ao utilizarem as redes sociais e o fazem por meio de recursos como a imagem, a interação com o auditório e a utilização estratégica da analogia, mesmo antes das intervenções do professor, mobilizando seus conhecimentos prévios e de modo intuitivo como a própria plataforma dessa rede social sugere, uma vez que seu objetivo consiste em persuadir, atraindo comentários, “curtidas” e compartilhamentos.

Apesar disso, notamos, ao analisarmos as publicações espontâneas no contexto inicial, a dificuldade apresentada pelos estudantes que fizeram parte do projeto “Fala aí”, em expressarem-se verbalmente e por escrito, sem apoio de imagens e sem recorrer a textos prontos retirados de páginas de grupos específicos do *Facebook*.

Sublinhamos, também, a interação que o *Facebook* promove e consideramos que essa rede constitui ambiente favorável à aprendizagem, tendo em vista que, à medida que se desenvolve seu potencial educativo, corrobora o letramento e oferece situações discursivas reais que aproximam as produções escolares e o uso efetivo da língua, conforme propusemos nesta pesquisa.

Enfatizamos que, após a aplicação da sequência proposta, os alunos demonstraram considerar valores sociais e culturais do auditório na constituição do *ethos* e para composição do discurso, progredindo sobremaneira, do ponto de vista da construção argumentativa, ainda que apresentem dificuldades no uso estratégico dos argumentos. Tais constatações são possíveis mediante a observação dos resultados finais em que notamos, por parte dos estudantes, a busca por técnicas e mecanismos que pudessem ser utilizados em suas argumentações.

Além disso, percebemos que, após participarem do projeto, mesmo quando suas asserções foram apresentadas sem argumentos, os alunos posicionaram-se em relação ao tema em discussão. Do mesmo modo, evidenciamos, tomando a análise do processo vivenciado por GP, a importância das intervenções no processo de ensino e aprendizagem, e consideramos que os avanços foram significativos.

Por último, cumpre-nos destacar a relevância das teorias que abordamos e a necessidade de promovê-las no ambiente de práticas escolares, para que possam constituir a base do planejamento didático. Nesse sentido, ressaltamos que as atividades de escrita e desenvolvimento da argumentação, no âmbito da escola, podem encontrar sucesso, quando pautadas em concepções que consideram o contexto, a interação e os letramentos múltiplos, associados aos aspectos linguísticos e cognitivos e, ainda, considerando as Teorias da Argumentação.

Referências Bibliográficas

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane e SANTOS, Edméa. **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande. Eduepb, 2014.

AMOSSY, Ruth (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **L'argumentation dans le discours**, Paris: Colin, 2010.

_____. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. Trad. Adriana Zavaglia. Universidade de São Paulo. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. vol 9,p.121-146. 2007.

ARAÚJO, Júlio de. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI_ **Hipertexto e gêneros digitais novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Parábola, 2004.

ARAÚJO, Júlio ; LEFFA, Vilson.(Org.) **Redes Sociais e o ensino de línguas: o que temos que aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Junior. Arte Retórica. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa Universidade de São Paulo, **Revista de Filologia Língua Portuguesa**., v. 17, n. 1, p. 227-248, São Paulo, 2015. Disponível em.: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1.p227-248>> . Acesso em 11/01/2017

_____. **Conversação e Conflito: Um Estudo das Estratégias Discursivas em Interações Polêmicas**. Tese. (Doutorado Semiótica e Linguística Geral). Universidade de São Paulo, SP. 1997.

AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira ; DIOGUARDI, Gabriela. Aprender a argumentar, argumentando: o gênero Tweet no ensino de língua materna. Universidade de São Paulo, **Revista Linha D'Água**, v.28 p 49-66. São Paulo2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1952]2016

BAKHTIN, Mickhail ; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec.1995

BARBERO, J. M. Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamerica. **Revista de Cultura de la Organización de los Estados Iberoamericanos**, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/index_1.php>. Acesso: dezembro de 2010.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje** 42(2)111, 2007. Disponível em: < <http://revistaseletronicaspucrs/ojs/index.php/fale/article/view/2415>.> Acesso em 23/12/2016.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo. Cultrix, 1971.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.) São Paulo: Cortez, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. A articulação: gênero do discurso e ensino In. FÁVERO, Leonor Lopes. BASTOS, Neusa Barbosa,. MARQUESI, Sueli Cristina (org). **Língua Portuguesa: pesquisa e ensino**. vol II. São Paulo: PUCSP, 2007.

BRETON, Phillipe ; GAUTHIER, Gilles. **História das Teorias da Argumentação**. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SEF. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, p. 283-303, 2010.

_____. Três concepções para o estudo de redes sociais. In. ARAÚJO, Júlio & LEFFA, Wilson (org.) **Redes Sociais e o ensino de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

CARVALHO, Silvia Mamede. **O ensino do artigo de opinião** – das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana & MAFRA, Núbia Delanne Ferrez. Linguage, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol 13 nº. 3, 2013.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo ensinando com o outro no Facebook**. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5396 >. Acesso em: 8 jan. 2016.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes ; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais**

reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2008.

DORON, Roland, ; PAROT, Françoise. **Dicionário de psicologia.** Tradução de LEME, Odilon Soares. São Paulo: Ática, 2001.

DUARTE, Viviane Martins. **Textos multimodais e letramento:** habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio. 2008. Dissertação. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito.** Tradução Eduardo Guimarães, Campinas: Pontes, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia. ; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis.**.. New York: Harper e Row , 1974.

GOMES, Luiz Fernando. **Redes sociais e escola:** o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender? São Paulo: Parábola 2016.

KLEIMAN, Angela (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo . **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, [1984] 2011.

_____. **As tramas do Texto.** São Paulo: Contexto, 2008

_____. **Introdução à Linguística textual :** trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2009

_____. **O texto e a Construção dos Sentidos.** São Paulo: Contexto, 2008

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia,** Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

_____. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, Edmundo; CORNEJO, Carlos (Ed.). **La pregunta por la mente:** aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago de Chile: JCSáez, 2009.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas: Pontes. 2011.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André (Org.). **Olhares sobre a cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, Sônia. Las redes sociales online – una oportunidad con riesgos para adolescentes. In: GRANÉ, Mariona, WILLEM, Cilia. (Org.). **Web 2.0: Nuevas formas de aprender e participar**. Barcelona: Laertes Educacion, 2009.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. A cena de Enunciação/ O Ethos In: **Análise de textos de Comunicação**. Tradução de Cecília Souza e Décio Rocha. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍN, Elena. El impacto de las TIC en el aprendizaje. In: TEDESCO, Juan Carlos et al (Orgs). **Las TIC. Del aula a la agenda política**. Buenos Aires: Unesco-IIPE; Unicef, 2008.

MARTINS, Ana Lúcia Poltronieri e CORREIA, Claudio Manoel de C. (org). **Coletânea de Comunicações Sobre o Verbal e o Não Verbal**. vol 2,3 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEAD, George Herbert. **Mind, self, and society**. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago:The University of Chicago Press, 1972.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. UFMG, Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol 14- nº 3, 2014.

MILLER, Carolyn. Genre as Social Action In : FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (org.), **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994 [1984].

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2006.

MOREIRA, José Antônio; JANUÁRIO, Suzana Redes sociais e educação: reflexões acerca do *Facebook* enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, Cristina; SANTOS, Edméa (Orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MORRISSEY, Jerome. El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos de las TIC. In: TEDESCO, Juan Carlos et al. **Las TIC. Del aula a la agenda política**. Buenos Aires: Unesco II PE; Unicef, 2008.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Facebook: um estado atrator na internet*. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA; Vilson. (Org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002[1958].

PERELMAN, Chaïm **Retóricas**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004[1989].

PORTO, Cristina and SANTOS, Edméa (org) **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar** [on line]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. Disponível from Scielo Books.

REBELLO, Ilana da Silva. A Utilização da imagem de animais em capas da revista Veja – Análise do Verbal e do Não Verbal. In: MARTINS, Ana Lúcia Poltronieri e CORREIA, Claudio Manoel de C. (Org). **Coletânea de Comunicações Sobre o Verbal e o Não Verbal**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016

RECUERO, Raquel. **Plataformas sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Carlos Leonardo. REBS, Rebeca. As significações da produção da fotografia em sites de redes sociais. **Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias**. Universidade de São Paulo. vol.7, 2013.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree (Org) **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Letramento (s): práticas de letramentos em diferentes contextos. In: **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Prática de Linguagem na sala de aula-** Praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane & MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2014. Disponível in < <http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso em 11/jul./2017.

ROQUE, Georges. Prolegômenos à análise da argumentação visual. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus: n°12, 2016.

SANTOS, Liliane e SIMÕES, Darcila (Org). **Ensino de Português e Novas Tecnologias**. Coletânea de textos apresentados no I SMELP (USP). São Paulo: Dialogarts Publicações, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens códigos e suas tecnologias**. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa, ensino fundamental, 8ª série/9º ano**, volume 1. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira São Paulo: SEE, 2014.

_____. **Caderno do Professor: Língua Portuguesa, ensino fundamental, 8ª série/9º ano**, volume 1. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2016, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.e org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, p. 5-16, 1999.

SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael **The psychology of literacy**. Cambridge, Inglaterra: Harvard University, 1981.

SILVA, Patrícia Souza da. **Ensino de argumentação em apostilados da rede pública paulista: entre o prescrito e o real**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIMÕES, Darcilia (Org). **Mídia e Comunicação: O verbal e o não verbal em ação**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998[2002].

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. Apresentação Clécio Bunzen. São Paulo: Parábola, 2014.

VERNANT, Jean- Pierre. **As origens do Pensamento Grego**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992

VIGOTSKY, Levy. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira . Interfaces entre Tecnologia e Linguagem: gêneros textuais digitais. **Revista UNIABEU**, vol. 8, p. 334, 2015.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart ; GANGA , Lana Lobo da Silva. Docência *on line*: um desafio a enfrentar. In. **Interfaces entre tecnologia e Linguagem Gêneros Textuais Digitais**. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1095109>> . Acesso em 04/jan./2017

ZAVAM, Aurea. Transmutação: Criação e Inovação nos gêneros do discurso In: **Linguagem em Discurso**. Santa Catarina: Universidade de Santa Catarina. vol 12, nº 1. jan/abr. 2012.

Anexos- Gravados em CD